

Ungdomstrinn i utvikling

En mulighetenes gavepakke til
skole- og utdanningssektoren

May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,
Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens (red.)

Innhold

Forord.....	viii
-------------	------

DEL 1 Rapporteringer, erfaringer og læring i UH og i de nasjonale sentrene

Kapittel 1.....	2
------------------------	----------

Innledning.....	2
------------------------	----------

<i>May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,</i>	<i>2</i>
--	----------

<i>Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens</i>	<i>2</i>
--	----------

Bakgrunn for satsingen	2
------------------------------	---

Mål og gjennomføring.....	2
---------------------------	---

De ulike aktørenes oppgave.....	3
---------------------------------	---

<i>Universitets- og høgskolesektoren som fagmiljø og utviklingspartner</i>	<i>3</i>
--	----------

<i>Kommunenes skoleadministrasjon</i>	<i>4</i>
---	----------

<i>Utviklingsveilederne.....</i>	<i>4</i>
----------------------------------	----------

<i>Ressurslærerne</i>	<i>4</i>
-----------------------------	----------

<i>De nasjonale sentrene</i>	<i>5</i>
------------------------------------	----------

Rapporteringens hensikt.....	5
------------------------------	---

<i>Utdanningsdirektoratets bestilling</i>	<i>5</i>
---	----------

Referanser	6
------------------	---

Kapittel 2.....	7
------------------------	----------

Ungdomstrinn i utvikling – hva har	7
---	----------

forskning, evaluering og erfaringer vist så	7
--	----------

langt?	7
---------------------	----------

<i>Gunnar Engvik, Thomas Dahl, Anita Normann og May Britt Postholm.....</i>	<i>7</i>
---	----------

Innledning	7
------------------	---

En gavepakke til ungdomstrinnet?	8
--	---

Kommuner og skoleledere positive til satsing på ungdomstrinnet	9
--	---

Kompetanse i regning hos kompetansemiljøene?.....	10
---	----

Forskjeller mellom lærerutdanningsinstitusjonene.....	10
---	----

Betydning for elevene?	11
------------------------------	----

Forankring, virkemidler og endringsagenter	12
--	----

Rapporter	14
-----------------	----

<i>Sammendrag av rapporter fra Fylkesmennene, pulje 1</i>	<i>14</i>
---	-----------

<i>Indikatorrapport 2016</i>	<i>15</i>
------------------------------------	-----------

<i>Indikatorrapport 2017</i>	<i>16</i>
------------------------------------	-----------

<i>Satsingen sett fra utviklingsveilederne.....</i>	<i>16</i>
---	-----------

Funn og fortellinger fra utviklingspartnerens egen forskning i UiU	17
--	----

Bevegelse, men uklart mot hva	18
-------------------------------------	----

Referanser	19
------------------	----

Kapittel 3.....	21
------------------------	-----------

UHs erfaringer, læring og utfordringer i arbeidet med satsingen	21
--	-----------

<i>Anita Normann og May Britt Postholm</i>	<i>21</i>
--	-----------

Innledning	21
------------------	----

Arbeid og læring i egen institusjon	21
---	----

<i>Forankring.....</i>	<i>22</i>
------------------------	-----------

<i>Organisering på egen institusjon.....</i>	<i>22</i>
--	-----------

<i>UHs erfaringer og læring</i>	<i>22</i>
<i>Ledelse og endring.....</i>	<i>24</i>
<i>Forskning</i>	<i>24</i>
Nettverk for kompetansemiljøer	25
Arbeid og læring i møte med skolene.....	25
<i>Oppstart og motivasjon</i>	<i>26</i>
<i>Samarbeid og relasjonsbygging.....</i>	<i>26</i>
<i>Skoleleders og kommunal skoleadministrasjons betydning</i>	<i>27</i>
<i>Utvikling av forståelsen av skolebasert kompetanseutvikling.....</i>	<i>27</i>
<i>Å bidra til kollektiv læring i skolene</i>	<i>28</i>
<i>Arbeidsformer som stimulerer til læring.....</i>	<i>28</i>
<i>Bidrag til lærernes meta-læring.....</i>	<i>29</i>
<i>Fortsatt utvikling i skolene etter UiU?</i>	<i>30</i>
Diskusjon - UHs erfaringer, læring og utfordringer	30
<i>Sammenheng mellom teori og praksis</i>	<i>30</i>
<i>Mot en mer integrert lærerutdanning</i>	<i>31</i>
<i>Ledelse med oversikt.....</i>	<i>32</i>
<i>Forskergrupper, forskning og veiledning</i>	<i>32</i>
<i>UHs bidrag til lærernes profesjonelle utvikling.....</i>	<i>33</i>
<i>Blikk mot prosessuelle og teoretiske perspektiv.....</i>	<i>35</i>
<i>Observasjon som utgangspunkt for læring og utvikling</i>	<i>37</i>
Referanser	38
Kapittel 4.....	40
De nasjonale sentrene – læring og samarbeid med UH.....	40
<i>Erlend Dehlin, Thomas Dahl og Eirik J. Irgens.....</i>	<i>40</i>
Sentrene, satsingen og universitet og høyskoler.....	40
Metode og datagrunnlag	40
Sentrenes oppgaver	41
Styrket kunnskap om skoleutvikling	42
Kunnskap om eget og andres fagfelt	44
Samarbeid og læring internt	44
Senterledelsens betydning.....	45
Betydningen av å lage nettressurser	45
Bedre rustet for framtidig arbeid.....	46
Tegn på varige endringer	47
Sentrenes samarbeid med universiteter og høyskoler.....	48
Oppsummering: Læring og tanker om videre arbeid.....	50
Referanser	51
Kapittel 5.....	52
Refleksjon over NTNUs rolle som koordinator for kompetansemiljøene i satsingsperioden	52
<i>May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,</i>	<i>52</i>
<i>Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens</i>	<i>52</i>
Koordineringsgruppen ved NTNU	52
Oppgaver i satsingen.....	52
<i>Organisering og gjennomføring</i>	<i>53</i>
Analyse og evaluering av NTNUs rolle	55
Referanser	58

DEL 2 Forskning i UH og i skolen

Kapittel 6.....63

Forsknings design.....63

May Britt Postholm, Thomas Dahl, Erlend Dehlin, Gunnar Engvik, Eirik J. Irgens og Anita Normann

.....	63
Innledning	63
Problemstillinger og forskningsspørsmål.....	63
Den kvalitative forskningen	64
<i>Utvalg og datainnsamling</i>	<i>64</i>
<i>Utvalg og begrunnelse.....</i>	<i>66</i>
<i>Fokusgruppeintervju med de nasjonale sentrene.....</i>	<i>67</i>
<i>Konkret gjennomføring.....</i>	<i>67</i>
<i>Vedlegg.....</i>	<i>68</i>

Kapittel 7.....69

Case A69

May Britt Postholm.....

.....	69
Innledning	70
UH-institusjon A.....	70
<i>Fagpersoner i UH og andre aktører.....</i>	<i>70</i>
<i>Arbeid i møte med skolene</i>	<i>71</i>
<i>Arbeid på egen institusjon.....</i>	<i>72</i>
<i>Utviklingspartneres læring og håp om varige spor</i>	<i>73</i>
Skole A1.....	74
<i>I klasserommet</i>	<i>74</i>
<i>Den skyggede læreren og lærernes erfaringer og læring</i>	<i>75</i>
<i>Elevene om egne erfaringer og læring</i>	<i>80</i>
<i>Skoleledernes erfaringer og læring.....</i>	<i>81</i>
Skole A2.....	84
<i>I klasserommet</i>	<i>84</i>
<i>Den skyggede læreren og lærernes erfaringer og læring</i>	<i>84</i>
<i>Elevenes egne erfaringer og læring</i>	<i>89</i>
<i>Skoleledernes erfaringer og læring.....</i>	<i>90</i>
Skole A3.....	93
<i>I klasserommet</i>	<i>93</i>
<i>Den skyggede læreren og lærernes erfaringer og læring</i>	<i>94</i>
<i>Elevenes egne erfaringer og læring</i>	<i>100</i>
<i>Skolelederes erfaringer og læring.....</i>	<i>102</i>
Analyse og diskusjon av funn	106
<i>I UH – hva og hvordan utviklingspartnere har lært</i>	<i>106</i>
<i>I skolen – kontekstuelle faktorer og læring</i>	<i>110</i>
Referanser	120

Kapittel 8.....123

Case B.....123

Anita Normann og May Britt Postholm

.....	123
Innledning	124
UH-institusjon B	124
<i>Arbeid i møte med skolene</i>	<i>124</i>
<i>Samarbeid med andre aktører.....</i>	<i>126</i>
<i>Arbeid på egen institusjon.....</i>	<i>127</i>

Skole B1.....	128
<i>I klasserommet</i>	128
<i>Lærernes erfaringer og læring</i>	130
<i>Elevenes erfaringer og læring</i>	132
<i>Skoleleders erfaringer og læring</i>	134
Skole B2.....	139
<i>I klasserommet</i>	139
<i>Lærernes erfaringer og læring</i>	140
<i>Elevenes erfaringer og læring</i>	143
<i>Skoleledernes erfaringer og læring</i>	145
Skole B3.....	149
<i>I klasserommet</i>	149
<i>Lærernes erfaringer og læring</i>	150
<i>Elevenes erfaringer og læring</i>	153
<i>Skoleledernes erfaringer og læring</i>	155
Analyse og diskusjon av funn	158
<i>Læring i UH-sektoren</i>	158
<i>Læring i skolen</i>	163
Referanser	173
Kapittel 9.....	175
Case C	175
<i>Erlend Dehlin og Eirik J. Irgens</i>	175
Innledning	176
Hvordan har utviklingspartnerne i Case C lært, og hvordan har de bidratt til skolenes læring?	176
<i>Rollen som utviklingspartnere og læring i egen institusjon</i>	176
<i>Gruppas læring og håp om varige spor i egen institusjon</i>	176
<i>Utviklingspartnernes bidrag til læring i skolene</i>	178
UiU sett fra skolenes perspektiv: Kollektiv læring	179
<i>Å veilede kollegaer – givende, men utfordrende</i>	180
<i>Delingskultur</i>	182
<i>Felles, men også forskjellig</i>	182
Planlegging og målarbeid for kollektiv læring.....	183
<i>Kollektiv læring, et sted mellom struktur og fleksibilitet</i>	183
<i>Drift og utvikling eller utvikling i drift?</i>	184
Kunnskapsutvikling under press	185
<i>Kompleksitet fra mange parallelle prosjekter</i>	185
<i>Kompleksitet fra hverdagsproblematikk</i>	186
<i>Tid til kollektivt arbeid</i>	187
<i>Behovet for handlingsorientering: Gjøre – ikke bare snakke</i>	189
Skoleutvikling gjennom medvirkning og samskaping	190
<i>Hvis skoleutvikling blir noe fremmed</i>	190
<i>Kompetanse som matnyttig leveranse</i>	191
<i>Medvirkning trues når ledernivåene vil for mye</i>	193
<i>Sammenheng og relevans</i>	194
Ledelsens betydning	197
<i>Kompetanse, trykk og vilje</i>	197
<i>Betydningen av at lederen følger opp</i>	198
<i>Beslutningstaking</i>	199
<i>Kommunens skoleadministrasjon</i>	200
<i>Tillitsvalgte</i>	200
Varige spor	201

Drøfting	202
<i>Tegn på at skoler lykkes med sitt utviklingsarbeid</i>	<i>203</i>
<i>Oppstart av utviklingsarbeid</i>	<i>205</i>
<i>Betydningen av lokal kunnskapsutvikling.....</i>	<i>206</i>
<i>Kunnskap om skoleutvikling</i>	<i>207</i>
<i>Når skoleutvikling blir implementering av noe utenfra</i>	<i>208</i>
<i>Når prosesskapasiteten utfordres</i>	<i>209</i>
<i>Når kompleksiteten øker: Behovet for koherens og kontinuitet.....</i>	<i>210</i>
<i>Utvikling i prosjekt og utvikling i hverdagen</i>	<i>211</i>
<i>Hukommelse og glemsel: Når kunnskap går tapt.....</i>	<i>212</i>
Avslutning	213
Referanser	214
Kapittel 10.....	217
Universitets- og høgskolemiljøenes involvering i satsingen – læring i UH-sektoren og i skolene?	217
<i>Thomas Dahl og Gunnar Engvik</i>	<i>217</i>
Læring og utvikling i skole og blant UH-ansatte?.....	217
Metode og teoretisk forankring.....	218
Datagrunnlag.....	218
Hvem er de UH-ansatte som har virket som utviklingspartnere?	219
Indikatorer for utviklingsarbeid	221
UH-sektoren delt i to.....	224
Læring gjennom satsingen?	226
<i>En delt UH-sektor – ulike betingelser for arbeidet i UiU.....</i>	<i>227</i>
<i>Betydning av erfaringsbakgrunn og ulik kompetanse</i>	<i>227</i>
<i>Utviklingspartner og samarbeid med andre aktører</i>	<i>228</i>
Bidrag til læring?	230
<i>Modell for sammenheng mellom UHs arbeid og utvikling i skolene</i>	<i>230</i>
<i>Bidrag til elevers og læreres læring og utvikling</i>	<i>231</i>
<i>Egen utvikling</i>	<i>233</i>
<i>Læring i nettverk?.....</i>	<i>234</i>
Oppsummering og konklusjon	237
Referanser	239
DEL 3 Oppsummering og implikasjoner	
Kapittel 11.....	241
Lærerutdanning, nasjonale sentra og ungdomstrinn i utvikling. Læring og implikasjoner for rammer og organisering av framtidig utviklingsarbeid.....	241
<i>May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,</i>	<i>241</i>
<i>Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens</i>	<i>241</i>
Innledning	241
Læring i UH.....	242
Læring i skolen	244
<i>Lederes læring.....</i>	<i>244</i>
<i>Læreres læring</i>	<i>245</i>
<i>Ressurslæreres betydning for lærernes læring</i>	<i>247</i>
<i>Elevers læring.....</i>	<i>249</i>
Læring i sentrene	250
Temaene i satsingen	251

Framtidig kvalitetsutvikling.....	252
<i>Oppstarten i et utviklingsarbeid</i>	255
Nasjonal koordinering.....	257
Referanser	257

DEL 4 Vedlegg

Vedlegg 1: Metode Case A, B og C	259
Vedlegg 2: Intervjuguide UH	270
Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju ledere	271
Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere	273
Vedlegg 5: Intervjuguide lærerteam til lærer skygget	275
Vedlegg 6: Intervjuguide til lærer skygget	276
Vedlegg 7: Intervjuguide til fokusgruppeintervju elever	277
Vedlegg 8: Spørsmål i brev til lærerne	278
Vedlegg 9: Intervjuguide fokusgruppeintervju sentrene	279
Vedlegg 10: Metode kvantitativ forskning	281

Forord

Når vi nå setter siste punktum i denne rapporten, har det gått fem og et halvt år siden arbeidet i koordineringsgruppen ved NTNU startet opp, først i piloteringen og så i de fire puljene som arbeidet har strukket seg over. Når vi tenker tilbake, har dette vært svært interessante og lærerike år. Vi fikk mulighet til å bli kjent med ansatte i universitets- og høyskolesektoren (UH) i hele landet samt fagpersoner fra Lesesenteret, Skrivesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsentret, og til å skape et læringsfellesskap for deltakere i Nettverk for kompetansemiljøer. I løpet av satsingen har vi også på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet besøkt UH-institusjoner og sentrene og hatt dialoger med fagpersoner rundt arbeidet i satsingen. Disse samtalenes opplevelse vi både som hyggelig og lærerike for det videre arbeidet i nettverket. Arbeidet underveis, med skriving av statusrapporter, innhenting av praksisfortellinger og lesing av andres rapporter om satsingen, som vi har analysert og beskrevet i denne rapporten, var et interessant arbeid. Vi ønsket likevel å få et innblikk i hva satsingen konkret har betydd for prosesser og dermed det pågående arbeidet i UH-sektoren, i sentrene og i skolen for ledere, lærere og elever. I tillegg til at fagpersoner i UH har fått mulighet til å besvare et spørreskjema, har vi derfor også gjennomført kvalitativ forskning i UH, i skolen og i sentrene. Den kvalitative og kvantitative forskningen var initiert av koordineringsgruppen, og den var egenfinansiert. Vi mener at den gjennomførte forskningen også bidrar til å kaste lys over de spørsmålene som Utdanningsdirektoratet helt konkret ba oss om å belyse i sluttrapporten.

En av våre målsettinger i satsingen har vært å utvikle forskerkompetansen i UH. Denne målsettingen ble konkretisert gjennom metode- og skrivedager som resulterte i to bøker basert på utviklingspartnernes forskning og erfaringer. Vi ser også at nasjonale styringsdokumenter etterlyser mer forskning og forskningsbasert undervisning i UH. Vi har derfor som fagpersoner i UH-sektoren også lagt vekt på å presentere kunnskap basert på blant annet forskning for også å kunne fremme forskningsbaserte råd når det gjelder implikasjoner for rammer og organisering av fremtidig utviklingsarbeid.

Kvalitativ forskning handler om å utvikle en forståelse med utgangspunkt i deltakernes perspektiv. Konteksten som deltakerne befinner seg i, har også betydning for hvordan deltakeres handlinger og tanker kan forstås. Funnene som vi presenterer basert på forskningen, representerer derfor kontekstuell kunnskap knyttet til utvalget for studien. Dersom leseren inviteres inn i de kontekstene som forskningen har foregått i gjennom tykke beskrivelser, kan leseren kjenne seg igjen og dermed tilpasse og overføre kunnskapen til

lignende settinger og situasjoner. Vi har derfor lagt vekt på presentere beskrivelser som danner utgangspunkt for analyser og diskusjoner. I denne sammenheng støtter vi oss til etnografen Harry Wolcott som uttaler at beskrivelser er «the bedrock» i presentasjonen av funn i kvalitativ forskning, og at analyser og tolkninger i neste omgang skal knyttes an til disse beskrivelsene. Kapitlene som presenterer den kvalitative forskningen har en analyse- og diskusjonsdel. Selv om disse analysene og diskusjonene samlet danner utgangspunkt for det siste og avsluttende kapitlet i tillegg til de andre kapitlene, kan de også leses uavhengig av hverandre og av beskrivelsene presentert i forkant av dem. Vårt håp er likevel at lesingen av analyse- og diskusjonsdelene vil pirre nysgjerrigheten til leseren, slik at vedkommende også vil lese beskrivelsene som analysene og diskusjonene baserer seg på, selv om disse i første omgang kan oppfattes som omfattende. Beskrivelsene og analysene og diskusjonene av disse, minner oss også på at samme satsing kan sette i gang ulike prosesser og få ulik betydning i ulike kontekster, og at det derfor ikke er mulig å utforme ett opplegg som skal passe for alle kontekster.

Vi opplever at vi har hatt et meget god samarbeid med Utdanningsdirektoratet i alle de årene som vi har fungert som koordineringsgruppe. Vi vil derfor takke alle representanter vi har møtt fra Utdanningsdirektoratet og spesielt Vivi Bjelke og Anne Magdalena Solbu Kleiven for gode og konstruktive samtaler vi har hatt underveis i arbeidet. Vi vil også takke alle fagpersoner fra UH-sektoren og sentrene som vi fikk mulighet til å samarbeide med. Alle disse møtepunktene hatt bidratt til vår læring og forståelse for hvordan kvalitetsutvikling kan foregå, ikke bare i skoler, men også i UH-sektoren og i sentrene. Vi håper at denne rapporten kan være et tanke- og utviklingsredskap for hvordan kvalitetsutvikling kan fortsette i både utdanning og i skole.

Rapporten er inndelt i fire deler. I Del 1 presenteres kapittel 1, 2, 3, 4 og 5, som samlet gir svar på Utdanningsdirektoratets bestilling. I Del 2 presenteres, i kapittel 6, 7, 8, 9 og 10, koordineringsgruppens egeninitierte og egenfinansierte forskning. I Del 3 trekkes trådene sammen der vi i kapittel 11; «Ungdomstrinn, lærerutdanning og nasjonale sentra i utvikling.» oppsummerer alle kapitler, samt formulerer implikasjoner for rammer og organisering for fremtidig utviklingsarbeid. Dette sluttkapitlet er også svar på Utdanningsdirektoratets bestilling, i tillegg til kapitlene i Del 1. I Del 4 presenteres 10 vedlegg relatert til forskningen.

God lesning!

Trondheim 30. november, 2017

May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl, Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens

DEL 1

Rapporteringer, erfaringer og læring i UH og i de nasjonale sentrene

Del 1, i tillegg til Del 3, besvarer Utdanningsdirektoratets bestilling. I Del 1 inngår kapitlene 1, 2, 3, 4, og 5. I kapittel 1, innledningen, beskrives bakgrunn for satsingen og dens mål og gjennomføring. Videre beskrives rollene til de ulike aktørene i satsingen. Til slutt i kapitlet presenteres Utdanningsdirektoratets bestilling til koordineringsgruppen ved NTNU. I kapittel 2, med tittelen «Ungdomstrinn i utvikling – hva har forskning og evaluering vist så langt?» presenteres funn fra piloteringen og andre relevante studier gjennomført i tilknytning til satsingen. Dette kapitlet presenterer tidligere kunnskap om satsingen som vi trekker inn i analysene i rapporten. Kapittel 3 har tittelen «UHs erfaringer, læring og utfordringer i arbeidet med satsingen». Her oppsummeres og analyseres innholdet i statusrapporter og praksisfortellinger publisert i løpet av satsingen. Kapittel 4 omhandler sentrene og har tittelen «De nasjonale sentrene – erfaringer og læring. Det siste kapitlet i denne delen, kapittel 5, har tittelen «NTNUs rolle som koordinator for kompetansemiljøene i satsingsperioden». Her går vi inn på hvordan vi har gjennomført oppgaver knyttet til koordinatorrollen og analyserer og evaluerer den rollen som gruppen har hatt.

Kapittel 1

Innledning

May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,

Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens

Bakgrunn for satsingen

Ungdomstrinn i utvikling (UiU) var en nasjonal satsing rettet mot ungdomstrinnet i perioden 2012 - 2017. I undervisningsåret 2012/2013 ble det gjennomført en pilot som ga råd og retning for fullskalaprojektet som ble satt i gang fra høsten 2013, og som gikk over en fireårsperiode med sluttdato 31. desember 2017. Alle skoler med ungdomstrinn fikk i perioden tilbud om å delta i UiU, eller Ungdomstrinnsprosjektet, som det også ble kalt. I arbeidet med Meld. St. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011), ungdomstrinnmeldingen, (Kunnskapsdepartementet, 2011), fikk departementet utarbeidet en nasjonal rapport fra OECD som bidro til utviklingen av den nasjonale strategien for utvikling av ungdomstrinnet i Norge (OECD, 2011). I meldingen til Stortinget ble det påpekt at ungdomstrinnet på mange måter fungerer godt, og at elevene trives og har gode relasjoner til lærerne. Det ble imidlertid presisert at mange elever ikke er motiverte nok til å yte sitt beste, og at få elever går ut av grunnskolen med svært gode lese- og regneferdigheter. I meldingen skisserte regjeringen en rekke tiltak for å øke kvaliteten på opplæringen i skolen. Det ble påpekt at innsatsen spesielt måtte rettes inn mot å utvikle god læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og å videreutvikle opplæringen i lesing og regning. Disse tiltakene skulle gi grunnlag for en mer motiverende undervisning som skulle oppleves relevant og utfordrende av elevene, samt en praktisk og variert undervisning. I tillegg til klasseledelse, regning og lesing, ble skriving også et satsingsområde i pulje 1, som startet opp høsten 2013.

Mål og gjennomføring

I Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017

(Utdanningsdirektoratet, uten år) står det at satsingen har hatt som mål å utvikle skolenes

praksis på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving på ungdomstrinnet. En hovedprioritering har vært å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer motiverende i alle fag. Hensikten har vært å fremme en god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring.

Gjennomføringen av satsingen etter piloteringen har vært inndelt i fire puljer, og hver enkelt skole har fått mulighet til å delta i tre semester. Denne strukturen innebar at når skoler i en pulje avsluttet sin deltakelse i tredje semester, startet samtidig en ny pulje med skoler. For å nå målsettingen med satsingen, ble i tillegg til skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og nettressurser tatt i bruk som hovedvirkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Intensjonen om å få til bedre samarbeid mellom de ulike aktørene i og rundt skolen har vært en sentral forutsetning for å lykkes i satsingen. I rammeverket er det også definert et suksesskriterium for arbeidet til universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren). Det sies at “Et suksesskriterium vil være at universiteter og høgskoler samarbeider med hverandre og andre fagmiljøer i og utenfor egen lærerutdanningsregion, og deltar aktivt i nettverk” (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 8). Koordineringsgruppen ved NTNU har hatt det faglige ansvaret for Nettverk for kompetansemiljøer, som har bestått av fagpersoner i UH og fra Skrivesenteret, Lesesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsentere. Arbeidet i nettverket og NTNUs rolle blir nærmere beskrevet i kapittel 5.

De ulike aktørenes oppgave

Universitets- og høgskolesektoren som fagmiljø og utviklingspartner

Fagpersoner i UH fungerte som utviklingspartnere i arbeidet gjennomført i skolene. Intensjonen med UiU var at utviklingsarbeidet skulle foregå på skolene, og at det var skolene med skoleleder i spissen som skulle lede dette arbeidet. Utviklingspartnernes oppgave var å veilede lærere og ledere i de prosessene som skolelederne selv ledet. I tillegg til at fagpersoner i UH har samarbeidet med ledere og lærere i skoler i løpet av UiU-satsingen, er det også flere andre partnere de har samarbeidet med. Dette var skoleeiere, heretter benevnt kommunenes skoleadministrasjon, da politisk skoleeier ikke har vært involvert i satsingen, utviklingsveiledere, ressurslærere og representanter fra fire nasjonale sentre; Skrivesenteret, Lesesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsentret (Utdanningsdirektoratet, uå).

Kommunenes skoleadministrasjon

Kommunenes skoleadministrasjon (skoleeier) hadde i satsingen ansvar for å analysere skolens ståsted og utviklingsbehov for valg av satsingsområder, samt for samarbeid med universitet og høyskoler som tilbød støtte i den skolebaserte kompetanseutviklingen i kommunen. De hadde også ansvar for å fordele stimuleringsmidler mellom skolene i kommunen eller på tvers av kommunegrensene der dette var aktuelt. I tillegg hadde kommunenes skoleadministrasjon ansvar for å bli enige om hvilken eller hvilke kommuner som skulle ha arbeidsgiveransvar for utviklingsveilederne i det enkelte fylket. De hadde også ansvar for å supplere arbeidet med egne ressurser dersom det var behov for det, og de kunne involvere partene lokalt gjennom medbestemmelse etter hovedavtalen (Utdanningsdirektoratet, uå).

Utviklingsveilederne

Utviklingsveilederne startet i sine stillinger fra 2014. Kommunenes skoleadministrasjon hadde mulighet til å benytte stillingene til å styrke kapasiteten i kommunene og på skolene. Utviklingsveilederne hadde som oppgave å bidra i arbeidet i kommunene og å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Andre oppgaver var å analysere skolens kompetanse- og utviklingsbehov, å etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler, å ta i bruk tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell og å organisere og tilrettelegge for skolens bruk av ressurslærere. Utviklingsveilederne hadde også som oppgave å legge til rette for arbeid i lokale nettverk, og for å ha god dialog med fagpersoner i UH for å sikre en felles retning i veilednings- og utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, uå).

Ressurslærerne

Ressurslærerne fikk sin stilling fra oppstarten av fullskalaprojektet høsten 2013, og hadde som oppgave å støtte lærerne i arbeidet med klasseledelse, samt å bidra til å gjøre opplæringen i regning, lesing og skriving mer praktisk, variert og relevant. Ressurslærerne var i kommunale stillinger som kommunenes skoleadministrasjon benyttet for å styrke kapasiteten på skolene. Kommunenes skoleadministrasjon hadde ansvar for å samarbeide om å rekruttere og legge til rette for bruk av ressurslærere for å sikre et godt tilbud innenfor alle satsingsområdene. Ressurslærerne var faglige ressurslærere, med oppgave å bidra med god didaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene. Ressurslærernes

arbeid ble tilpasset lokale strukturer og behov, noe som innebar at noen ressurslærere kunne ha denne rollen på flere skoler (Utdanningsdirektoratet, uå).

De nasjonale sentrene

Sentrenes oppgave var å støtte utviklingspartnerne i planleggingen av arbeidet i skolene og å bidra i samarbeid med UH-sektoren for å utvikle felles forståelse for hva regning, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter er. Deres bidrag var å bistå med kunnskap om klasseledelse, grunnleggende ferdigheter, praksiseksempler og annen støtte der det var behov for mer kunnskap. Fagpersonene på sentrene hadde ikke som oppgave å understøtte utviklingspartnernes konkrete arbeid i skolene, men sentrene hadde et viktig ansvar med hensyn til utvikling av nettressurser som ble brukt i økende grad utover i satsingen.

Fagpersoner fra sentrene bidro også på samlinger for skoleeiere og skoleledere, og hadde ansvar for skolering av ressurslærerne. I tillegg hadde de også oppgaver knyttet til skriving av bakgrunnsdokument om satsingsområder og utvikling av pedagogiske ressurser (Utdanningsdirektoratet, uå).

Rapporteringens hensikt

NTNU har hatt et ansvar for koordinering av UH-institusjonene som har vært involvert i UiU-satsingen, og som hadde som oppgave å støtte skolene i deres utviklingsarbeid. NTNU hadde også ansvaret for studien av piloteringen av UiU, som var grunnlaget for en fullskalasatsing i alle landets ungdomsskoler eller skoler med ungdomstrinn (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013). NTNU har hvert semester produsert statusrapporter fra dette arbeidet. Som et ledd i arbeidet med koordinering av UH-institusjoners arbeid i satsingen, har også NTNU fått ansvar for å utarbeide en sluttrapport om satsingen gjennomføring og betydning, basert på de erfaringer og den kunnskap som er ervervet gjennom arbeidet.

Utdanningsdirektoratets bestilling

Utdanningsdirektoratet har i brev av 14.12.2016 gitt koordineringsgruppen ved NTNU i oppdrag å belyse følgende problemstillinger:

- Hvordan har satsingen på skolebasert kompetanseutvikling ført til læring i UH og ved nasjonale sentre?
 - Hva kjennetegner arbeidet der kompetansemiljøenes enkeltansatte, grupper av ansatte eller hele organisasjonen har lært, og hvordan jobber de?
 - Hvilke tegn på varig endring utover satsingsperioden i enkeltinstitusjoner kan identifiseres?
- Hvordan har UH bidratt i arbeidet med kollektiv læring på skolene - for bedre læring for elevene?

Som en del av bestillingen fra Utdanningsdirektoratet fikk NTNU også i oppdrag å analysere og evaluere sin rolle som koordinator for kompetansemiljøene i satsingsperioden.

Referanser

- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2011). *Improving lower secondary schools in Norway 2011*. Paris: OECD.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring*, 2013-2017. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Eirik J. Irgens, Sandvik, L.V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Lastet ned 28.10.17 fra <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/>.

Kapittel 2

Ungdomstrinn i utvikling – hva har forskning, evaluering og erfaringer vist så langt?

Gunnar Engvik, Thomas Dahl, Anita Normann og May Britt Postholm

Innledning

I skoleåret 2012-2013 ble det gjennomført en pilotering av Ungdomstrinn i utvikling (UiU) i 37 skoler med ungdomstrinn, med støtte fra seks UH-institusjoner. Alle skoler med ungdomstrinn fikk i perioden 2013-2017 tilbud om å delta i denne satsingen, og i løpet av satsingen har 1114 skoler deltatt (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I denne perioden er det utarbeidet forskningsrapporter, evalueringer, bøker og rapporter med erfaringer med UiU. I tillegg er årlige indikatorrapporter fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet en del av grunnlaget for kapitlet (se tabell 1). Hva viser disse studiene og rapportene? Ser vi noen tydelige tegn på hva satsingen har bidratt til? Ser vi noen betingelser som har vært avgjørende for arbeidet? Reiser disse studiene og rapportene noen problemstillinger som man bør ha med seg i analysen av satsingens betydning? I denne summariske gjennomgangen av studier og rapporteringer fra UiU, vil vi avslutningsvis i kapitlet trekke ut et mer samlet bilde av satsingen og vise til de problemstillinger som studiene og rapportene reiser.

Rapportene som er utarbeidet i forbindelse med koordineringsgruppens dialogmøter med utviklingspartnerne ved universiteter og høyskoler, er ikke med i denne gjennomgangen. En oppsummering og analyse og diskusjon av disse presenteres i kapittel 3.

Tabell 1 viser hvilke studier, rapporter og bøker som inngår i kapitlet, med kolonner for forfattere/årstall, tittel og utgiver.

Tabell 1 Studier og rapporter om UiU, 2013-2017

Forfattere, årstall	Tittel	Utgitt av
Postholm mfl., 2013	<i>En gavepakke til ungdomstrinnet?</i>	NTNU
Dahl, Engvik, Fjørtoft, Postholm, & Wæge, 2013	<i>Kartlegging av kompetansemiljøenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling – høsten 2013</i>	NTNU
Sjaastad, 2014	<i>Ungdomstrinn i utvikling. Resultater fra 'Spørsmål til skole-Norge våren 2014' vedrørende satsingen 'Ungdomstrinn i utvikling' Arbeidsnotat 1-2014</i>	NIFU
Dahl, Engvik, & Holter, 2014	<i>Kartlegging av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling</i>	NTNU
Utdanningsdirektoratet, 2015	<i>Sammendrag av tilbakemeldinger fra pulje 1</i>	Utdanningsdirektoratet
Caspersen & Wendelborg, 2015	<i>Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Notat 2015</i>	NTNU Samfunnsforskning
Markussen, Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2016	<i>Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2</i>	NIFU
Caspersen & Wendelborg, 2016	<i>Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Notat 2016</i>	NTNU Samfunnsforskning
Utdanningsdirektoratet, 2016	<i>Årlig indikatorrapport for ungdomstrinn i utvikling 2016</i>	Utdanningsdirektoratet
Utdanningsdirektoratet, 2017	<i>Indikatorrapport for ungdomstrinn i utvikling 2017</i>	Utdanningsdirektoratet
Seland, 2017	<i>Intervjuundersøkelse med utviklingsveilederne i Ungdomstrinn i utvikling. Arbeidsnotat 2017:5</i>	NIFU
Postholm, Dahl, Dehlin, Engvik, Irgens, Normann, Strømme (2017)(red.)	<i>Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse - Funn og fortellinger. Oslo: Universitetsforlaget</i>	Universitetsforlaget
Postholm, Dahl, Dehlin, Engvik, Irgens, Normann, Strømme (2017)(red.)	<i>Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning - Funn og fortellinger. Oslo: Universitetsforlaget</i>	

En gavepakke til ungdomstrinnet?

I studien av piloteringen av UiU (2012-2013) ble det gjennomført både en kvalitativ og en kvantitativ studie (Postholm mfl., 2013). Fellesnevnerne for begge studiene var at observasjon, refleksjon og erfaringsdeling er viktige aktiviteter som bringer den skolebaserte kompetanseutviklingen fremover. I disse prosessene ble kunnskapen som ledere og lærere allerede besitter forløst, slik at den kunne bringes inn i refleksjonene og bidra til utvikling. Studien viste at det må legges til rette for kunnskapsdelingen og at denne må ledes. Analysene viste dermed at skoleledelsen har en sentral oppgave i å skape en systematikk i lærernes og skolens læring. Forskning tilsa at eksterne ressurspersoner ikke kunne tilskrives særlig betydning på dette tidspunktet. Samtidig viste forskningen at

samarbeid og forskning i lærerutdanningen er en forutsetning for at læring skal skje i lærerutdanningen.

Studiene pekte samtidig på hvor ulikt arbeidet så ut i ulike skoler. Det var store ulikheter mellom skolene i hvordan de arbeidet, i rektors ledelse av arbeidet, hvordan de samarbeidet med de eksterne kompetansemiljøene og ikke minst: Store ulikheter innad i lærerpersonalet. Studiene viste også tydelig at det som kan kalles «skolens organisasjonslæring» var en faktor av avgjørende betydning for om skolen klarte å dra nytte av satsingen. De skoler som arbeidet systematisk og målrettet med skolens læring og hadde kollektive læringsprosesser kunne i langt større grad vise til resultater av arbeidet. Målrettet og systematisk observasjon, refleksjon og erfaringsdeling var viktige aktiviteter for å bringe den skolebaserte kompetanseutviklingen framover.

Det var imidlertid store forskjeller i hvor stor grad de eksterne kompetansemiljøene bidro til å støtte skolene i dette arbeidet. Forskjellen mellom kompetansemiljøenes bidrag faller sammen med det som en kartlegging av kompetanse i lærerutdanningene viste. Kartleggingen viste store forskjeller mellom lærerutdanningsinstitusjonene når det gjaldt kompetanse til og erfaring med å arbeide sammen med skoler om skoleutvikling (Dahl mfl., 2013). Et annet funn i studien var de svært ulike forutsetninger blant skolene med hensyn til i hvor stor grad de kunne gjennomføre et utviklingsarbeid og dra nytte av en satsing som UiU. Forskerne trakk som en konklusjon av piloten at det ville være en hovedutfordring i fullskalasatsingen «å få på plass egnede virkemidler slik at alle ungdomsskoler, og ikke bare de med best forutsetning, kan dra nytte av den» (Postholm mfl., 2013, s. 143).

Kommuner og skoleledere positive til satsing på ungdomstrinnet

NIFU fikk oppdraget med den forskningsbaserte evalueringen av UiU-satsingen. Den første rapporten kom i 2014 og bygde på resultater fra to surveyer, til henholdsvis kommunenes skoleadministrasjonen (kommuner) og skoleledere (Sjaastad, 2014). Rapporten løfter fram at kommunenes kjennskap til satsingen UiU og strategidokumentet *Motivasjon og mestring for bedre læring*, var svært god. Kommunene var positive til utbyttet av satsingen, og de forventet en mer variert undervisning, forbedret pedagogisk praksis og endring i skoleleders og skoleledelsens praksis. De fleste hadde en tro på at satsingen totalt sett ville bli vellykket, og at satsingen var forankret i det lokale planverket.

Et stort flertall av skolelederne var positive til satsingen UiU. De fleste var optimistiske når det gjelder langtidsvirkninger av satsingen, og at den ville gi mer praktisk og variert undervisning og at den pedagogiske praksisen skulle bedres. De forventet at satsingen totalt sett ville bli vellykket. Skoleledernes positivitet så ut til å øke i takt med innfasingen av UiU (Sjaastad, 2014).

Kompetanse i regning hos kompetansemiljøene?

I en kartlegging av kompetanse i UH-institusjoner med lærerutdanning, ble det konkludert med at kompetansen innenfor de tematiske satsingsområdene stort sett var god, men med et unntak for regning. Kartleggingen viste også at «regning som grunnleggende ferdighet skiller seg ut med hensyn til både hvor mange og i hvilken grad lærerutdannere har kjennskap til forskning på feltet» (Dahl mfl., 2013, s. 47). Dette understreker at kompetansen innenfor regning i stor grad var person- og institusjonsavhengig.

Høsten 2013 ble det gjennomført en ny kartlegging av kompetanse hos ansatte ved universiteter og høyskoler som var involvert i UiU. Også denne kartleggingen viste at kompetanse om regning som grunnleggende ferdighet pekte seg ut som svakere enn de øvrige kompetanseområdene (lesing, skriving, klasseledelse) (Dahl mfl., 2014). Forfatterne av rapporten stilte spørsmål ved om kompetansen i regning som grunnleggende ferdighet var tilstrekkelig til stede i satsingen; var man sikret at skolene ville få styrket sin kompetanse på regning som grunnleggende ferdighet gjennom satsingen?

Forskjeller mellom lærerutdanningsinstitusjonene

I UiU har lærerutdanningsinstitusjoner bistått skolene som utviklingspartnere. Ansatte i UH-sektoren har jobbet sammen med skolene om skolebasert kompetanseutvikling. Kartleggingen av kompetanse i lærerutdanningsinstitusjoner som ble gjennomført i 2013, kartla også hvordan de ulike institusjonene arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Den viste at det var store forskjeller mellom institusjonene når det gjaldt arbeidsformer. Noen institusjoner arbeidet i team som tok et felles ansvar for arbeidet mens andre hadde en arbeidsdeling hvor den enkelte jobbet mer individuelt. Dette gjenspeilet seg også ute i skolene. Noen steder var flere fra lærerutdanningsinstitusjonen sammen ute i skolene, mens andre steder var det enkeltpersoner. Samarbeidet med andre aktører i satsingen, som utviklingsveileder og ressurslærere, var også ulikt. Kartleggingen konkluderte med at

«teamarbeid både hever interessen for å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling og bidrar til at institusjonen drar større nytte av arbeidet» (Dahl mfl., 2014, s. 14).

Kartleggingen viste også at det var stor forskjell i hvor stor grad institusjonene understøttet arbeidet til de som var involvert med arbeidet ute i skolene, blant annet når det gjaldt å sette av egne FoU-ressurser til arbeidet. Ved noen UH-institusjoner var arbeidet som utviklingspartnere et tilleggsarbeid utover det vanlige arbeidet.

Kartleggingen pekte på tydelige forskjeller mellom de ulike utdanningsregioner. Dette adresserte slik sett et behov for å undersøke hvordan man kan utvikle læring mellom regionene.

Betydning for elevene?

Ifølge Kunnskapsdepartementets *Strategi for ungdomstrinn i utvikling – Motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) skal denne satsingen blant annet bidra til at elevene på ungdomstrinnet får økt motivasjon og læringsutbytte, samt bidra til økt lærelyst som hever nivået i regning, lesing og skriving generelt.

Elevundersøkelsen omhandler elevenes læringsmiljø. NTNU samfunnsforskning har foretatt to analyser av disse dataene med spørsmål om man ser spor av UiU i datamaterialet. Den første analysen var en sammenligning av deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen i skoleåret 2014/2015. Rapporten viste til en positiv utvikling langs flere indikatorer i Elevundersøkelsen, men dette gjaldt alle skoler på ungdomstrinnet, og ikke kun deltakerskolene (Caspersen & Wendelborg, 2016). Forskerne konkluderte med at det gjennom dataene fra Elevundersøkelsen ikke lot seg påvise noen forskjell mellom skoler som hadde deltatt og ikke hadde deltatt i satsingen UiU på det tidspunktet.

Den andre analysen sammenlignet deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema med data fra Elevundersøkelsen fra skoleåret 2015/16. Forskerne konkluderer også her med at det ikke var noen forskjell mellom skoler som hadde deltatt og ikke hadde deltatt i satsingen UiU. På samme måte som i studien fra 2015, har det i noen indikatorer (praktisk undervisning og variert undervisning) vært en positiv utvikling, men dette gjelder alle skoler på ungdomstrinnet, ikke kun deltakerskolene. Forskerne presiserer i notatet fra 2016 at det har gått svært kort tid siden skolene deltok i satsingen, og skolene i pulje 3 deltok fortsatt i satsingen da disse undersøkelsene ble gjennomført.

«Effekter på skolenivå er kanskje ikke naturlig å forvente innenfor et så kort tidsrom», skriver forskerne (Caspersen & Wendelborg, 2016, s. 13).

NTNU samfunnsforskning har også foretatt en omfattende undersøkelse med både kvantitative og kvalitative data, med spørsmål om kjennetegn ved skoler hvor det har vært positive endringer i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2015. Resultatene fra de kvalitative casestudiene gir ikke en entydig forklaring på hva som kjennetegner UiU-skoler som opplever positiv endring av svar i Elevundersøkelsen. Samtidig viser forskerne til at skolene mener, uavhengig av hva Elevundersøkelsen måtte vise, at UiU har vært et positivt tiltak som har ført til endringer (Wendelborg, Røe, & Caspersen, 2016).

Forankring, virkemidler og endringsagenter

Strategi for UiU har tre sentrale virkemidler: skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. NIFUs andre delrapport om UiU så på virkemidlene i satsingen. Funnene i rapporten er basert på registerdata, kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative gruppeintervjuer med ulike aktører. Undersøkelsen var avgrenset til deltakere i pulje 1 (2013-2014), og til deltakere i pulje 2 (2014-2015) som var i starten av UiU. I tillegg ble et utvalg ansatte i Utdanningsdirektoratet og i Kunnskapsdepartementet intervjuet. Hovedkonklusjonen i rapporten er at satsingen var godt forankret hos utviklingsveilederne, men dårligere forankret jo nærmere du kom lærerne (Markussen mfl., 2016). Lærernes kjennskap til deltakelse i UiU var imidlertid størst blant lærere ved skoler som hadde valgt skriving som satsingsområde, og minst blant de som hadde valgt regning.

Av de som ble intervjuet, hadde majoriteten av representantene for kommunenes skoleadministrasjon forankret UiU-satsingen i sitt planverk. Kommuner behandlet likevel UiU som ett av mange ulike tiltak og satsingsområder i kommunenes planverk. Rektorer og lærere hadde svært varierende holdninger *til skolebasert kompetanseutvikling som virkemiddel*, og som en mulighet til å utvikle samarbeidskultur i kollegiet. Utviklingspartnere fra UH-institusjoner i satsingen bekreftet en økende tendens til at «kursing av lærerne» (i 2014-2015) skjedde på skoler med hele eller større deler av kollegiet til stede. Ifølge utviklingspartnerne har denne konteksten og dårlig forberedte lærere, gjort det vanskelig å være prosessveiledere, slik intensjonen var.

I enkelte skoler syntes *utviklingsveilederen* å være tett integrert i utviklingsprosessene, mens andre steder var denne rollen langt mer fjern fra

skolehverdagen. Utviklingsveiledere forteller at det ble nødvendig å utvikle selve samarbeidsprosessene mellom partene i kompetanseutviklingen. Rapporten pekte på at lærerne kan være uvante med samarbeidsprosesser, samt ubekvemme med å skulle ta imot innspill som handler om endring av deler av deres egen undervisningspraksis. Utviklingsveilederne forteller, både i intervjuene og i form av kommentarfeltene i spørreundersøkelsen, at det kan være vanskelig for dem å få tilgang til kommune- og skoleledernivået for å tilrettelegge for utviklingsarbeid.

Ifølge NIFUs andre delrapport om UiU, betrakter alle aktører på alle nivåer ressurslæreren som selve «endringsagenten» i skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Ressurslærerne støtter skoleledelsen i skolens utviklingsarbeid innen de valgte satsingsområder, og står på mange måter i en dobbeltrolle mellom skolelederoppgaver og egen undervisningspraksis med sine lærerkolleger. NIFU finner at kommunen gjerne legger ansvaret for ressurslærer på skoleledere, mens utviklingspartnere påpeker at ressurslærerrollen fungerer best der skoleeier tar større ansvar for å inngå i samarbeid med ressurslærer sammen med skoleleder. Ressurslærerrollen har imidlertid vist seg å være krevende på grunn av manglende stillingsbeskrivelser (Markussen mfl., 2016).

I evalueringene av det andre virkemidlet, *lærende nettverk*, som er basert på tre ulike spørreskjemaundersøkelser høsten 2014 og intervjuer på alle nivåer våren 2015, hevder NIFU-forskerne i oppsummeringen at det på flere nivå legges opp til læring i et innovasjonsperspektiv. «Dette ble spesielt tydelig i intervjuer med skoleeiere og utviklingsveiledere» (Markussen mfl., 2016, s. 70). Et annet viktig funn er at nettverkene oppleves som lærende etter intensjonen på regionalt nivå. Flere aktører fremhever verdien av at skoleeier er aktiv part i de lærende nettverkene, men det løftes fram at skolenivået (lærere og ressurslærere) må inkluderes i disse velfungerende prosessene (Markussen mfl., 2016).

Utdanningsdirektoratet skriver i *Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2017*, som er basert på oppsummert erfaringene fra pulje 3 ved hjelp av spørreskjema til skoleeiere og til Fylkesmannen, at lærende nettverk stort sett blir opplevd positivt. Dette gjelder spesielt i etableringen av varige strukturer for utviklingsarbeid, som har betydning for å prøve ut og diskutere ny praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Som NIFU-rapporten *Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling* (Markussen mfl., 2016) peker på ovenfor, er det ulike tilbakemeldinger på lærende nettverk avhengig av aktørgruppene i satsingen.

Gjennomgangen av data fra surveyen til skoleeiere og til Fylkesmannen viser at ressurslærere har stort utbytte av lærende nettverk i pulje 2 og 3, men at skoleledere og skoleeiere har noe lavere og fallende utbytte av slike nettverk fra pulje 2 til pulje 3. Utdanningsdirektoratet hevder at en mulig forklaring på lavere oppslutning om lærende nettverk blant skoleeiere og skoleledere kan være manglende kultur for slike nettverk blant private skoleeiere, som var sterkere representert i pulje 3 sammenlignet med pulje 2 (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Hovedfunnet om bruk av nettbaserte *pedagogiske ressurser* i *Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling* (Markussen mfl., 2016), er at disse ressursene kan bidra til at undervisningen blir mer variert. Slik sett er ressursene et effektivt virkemiddel. Det avgjørende er imidlertid om bruk av ressursene oppfattes som aktivitet eller læring av de involverte parter. En kritikk fra utviklingspartnerne er at ressursene ikke er tilpasset lokalt nivå, og når behovet for eksterne opplegg ikke er lett gjenkjennbart for lærerne, er de pedagogiske ressursene i mindre grad aktuelle. Dersom lærerne finner at eksterne opplegg faller naturlig inn i deres profesjonsforståelse, er de positive til å bruke ressursene, men når pedagogiske ressurser blir brukt kun som en aktivitet som presses på dem, stiller lærerne seg noe mer kritiske til ressursene (Markussen mfl., 2016).

I Utdanningsdirektoratets *Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2017*, hevdes det med støtte i data fra en survey til skoleeiere og til Fylkesmannen, at nettbaserte ressurser blir opplevd meget positivt, og at slike ressurser kan ha funnet sin form i satsingen. Andelen som bruker dem i stor grad er imidlertid litt redusert, og forklaringen kan være at skolene har fått et mer bevisst forhold til bruken nettbaserte ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Rapporter

Sammendrag av rapporter fra Fylkesmennene, pulje 1

Sammendraget fra 2015, skrevet av Utdanningsdirektoratet, bygger på tilbakemeldinger fra 16 av 18 fylkesmenn som har hatt deltakende skoler i pulje 1. Tilbakemeldingene viser ifølge Utdanningsdirektoratet at satsingen er tatt godt imot, og at det skjer utvikling i samtlige kommuner og skoler. Læring skjer på alle nivå - fra klasserom til nasjonale myndigheter. Rapportene fra Fylkesmannen gir også et bilde av at alle aktørene begynner å utvikle et felles språk om skoleutvikling. Fylkesmannen ble i denne rapporteringen bedt om å komme med råd om hvordan satsingen kunne endres og/eller forsterkes. På

bakgrunn av disse innspillene gjorde Utdanningsdirektoratet noen endringer: Regionale oppstartsamlinger i første semester ble flyttet fra juni til april. Hensikten med dette var å bedre forankringen av satsingen. I tillegg ble praksis med rapportering fra koordineringsgruppen ved NTNU endret slik at deres ressursbruk ble kanalisert til mer dialog og støtte til UH-institusjoner og deres ansatte i satsingen. Begrunnelsen for denne omleggingen var å bidra til økt kompetanse i UH (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Indikatorrapport 2016

Utdanningsdirektoratet har utviklet en indikatorrapport for UiU som sendes Kunnskapsdepartementet. Formålet med rapporten er å presentere indikatorer som viser hvordan implementeringen av UiU manifesterer seg over tid, og for eventuelt å kunne korrigere en uheldig utvikling tidligst mulig. Utdanningsdirektoratet finner at de har fått gode råd fra kommunene og Fylkesmannen. Rådene har noen ulike perspektiver, men både kommunene og Fylkesmann framhever betydningen av tydelige roller og videreføring av UiU. Kommunene legger vekt på kvalitet på samlingene for representanter for kommunens skoleadministrasjonen og skoleledere, samt innholdet i støtten fra UH-institusjonene (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Til denne rapporten er det et vedlegg som er en sammenstilling og analyse av «Rapportering etter pulje 2 UiU fra kommuner og Fylkesmannen». Rapporten baserer seg på svar fra alle fylkesmennene og 126 representanter for kommunens skoleadministrasjon av totalt 131 kommuner i pulje 2 (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Tilbakemeldingene tyder på at det er en positiv utvikling på skolene som følge av UiU. Alle skolene ser tegn til forbedringer i klasserommet og i kollegasamarbeidet, og observasjon i undervisningsrommet oppleves av mange som en nyttig metode. Skoleledere og ressurslærere er stort sett meget fornøyd, mens skoleeierne er noe mindre fornøyd. Forutsetninger for godt utviklingsarbeid tilsier få mål, og å arbeide konsentrert med det samme over tid og involvere alle nivå. Ressurslærerne og utviklingsveilederne blir opplevd som en meget god støtte i utviklingsarbeidet. Rapporteringen viser at mange kommuner er fornøyd med utviklingspartnerens bidrag, men det er varierte erfaringer når det gjelder kvaliteten på støtten fra utviklingspartnerne. Dette kan skyldes manglende kompetanse både hos utviklingspartnere og kommunen/skoleleder.

Indikatorrapport 2017

Ressurslærerne og utviklingsveilederne blir fortsatt opplevd som en meget god støtte i utviklingsarbeidet. Utdanningsdirektoratet ser en tendens til at flere enn i pulje 2 nå også er fornøyd med bidragene fra utviklingspartnerne. Selv om disse fikk størst framgang i støttefunksjonene, som å bidra med faglig støtte innenfor satsingsområder som skoler og kommuner har bestemt, analysere utviklingsbehov i samarbeid med skoler og kommuner, samt bidra med kunnskap om organisasjonsutvikling, er det imidlertid mange skoleledere som ikke har opplevd god nok støtte fra utviklingspartnernes bidrag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Går vi til vedlegg del D, til den årlige indikatorrapporten for UiU, ble kommunene bedt om å undersøke om elevene opplevde at undervisningen ble mer variert, praktisk og motiverende i satsingsperioden. Konkret skulle kommunene sammenligne resultatene på utvalgte spørsmål i Elevundersøkelsen for egne skoler i perioden høsten 2014 til høsten 2016. Fylkesmannens oppsummering viser at kommunenes erfaringer i stor grad varierer. Enkelte skoler hadde framgang, andre hadde stabile resultater og atter andre hadde fallende resultater for de utvalgte spørsmålene i undersøkelsen. Enkelte kommuner rapporterer om positive muntlige tilbakemeldinger på satsingen fra elever og elevråd, og en del påpeker at perioden 2014 - 2016 er for kort til at ny praksis kan gir tydelige utslag (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Satsingen sett fra utviklingsveilederne

I den tredje delrapporten fra NIFU om UiU har forskerne rettet oppmerksomheten mot utviklingsveilederne og deres rolle. Rapporten bygger på intervjuer med i alt 35 utviklingsveiledere, som er intervjuet høsten 2016 og vinteren 2017. NIFU skriver i oppsummeringen at mange av utviklingsveilederne, i tråd med intensjonen om «lærende nettverk», har erfart at nettverkene i satsingen arbeider utviklingsrettet, og at de ikke kun er møteplasser for utveksling av informasjon om drift. NIFU peker på at innskriving av reformidéer kan bidra til et sterkere fagfellesskap som kjennetegnes av en kollektiv læringsprosess, som i sin natur går dypere og krever større involvering fra alle aktørene enn hva som er tilfelle med ren kunnskapsoverføring.

Utviklingsveilederne beskriver en vellykket gjennomføring i skoler som en «dreining» i personalet, mot å bli mer lærende på jobb, og at det etableres en kultur for læring. Dette bidrar til endringer i lærernes arbeidsformer, som forplanter seg på en

positiv måte til klasserommene. Lærerne tilegner seg dessuten verktøy og mer felles språk som tyder på reell profesjonsutvikling. Utviklingsveilederne løfter fram at universiteter og høyskoler har hatt en stadig mer positiv utvikling i forberedelsene til og i gjennomføringen av UiU. Dette kommer til uttrykk i møter med skolene og kommunene etter hvert som alle parter ble mer kjent med satsingen og kunne bruke egne erfaringer.

Utviklingsveilederne har gjennom satsingen tilegnet seg informasjon fra arbeid i flere kommuner/skoler, og bruker dette til å sammenholde hva kommuner har gjort og lært i satsingen på tvers av kommunegrenser. Kombinasjonen av dybdekunnskap om den enkelte skole og overblikket over mange skoler innenfor og utenfor kommunegrensene, kan også være et aspekt av det som kjennetegner funksjonen utviklingsveileder, og som kan strekke seg utover denne satsingen (Seland, 2017).

Funn og fortellinger fra utviklingspartnernes egen forskning i UiU

Gjennom 19 fagfellevurderte artikler i to antologier utgitt i april 2017, peker UHs utviklingspartnere blant annet på betydningen av *medvirkning* som sentralt for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Bidrag til antologiene i form av fortellinger bygger også opp under dette. Medvirkning omfatter både formelle beslutningsorganer, samt medvirkning i den daglige skolehverdagen. Medvirkning kobles dermed opp mot *forankring*, som også kom fram i studien av piloteringen av satsingen (Postholm mfl., 2013). Daglig medvirkning og oppmerksomhet på utviklingsarbeid som oppleves relevant for lærernes hverdag, framheves som viktig for å skape forankring og samskapt læring. Flere av artiklene understreker viktighetene av å etablere tillit mellom aktørene i et utviklingsarbeid, noe som igjen kan kobles opp mot relasjonell trygghet.

Studiene og fortellingene i de to bøkene viser at medvirkning ikke alltid er på plass, og at satsingen noen steder bærer preg av å være en beslutning ovenfra (Dahl, 2017). Ledelsens involvering beskrives som en balansegang, der ledelsen både må styre gjennom å stille krav og forventninger, men der det er vel så viktig at ledelsen ser og understøtter den motivasjonen som finnes hos den enkelte lærer. Lederne må derfor finne en god form på hvordan lærerne skal involveres for å få til samskapt læring. Også her blir relasjonelle faktorer viktige. Funn presentert i antologiene viser at det er ulike kunnskapssyn i skolene og at bestemte kunnskapssyn kan forsterkes gjennom et arbeid med kompetanseutvikling. Flere artikler problematiserer at utviklingsarbeidet kan få et instrumentelt preg, for eksempel dersom arbeidet kun innebærer en innføring av én form

for kunnskap. Dette kan gjelde arenaer der utviklingspartnerne fra UH møter skolen og lærerne, og det kanskje oppstår spenninger mellom ulike måter å forstå faget på, eller oppfatninger om hva som er viktig å vektlegge i faget. Andre eksempler kan knyttes til kollegaobservasjon. Dersom observasjonene brukes som retningslinjer for praksis, kan utviklingsarbeidet få et instrumentelt preg. Det relasjonelle kan neglisjeres dersom hovedfokuset rettes mot det praktiske og på drift, i stedet for profesjonell utvikling. Når kompetanseutviklingen i grunnleggende ferdigheter skal skje på fagets premisser, kan det oppstå en spenning mellom å utvikle en eksisterende undervisningspraksis og å endre egen praksis. Utviklingspartnerne viser igjen til betydningen av relasjonelle faktorer mellom aktørene for å håndtere slike spenninger (Dahl, 2017).

Samlet sett viser studiene i de to antologiene til et mangfold i bruk av metoder og teori hos lærerne (Postholm mfl., 2017a; Postholm mfl., 2017b). Samarbeid med et eksternt kompetansemiljø kan bidra til å vurdere forskjeller mellom metoder, og til å kaste lys over hvilke metoder som kan være bedre egnet enn andre, og ikke minst hvorfor.

Bevegelse, men uklart mot hva

Dette kapitlet har så langt hatt oppmerksomheten på UiU og viser ganske entydig at det har vært utvikling i skolesektoren gjennom satsingen. Samtidig er det klart at det er stor variasjon i hvilken grad UiU har fått stor betydning for de satsingsområdene som inngår i UiU. I enkelte kommuner er UiU én av mange satsinger og tiltak, mens UiU i andre kommuner har inntatt en langt mer sentral plass. Det er en overveiende positiv holdning til UiU, men samtidig er det, spesielt blant lærere, en manglende kunnskap om satsingen.

Gjennom de studier som har vært gjennomført fram til juni 2017 er det ikke påvist noen «effekt» i elevenes læringsmiljø og læring. Det hevdes i rapporter fra 2015 og 2016 at det på måletidspunktet var for tidlig til å kunne se resultater av satsingen på elevnivå. Samtidig kan det være at «effekten» av UiU ikke kan tilskrives satsingen direkte (se Caspersen & Wendelborg 2016). Evalueringen av piloteringen viste tydelig at det var forhold ved den enkelte skole som var avgjørende for om UiU fikk noen «effekt» eller ikke (Postholm mfl., 2013). Pilotstudien viser at noen skoler var rustet for å drive et utviklingsarbeid slik at de kunne dra nytte av de ressurser og tiltak som UiU representerte. Å være «rustet» innebar i praksis at de hadde arbeidsformer og ledelse som stimulerte til og understøttet læring blant lærerne. Studien av piloteringen viste også en sammenheng mellom både elevenes læringsmiljø og læringsresultater og graden av

«organisasjonslæring» i skolene. Med andre ord: De skolene som har strukturer og systemer og kanskje også «kultur» for læring, har et bedre læringsmiljø og får bedre læringsresultater hos elevene.

Den tredje delrapporten fra NIFU, basert på intervjudata fra utviklingsveiledere, indikerer at det har skjedd noe i skolen (Seland, 2017). Utviklingsveilederne mener de har gjort skolene bedre i stand til å drive utviklingsarbeid. I så fall kan det være at bidrag fra UiU først viser seg senere. Det er først når skolene har fått etablert strukturer, systemer og arbeidsformer som understøtter læring hos lærerne, at vi kan se utvikling på elevnivå. Det sentrale spørsmålet blir da om satsingen har ført til en slik etablering.

Når det gjelder UH-institusjonene og deres arbeid som utviklingspartnere, synes det bildet som ble tegnet i studien av piloten (Postholm mfl., 2013), å være konsistent: Det er betydelige forskjeller mellom institusjonene i hvordan man har organisert arbeidet og i hvordan man arbeider ute i skolene. Når dette skrives, er det et åpent spørsmål om UH-institusjonene har utviklet seg eller dratt nytte av satsingen. Satsingen på regning framstår som et svakt punkt når det gjelder UH-institusjonenes samlede kompetanse til å bidra. Hvorvidt UH-institusjonene lykkes med å styrke kompetansen i skolen om regning som grunnleggende ferdigheter, vil etter våre vurderinger være avhengig av enkeltpersoner, og ikke av satsingen eller UH-institusjonene som sådan.

Når vi vender blikket til skolene og skolens ledere, er det på dette nivået en viktig kompetanse å sikre medvirkning for å bidra til et samvirke av aktørene (Dahl, 2017). Det synes å være en utfordring å få lærere til å forholde seg til forskningsbasert kunnskap. Kompetansemiljøene har derfor hatt en viktig rolle med hensyn til hvordan de har brukt forskning i sitt arbeid med skolene og dens aktører, og hvilke arbeidsformer de selv har brukt i møtet med skolene. Kunnskapsgrunnlaget for å videreutvikle en skolebasert kompetanseutvikling er likevel i dag, ifølge Dahl (2017) «opplagt mye sterkere enn da satsingen startet» (s. 300).

Referanser

- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltakende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltakende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Dahl, T. (2017). Kvalitetsutvikling – kompetanseutvikling – kunnskapsutvikling. I M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann, & A. Strømme (red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning - Funn og fortellinger* (s. 280-282). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Postholm, M. B., & Wæge, K. (2013). *Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling: en kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser*. Trondheim: Akademisk forlag.
- Dahl, T., Engvik, G., & Holter, T. (2014). *Kartlegging av kompetansemiljøenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling – høsten 2013*. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2016). *Evaluerings av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: NIFU.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E. J., Normann, A., & Strømme, A. (2017a). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse - Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E. J., Normann, A., & Strømme, A. (2017b). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning - Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademisk forlag.
- Seland, I. (2017). *Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Arbeidsnotat 2017:5*. Oslo: NIFU.
- Sjaastad, J. (2014). *Resultater fra «Spørsmål til skole-Norge våren 2014» vedrørende satsingen «Ungdomstrinn i utvikling»*. Oslo: NIFU.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Sammendrag av FM-rapporter fra pulje 1 i Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2016*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Rapportering etter pulje 2 Ungdomstrinn i utvikling fra skoleeiere og Fylkesmannen. Vedlegg del D til årlig indikatorrapport for ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rapportering etter pulje 3 Ungdomstrinn i utvikling fra skoleeiere og Fylkesmannen. Vedlegg del D til årlig indikatorrapport for ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Caspersen, J. (2016). *Elevundersøkelsen 2015 – hovedrapporten*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Kapittel 3

UHs erfaringer, læring og utfordringer i arbeidet med satsingen

Anita Normann og May Britt Postholm

Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å oppsummere og drøfte UHs erfaringer, læring og utfordringer i gjennomføring av rollen som utviklingspartnere for skolene i UiU. Kunnskapsgrunnlaget for kapitlet er statusrapportene 2014-2016, praksisfortellinger NTNU har framskaffet, samt mellomarbeid gjennomført av utviklingspartnerne selv underveis. Kapitlet omfatter både utvikling og læring på egen institusjon, samt det konkrete arbeidet i og sammen med skolene. De halvårlige statusrapportene skrevet av koordineringsgruppen og publisert av Utdanningsdirektoratet underveis i satsingen har primært vært en deskriptiv rapportering. For å bidra til en nødvendig kontekstualisering, vil vi først oppsummere UHs arbeid og læring. Oppsummeringen vil danne utgangspunkt for den påfølgende analysen og diskusjonen. I sistnevnte del vil vi blant annet drøfte hva vi opplever som UHs viktigste bidrag i arbeidet med kollektiv læring på skolene, for en bedre læring for elevene.

Arbeid og læring i egen institusjon

Kunnskapsgrunnlaget viser samlet sett at UH-sektoren som organisasjoner har lært som følge av deltakelse i satsingen, men det er likevel mest fremtredende at det har skjedd en individuell læring i UH. Fagpersoner i UH viser til at erfaringene de har gjort seg som utviklingspartnere i UiU vil være med på å forme dem som lærerutdannere, formidlere og skoleutviklere. I fortsettelsen oppsummeres fagpersonene i UH sitt arbeid og læring i egen institusjon i lys av rollen som utviklingspartnere i UiU. Dette omhandler aspekter som forankring av UiU på institusjonsnivå, intern organisering av UiU-arbeidet, ledelse og endring, samt arbeid med forskning.

Forankring

Arbeidet i satsingen har hovedsakelig vært forankret administrativt enten hos institusjonens oppdragsenhet eller hos Etter- og videreutdanningsenheten (EVU). Flere fagpersoner i UH har erfart at dekan ved egen institusjon har satt seg godt inn i satsingens intensjoner og at dekanen var opptatt av at enheten måtte lykkes i satsingen. Tidlig i fullskalaprojektet ble det av fagpersoner i UH uttrykt et ønske om å lykkes i satsingen og at en eventuell suksess kunne knyttes til institusjonens omdømme i lokalmiljøet og den enkelte fagpersons ansvarsfølelse for å bidra positivt til dette. I sammenheng med dette ble praksisrettet kompetanse løftet fram som viktig i arbeidet. Samtidig var det tydelig på et tidlig tidspunkt at utviklingspartnerne hadde stor tro på å jobbe skolebasert (Postholm & Normann, 2014a). Det var likevel slik at det på mange institusjoner var snakk om en formell forankring, mer enn en reell forankring som støttet opp under arbeidet i UiU.

Organisering på egen institusjon

På noen UH-institusjoner har det vært et stort puslespill å sette sammen faglig bemanning i satsingen, både i sammenheng med faglig bakgrunn og personlig egnethet. Fagpersonene i UH la vekt på at medlemmer i gruppen skulle ha tidligere praksiserfaring fra skolen, at de snakket «det rette språket» slik at de ble forstått i skolene og at de var personlig egnet til denne typen arbeid (Normann & Postholm, 2014b). Kapasitetsproblemer på institusjonene skapte utfordringer knyttet til sammensetning av utviklingspartnergruppen. I tillegg til at de hadde undervisning på campus, opplevde utviklingspartnerne i løpet av satsingen at parallelt arbeid med flere nasjonale satsinger kunne være for mye for den enkelte institusjon. Det var tydelig allerede på et tidlig tidspunkt at fagpersoner i UH hadde organisert seg noe ulikt, og det har vært en gjennomgangstone at det var mangel på kontinuitet i utviklingspartnergruppen (Postholm & Normann, 2014a). Denne mangelen på kontinuitet ble opplevd som en utfordring gjennom hele satsingen. En stadig utskifting av fagpersoner ble en utfordring når det gjaldt å ta vare på, overføre og videreutvikle de erfaringene som utviklingspartnerne i de ulike puljene gjorde seg.

UHs erfaringer og læring

I løpet av arbeidet, helt fra høsten 2013 da fullskalaprojektet kom i gang, har det vært en bevegelse i UH-sektoren på flere områder. Forståelsen for hva skolebasert kompetanseutvikling er, har utviklet seg, og det har vært en vilje til å arbeide i team på UH-

institusjoner. Samarbeidet på tvers i UH har også ført til at det utover i satsingen ble skapt en nysgjerrighet rundt og en motivasjon til å delta i satsingen. Selv om UH-institusjoner som organisasjoner har lært, er det mest fremtredende at det har skjedd en individuell læring i UH-sektoren. Noen av utviklingspartnerne var begeistret over muligheten de hadde til å bringe med seg erfaringer fra satsingen inn i utdanningen, noe som følgende uttalelse viser: ”Vi blir så engasjerte i det vi holder på med ute på skolene at vi ikke kan la være å ta det med oss inn i egen undervisning”(Normann & Postholm, 2015b, s. 6). Satsingen har på denne måten gitt et ekko inn i egen UH-institusjon, og utviklingspartnerne opplevde en sammenheng mellom det som skjedde i praksisfeltet og innholdet i utdanningen. De erfarte dessuten at de fikk større troverdighet i møte med egne studenter på campus, slik følgende sitat viser:

Bare det der å få stikke hodet på innsiden av alle de skolene, det gjør jo noe med meg i forhold til å lære noe mer om skoler. Så enten bevisst eller ubevisst, så trekker jeg jo de der tingene inn i undervisningen på en eller annen måte, det tror jeg (Normann & Postholm, 2016b, s. 4).

Andre igjen fikk ikke brukt sine erfaringer fra satsingen inn i undervisningen ettersom de verken hadde ansvar for grunnutdanningen eller hadde undervisning innenfor EVU. De så likevel den overføringsverdien som erfaringene og dermed den kunnskapen som de tilegnet seg i UiU hadde for andre oppgaver på institusjonen. Det var også noen utviklingspartnere som var fullt engasjert i UiU, og derfor ikke hadde undervisning på campus. Noen av utviklingspartnerne som ikke var direkte involvert innenfor utdanning av nye lærere, jobbet likevel innenfor master i skoleledelse, rektorutdanningen, veilederutdanningen eller innenfor EVU-sektoren. I noen tilfeller fikk også masterstudenter mulighet til å innhente data i de skolene der deres veiledere jobbet som utviklingspartnere. Dette var en praksis som var avhengig av hvilken lærerutdanner studentene hadde. Det var dermed ingen institusjonell praksis at masterstudenter eller bachelorstudenter som skulle skrive sine FoU-oppgaver, fikk ta del i den skolebaserte kompetanseutviklingen i skolene.

Mange utviklingspartnere opplevde i løpet av satsingen at de klarte å utvikle en kollektiv kunnskap, men at det manglet strukturer i organisasjonen som bidro til at teamets erfaringer og kunnskaper ble alle til del i organisasjonen. Det er tydelig at det på mange UH-institusjoner manglet en oversikt over de ulike oppgaver som ble gjennomført og hvordan erfaringene kunne utvikles og utnyttes. Fagpersoner i UH har i løpet av satsingen imidlertid fremmet ønske om å utvikle egen faglige kompetanse i kollegaveiledning.

På tross av utfordringene som fagpersoner i UH erfarte i sammenheng med å samkjøre parallelle virksomheter i starten av satsingen, ble samkjøringsarbeidet lettere allerede foran oppstarten av pulje 2. Selve satsingen, og hva det innebar å jobbe som utviklingspartner ute på skolene, hadde blitt mer kjent på institusjonens ulike avdelinger. En annen faktor for at arbeidet gikk bedre enn fryktet når ny pulje skulle starte opp, var at skolene var langt bedre forberedt. Utviklingsveilederne¹ hadde lagt ned et godt arbeid med å berede grunnen og forankre satsingen på den enkelte skole i forkant av oppstarten med pulje 2.

Ledelse og endring

Ansatte på 12 av UH-institusjonene opplevde ledelsen som ganske fraværende eller perifere i løpet av satsingen. På flere UH-institusjoner erfarte de ansatte at det var god lederstøtte til samlinger med erfaringsdeling i utviklingspartnergruppen, men at det i liten grad var lederstøtte til forankringen av satsingen i fagpersonalet som helhet og i utdanningsprogrammene ved UH-institusjonen. Fagpersonene i UH konkluderte med at denne mangelen på ledelse reduserte muligheten for varige effekter av satsingen. På en av institusjonene er det mest håndfaste beviset på varig endring i UH-organisasjonen at det er etablert en egen faggruppe for skole- og barnehageutvikling og utdanningsledelse. Dette kommer vi tilbake til i Del 2, kapittel 8

Forskning

Flere utviklingspartnere mener at det bør knyttes forskning til framtidig utviklingsarbeid i skolen, og at forskningstiden må inn i arbeidsplanene til de ansatte. Deltakerne på samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer erfarte det som nyttig å få innblikk i ideer til hva som kunne forskes på i prosjektet, og som interessant og nyttig å høre om hvordan andre institusjoner jobbet med forskning. Ansatte på UH-institusjoner uttalte at de savnet nettverk for å drive fram forskningsprosjekter, og ytret at var nyttig å få støtte i Nettverk for kompetansemiljøer, spesielt på metodedagene som ble arrangert i dette nettverket. Koordineringsgruppen ved NTNU plantet en idé om bokutgivelse basert på egen forskning i arbeidet allerede i piloteringen av satsingen, og ga næring til denne ideen i samlingene som fulgte. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

¹ Utviklingsveilederne gikk inn i sine stillinger fra 2014.

Flere utviklingspartnergrupper dannet også egne forskergrupper i løpet av satsingen, og flere ansatte på UH-institusjoner uttaler at de opplever satsingen som en *gavepakke til lærerutdanningen* (Postholm, 2014, s. 8; Normann & Postholm, 2016a, s. 10). Fagpersoner i UH erfarte at satsingen hadde betydning både for forskning og for kontakten med praksisfeltet. Selv om det var et unisont ønske om å gjennomføre forskning i sammenheng med UiU, viste det seg at det ikke var så enkelt for alle og at en gjennomføring av forskning var avhengig av FoU-tiden som den enkelte hadde i sin stilling. Samtidig fastholdt fagpersonene i UH at det var viktig å utvikle kunnskap om og en bedre forståelse for hvordan praksis og utviklingsprosesser kunne bli forsket på.

Nettverk for kompetansemiljøer

Gjennom hele satsingsperioden har fagpersoner i UH fått mulighet til å dele erfaringer i Nettverk for kompetansemiljøer. Det opplevdes som en utfordring å skape kontinuitet i arbeidet for koordineringsgruppen da det stadig var en utskifting av personer i utviklingspartnergruppene. UH-institusjonene fikk som oppgave av koordineringsgruppen å utføre mellomarbeid mellom samlingene i nettverket. Intensjonen med mellomarbeidene var å skape kontinuitet og fremdrift i arbeidet, samt at fagpersoner i UH på hver institusjon skulle møtes og enes om et felles arbeid. Det gikk frem i presentasjonene av et mellomarbeid at utviklingspartnerne satte pris på å møtes i Nettverk for kompetansemiljøer. En uttalelse var:

Vi har jo nettverksmøter som dette her hvor vi får snakke med andre UH-institusjoner på en annen måte enn i hvert fall jeg har vært vant til i den 28 årene jeg har jobbet i lærerutdanningen (Normann & Postholm, 2016b, s. 16).

Fagpersoner i UH opplevde det som nyttig at fokuset i mellomarbeidene var på deres egne erfaringer og læringsutbytte, og at de derfor også hadde utviklet en bevissthet rundt egen læring.

Arbeid og læring i møte med skolene

Mange aktører har vært i arbeid for å utvikle skolene til beste for elevenes læring. Etter hvert som de ulike aktørgruppene fikk mer erfaring og kunne forme sine roller forskjellig med utgangspunkt i skolenes behov, så aktørene at dette ga komplementære ringvirkninger inn mot skolene. I fortsettelsen oppsummeres sentrale aspekter ved de utviklingspartnernes arbeid og læring knyttet til det konkrete arbeidet på og med skolene.

Oppstart og motivasjon

Utviklingspartnerne har hatt inntrykk at arbeidet med UiU ble godt mottatt hos de fleste lærerne, og at dette var en satsing som skolens aktører var godt motivert til å arbeide med. Dette kom spesielt godt til uttrykk i de tilfeller der arbeidet ble koblet direkte til lærernes egen undervisningspraksis. Utviklingspartnerne opplevde det likevel som en stor og viktig utfordring å bidra til å utvikle en felles forståelse i skolen for målet for utviklingsarbeidet og for hvordan skolen kunne beveges i retning av målet. De mente at fravær av en slik lokal forankring førte til et manglende eierskap til satsingen. I oppstarten ble det også nødvendig å arbeide mye med avklaring av forventninger, samt å bli enige om ansvars- og rollefordeling. Dette var nødvendig for å oppnå et konstruktivt samarbeid mellom de ulike aktørene og for å motvirke usikkerhet rundt rollen til de fagpersoner i UH. Oppstarts- og motivasjonsfasen samt det relasjonelle arbeidet med ledelse og lærere tok derfor lang tid, men var nødvendig. Mange utviklingspartnere opplevde at dette gikk på bekostning av det de etter egen forståelse ”egentlig skulle gjøre”, og som flere av dem isolerte til det konkrete arbeidet med skolens valgte satsingsområdet/-er. Det var likevel viktig for utviklingspartnerne å kunne møte skolene der de var i oppstartfasen, og få anledning til å bruke nok tid sammen med ledelse og lærere for å få fram skolenes behov. Utviklingsveilederne som ny aktørgruppe fra januar 2014, samt Utdanningsdirektoratet felles oppstartsamlinger, bidro etter utviklingspartnernes mening til et bedre lokalt oppstarts- og motivasjonsarbeid allerede fra pulje 2.

Samarbeid og relasjonsbygging

Samarbeidet med andre aktører om arbeidet i skolene, spesielt utviklingsveiledere og ressurslærere, omtales som en utfordring som gikk seg til, selv om aspekter rundt rolleavklaringer lenge var utfordrende for utviklingspartnerne. Utfordringene handlet om rolleblanding, samt om en manglende omforent forståelse av selve oppdraget, noe fagpersonene i UH fryktet kunne gjøre samarbeidet mellom aktørene problematisk (Normann & Postholm, 2015a). Et samarbeid ble av mange utviklingspartnere likevel ansett som nødvendig, ettersom UHs ressurser i satsingen var begrenset til et par møter med skolene i semesteret. Flere utviklingspartnere viste dessuten til tettere treffpunkt med både ressurslærere og utviklingsveiledere som noe som “løftet samarbeidet for dem” (Normann & Postholm, 2016b, s. 9), og slik bidro til egen læring. Det var likevel store variasjoner i graden av kollektivt arbeid mellom aktørene, da dette i seg selv også var noe som tok av den knappe tiden utviklingspartnerne opplevde at de hadde til rådighet. Noen utviklingspartnere ønsket

derfor gjennom satsingen primært å kanalisere sine ressurser direkte inn i det konkrete arbeidet i skolen, framfor å gjennomføre felles planlegging med andre aktører.

Relasjonsbygging aktørene mellom bidro til at samarbeidet gikk seg til og av mange etter hvert ble omtalt som en suksess. Når samarbeidet gikk godt, slik det gjorde i mange, dog ikke i alle tilfeller, klarte aktørene blant annet å utvikle et felles språk og begrepsapparat, noe som var viktig i deres møter med skolens lærere. Dette fikk stor betydning for det langsiktige målet om å bidra til en kollektiv læring og utvikling av skolen som institusjon. Overgangen mellom pulje 1 og pulje 2, høsten 2014, gikk, for de fleste sin del, bedre enn forventet, og fagpersonene i UH mente at man nå så fruktene av de ulike aktørenes arbeid og delvis samarbeid, inn mot skolene. Tidlig deltakelse i prosessen fra UHs side bidro til å utvikle gode relasjoner til skolene og til å skape en god læringsdialog. Det innebar videre at skolene kom raskere i gang med arbeidet med det valgte satsingsområdet. Den relasjonelle utviklingen mellom utviklingspartnerne og lærerne underveis i satsingen gjorde det etter hvert lettere å kunne stilles kritiske spørsmål, noe utviklingspartnerne mente bidro ytterligere til lærernes meta-refleksjon og økte bevissthet rundt didaktiske avgjørelser.

Skoleleders og kommunal skoleadministrasjons betydning

En gjennomgående oppfatning blant UHs utviklingspartnere har handlet om et sprik mellom skoler der rektor har vært påkoblet, hatt et godt samarbeid med utviklingspartnerne og tatt den nødvendige ledelsen av prosjektet, og skoler der dette ikke har skjedd. I de skoler der det skjedde en positiv utvikling, oppfattet dessuten fagpersonene i UH at kommunens skoleadministrasjon var en viktig bidragsyter i utviklingsarbeidet, og ikke minst en sentral støttespiller for rektor.

Utvikling av forståelsen av skolebasert kompetanseutvikling

Fagpersonene i UH opplevde i stor grad at den språklige endringen Utdanningsdirektoratet gjennomførte, fra ”tilbyder” til ”utviklingspartner”, bidro til en bedre avklaring av hva som skulle være deres rolle vis-à-vis skolene i det lokalt forankrede utviklingsarbeidet, nemlig å være en av flere parter som skulle bidra til å utvikle skolen og skolens lærere til beste for elevenes læring. Dette bidro også til at skolebasert kompetanseutvikling som et begrep ble bedre forstått av skolens egne aktører og førte derfor gradvis til en endring fra forespørsler om ”påfyll” og ”leveranser av innhold” til kollektivt arbeid med organisasjonslæring og satsingsområdene. Behovet for å tenke langsiktig i skolene ble mer uttalt av skolens egne

aktører utover i satsingen og metalæring ble i større grad sett på som en premiss for utvikling. Fra 2015 og framover nærmet derfor skolelederes, læreres og utviklingspartnernes forståelse av begrepet skolebasert kompetanseutvikling i langt større grad seg hverandre. Dette bidro til at aktørene fikk et bedre utgangspunkt for å kunne dra i samme retning når det gjaldt arbeidet på den enkelte skole.

Å bidra til kollektiv læring i skolene

Forholdet mellom arbeidet med prosess, forstått som organisasjonsutvikling, og arbeidet med skolens konkrete satsingsområde(r) ble opplevd som en utfordring i møtet med skolene. Mange av utviklingspartnerne mente de lettere så krysningspunkter mellom sin egen fagkompetanse og skolens valgte satsingsområde(r), enn til aspekter knyttet til utvikling av selve skolen som organisasjon. Mange utviklingspartnere opplevde det dessuten som krevende å skulle bidra til å bevege en hel organisasjon, som en skole er, i en mer kollektiv retning, når de samtidig skulle treffe alle enkeltindividene innenfor organisasjonen. De skulle bidra direkte, når det gjaldt lærere og ledere, men også indirekte, når det gjaldt elevenes faglige utvikling. Det skjedde likevel en utvikling undervis. Etter hvert fikk flere av utviklingspartnerne utviklet sin forståelse for hvordan arbeidet med prosess og innhold kunne gå hånd i hånd. I tillegg erfarte mange at arbeidet ble lettere å gjennomføre dersom man besøkte skolene sammen, framfor å være alene med ansvaret. Flere av utviklingspartnerne så dessuten etter hvert muligheter for å sette i gang mindre prosesser knyttet til utvikling av felles kulturer, gjennom for eksempel forpliktende mellomarbeid, definisjon av mål for samlinger med UH, tilrettelegging av strukturer for erfaringsdelinger etc.

Arbeidsformer som stimulerer til læring

De fleste utviklingspartnerne har organisert sine skolebesøk som en blanding av økter med teoretisk overbygging, økter med deling av praktiske, metodiske tilnærminger og rene refleksjonsøkter. Selv om mange av skolens lærere oppfattet teoriøkter som lite relevante for egen undervisning, og satte mer pris på konkrete ”råd og undervisningstips”, opplevde utviklingspartnerne det som viktig å bidra med en teoretisk overbygging. Utviklingspartnerne tok i bruk metoder som *aksjonslæring* og *Lesson Study* og slike metoder ble etter hvert også tatt i bruk av mange lærere selv. Læringsressurser utviklet for satsingen ble i økende grad kjent og tatt i bruk av utviklingspartnerne i deres arbeid på skolene, men forskningsartikler

som de delte, samt satsingens bakgrunnsdokumenter, i liten grad ble lest dersom ikke skolelederne forpliktet sine lærere.

Mange utviklingspartnere mente å se en sammenheng mellom godt arbeid med nettressurser og bakgrunnsdokumenter på den ene siden, og kjennskap til og bruk av relevante begrep på den andre siden. De så videre at rektorer og lærere, når de fikk utviklet begrepsapparatet sitt, også fikk redskaper til å være mer profesjonelle i sin måte å omtale utviklingsarbeidet på. For å bidra ytterligere til lærernes læring, ga de fleste utviklingspartnerne lærerne et mellomarbeid mellom samlingene, for eksempel utprøving av konkrete didaktiske tilnærminger med påfølgende refleksjoner. Utviklingspartnerne var likevel i hele satsingen tydelige på at de ikke hadde mandat til å forplikte lærerne til gjennomføring av mellomarbeid, men at dette ansvaret måtte ligge hos skoleleder, noe de hadde ulike erfaringer med. Mellomarbeidene var i mange tilfeller et resultat av et samarbeid mellom utviklingspartnere, skolens ledelse og ressurslærere.

Bidrag til lærernes meta-læring

Utviklingspartnerne har generelt hatt stor tro på den jobben de selv har gjort ute i skolene, men det har samtidig vært viktig for dem å ha realistiske målsettinger til hva de kunne klare å få utrettet innenfor de rammene de har operert. De har derfor i stor grad valgt å bygge videre på det som skolen og lærerne allerede har vært gode på. De fleste utviklingspartnerne har ikke gjennomført egne klasseromsobservasjoner. Dette forklares med få ressurser, ikke avsatt tid til refleksjon og manglende relasjoner med lærerne. Utviklingspartnerne oppmuntret derimot lærere til selv å gjøre avtaler om å observere hverandre, gjennomføre felles refleksjon, og eventuelt foreta nye aksjoner i klasserommet. Iverksetting av kollegasamtaler og kollegaveiledning mellom lærerne oppleves å ha fungert som nyttige tilnærminger for å kunne skape en god utvikling på skolene. Initiativ til deling av og samarbeid om utvikling av faglig gode opplegg er andre bidrag fra utviklingspartnerne, knyttet til lærernes læring. Utviklingspartnerne opplevde underveis i satsingen en økt bevissthet fra lærernes side rundt betydningen av variasjon i undervisnings- og læringsopplegg. De så videre at mange lærere knyttet sin egen læring og utvikling direkte opp mot muligheter for bedre og mer variert undervisning for elevene.

Fortsatt utvikling i skolene etter UiU?

Det har vært bred enighet blant fagpersonene i UH om at det vil ta lang tid før man vil kunne si noe om hva UiU har tilført elevene og deres læringsarbeid, og at dette er et område der det er behov for betydelig forskningsinnsats. Utviklingspartnere har opplevd at de har «tøyd strikken langt» i sin utøvelse av rollen, men har begrunnet dette med at de selv har hatt en egeninteresse av at arbeidet skulle lykkes. De har sett på arbeidet som en vinn-vinn situasjon som også har gitt dem selv bedre kjennskap til praksisfeltet. Utviklingspartnerne mener samlet sett at skolene har utviklet måter å jobbe skolebasert på som, dersom arbeidet fortsetter etter at deltakelse i pulje er over, vil kunne gjøre dem beredt til å møte andre satsinger som tar i bruk lignende modeller som UiU. De peker på satsingens forankring i ledelsen og hele kollegiet som avgjørende faktorer for om skoler fortsatt vil være i utvikling eller stoppe opp etter UiU.

Diskusjon - UHs erfaringer, læring og utfordringer

I denne delen analyseres og diskuteres UHs erfaringer, utfordringer og læring. Vi vil også diskutere det vi opplever som UHs viktigste bidrag i arbeidet med kollektiv læring på skolene, for en bedre læring for elevene. En videreføring av diskusjonen i dette kapitlet skjer i rapportens sluttkapittel, der vi sammenstiller trådene fra UHs reise med den forskningen som koordineringsgruppen har gjennomført og som presenteres i Del 2.

Sammenheng mellom teori og praksis

I *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) blir det påpekt at en satsing som UiU også kan få betydning for undervisningen lærerstudenter får i sin utdanning. Det innebærer at det må skje en overføring av erfaringer og kunnskap fra arbeidet i skolen til aktiviteten i UH. Det synes å være full enighet om viktigheten av å utnytte de erfaringer man har gjort seg som utviklingspartnere også i møte med studenter. Vårt inntrykk er likevel at UiUs potensial til å knytte UH-institusjoner og praksisfelt sammen ikke har blitt utnyttet godt nok. Statusrapportene viser at satsingen har fått betydning i UH, men i varierende grad. Det var ikke en selvfølge at de som jobbet i UiU ute i skolene, hadde undervisning for lærerstudenter i UH. De kunne ha undervisning eksempelvis innenfor master i skoleledelse, rektorutdanningen, veilederutdanningen eller innenfor EVU-sektoren. Utviklingspartnere kunne dermed møte rektorer og lærere i tillegg til de møtene som fant sted på skolene hvor de

tok med seg erfaringer fra UiU, men lærerstudentene trengte nødvendigvis ikke å møte fagpersoner i UH som jobbet i satsingen. Selv om det varierte i hvor stort omfang utviklingspartnernes praksiserfaringer ble en del av undervisningen, er det likevel tegn på at satsingen har bidratt til en større sammenheng mellom teori og praksis for fagpersonene i UH som har deltatt, en sammenheng som er etterlyst av NOKUT (2006).

Mot en mer integrert lærerutdanning

For at kunnskapen som ble utviklet i møte med skolene skulle få grobunn i UH, var det nødvendig at de som jobbet i satsingen skulle få dele erfaringer. Statusrapportene viser at det ikke var formelle arenaer for erfaringsdeling og kunnskapsutvikling på plass for alle som jobbet i satsingen på UH-institusjonene. Mange i UH hadde satt av tid til felles refleksjon, mens andre UH- ansatte opplevde at erfaringsdelingen var et dugnadsarbeid. På tross av mangel på formelle arenaer for kunnskapsdeling i UH, opplevde likevel utviklingspartnerne at de har hatt et utbytterikt samarbeid både innad i fag og på tvers av fag i UH i sammenheng med arbeidet ute i skolen. Satsingen kan derfor, i noen tilfeller, ha bidratt til en mer integrert lærerutdanning, noe som NOKUT også har påpekt som en mangel i UH (2006), men dette gjelder likevel spesielt for de som har hatt en aktiv rolle i satsingen.

Levin og Greenwood (2011) peker på at UH-institusjoner har en lang vei å gå når det gjelder å utvikle kulturen. Vårt kunnskapsgrunnlag viser at individer og grupper av individer på alle institusjoner har lært. Det som den individuelle fagperson i UH har lært, kan bli varig, mens organisasjonslæring og varig kollektiv læring er avhengig av god ledelse på UH-institusjonene. Statusrapportene viser imidlertid at UiU-satsingen har klart å endre samarbeidskulturen både innad i og i møte med skoler på flere UH-institusjoner, men utviklingspartnerne ønsket tydeligvis mer kunnskap om kollegaveiledning for å kunne støtte lærerne i deres samarbeid. Forte og Flores (2014) har i sin forskning funnet at lærere mangler samarbeidsferdigheter. At fagpersoner i UH ønsket å tilegne seg mer kunnskap om kollegaveiledning, kan også være et tegn på at denne tematikken heller ikke har en fremtredende plass i utdanningen av lærerstudentene. For at lærerstudenter og lærere skal bli flinkere til å samarbeide og veilede hverandre, stilles det også krav til fagpersoner i UH om å utvikle egen kompetanse og å sette denne tematikken på agendaen i UH-institusjonene.

Ledelse med oversikt

Det har vært en gjennomgangstone i UH at de ansatte som jobbet i satsingen ønsket en ledelse med oversikt over oppgaver og tilgjengelig kompetanse i institusjonen slik at denne både kunne utnyttes og utvikles. Det er på samme tid også institusjoner som har organisert aktiviteten i UH slik at kompetansen ervervet i UiU blir bevart og utviklet institusjonen. Dette kommer vi, som sagt, tilbake til i Del 2, kapittel 8. Dersom UH-institusjoner skal kunne disponere ressursene de har, er det også en forutsetning at de vet hvilke satsinger som kommer og hva som kreves både når det gjelder kapasitet og kompetanse. Både ansatte i skoler og fagpersoner i UH har opplevd at det blir for mye å favne om flere satsinger på en gang.

Forskergrupper, forskning og veiledning

Fagpersoner i UH har beskrevet satsingen som en «gavepakke til UH» og knyttet dette til muligheten til å forske på utviklingsprosesser som de selv var med på å støtte. Dette beskrives som et bytteforhold mellom utvikling og forskning. I evalueringen gjort av allmennlærerutdanningen i 2006 (NOKUT, 2006) påpekes det at det er for få lærerutdannere som har forskningskompetanse. I St. meld. *Læreren – rollen og utdanningen* (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2009) står det at den som underviser selv må forske eller være en del av et fagmiljø der det forskes og publiseres. Dette forsterkes i Lærerløftet (2014) hvor det står at lærerutdanningene må ha gode forskningsmiljøer for å lykkes med å gi forskningsbasert utdanning. Videre heter det: «Utviklingen mot at mer av forskningen organiseres i forskergrupper bør derfor fortsette» (s. 44). Utviklingspartnere ved flere institusjoner har opprettet forskergrupper i tilknytning til arbeidet i skolene. Det var også noen fagpersoner i UH som involverte både bachelor og masterstudenter i arbeidet ute i skolene. Dette var likevel unntaket snarere enn regelen. I St. meld. 11 (2008-2009) *Læreren - rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) sies det at utdanningen må involvere studentene i de UH-ansattes FoU-arbeid (forskning- og utviklingsarbeid), men som beskrevet ovenfor, skjedde dette i liten grad. Flere av fagpersonene i UH ønsket i forbindelse med arbeidet med UiU å utvikle sin metodekompetanse, noe som blant annet kom til uttrykk i ønske om metodedager i Nettverk for kompetansemiljøer. Mye tyder på at UH har kommet et stykke videre etter NOKUTs evaluering i 2006, men det ser også ut til at det enda er en vei å gå. Ekspertgruppen om lærerrollen (2016) konkluderer også med at institusjonene fortsatt må styrke arbeidet med en forskningsbasering av utdanningene.

Koordineringsgruppen ved NTNU presenterte en bokidé for å fremme forskningsfokus i satsingen. Innholdet skulle være vitenskapelige tekster basert på arbeidet ute i skolene. Metodedagene var samlinger hvor deltakerne skulle få støtte til forskning og publisering. Det var også kritiske røster som pekte på at det ikke var forskningen, men elevenes læring som hele tiden måtte ha det fulle fokuset fra utviklingspartnerne. Vi ser poenget, men tenker likevel at det ikke er noen motsetning mellom å fokusere på elevers læring og det å gjennomføre forskning i tilknytning til prosessene. Tvert imot ser vi det som en stor fordel at man forsker på utviklingsprosesser i skolen, og at dette i nesterunde potensielt vil kunne påvirke og forbedre undervisningen for framtidige elever, lærere og skoleledere. Å ha et forskerblikk på utviklingsprosesser i skolen vil kunne bidra til at fagpersoner i lærerutdanningen blir mer systematisk i sitt arbeid i møte med ledere og lærere. Innsamlet og analysert materiale fra skolen kan videre danne grunnlag for undervisning i egen institusjon. At en fagperson i UH har forskningskompetanse og forsker, vil derfor kunne få betydning både for skolen og for studenter i UH-sektoren.

Ansatte i UH-institusjonene vil også ha god nytte av forskningskompetanse når de skal veilede framtidige masterstudenter. Fra 2017 starter alle grunnskolelærerstudenter i et masterløp som skal ende i en masteroppgave som «bør ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til praksis i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 57). Målsettingen med masterutdanning for lærere er at de skal bli enda bedre lærere. Lærerstudentene skal få en større innsikt i FoU-arbeid som kan bidra til en ytterligere styrking av en kunnskapsbasert yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2014). Med en FoU-kompetanse vil de også kunne rette et forskerblikk på egen praksis for kontinuerlig å kunne utvikle denne. Framtidige lærere fordrer dermed lærerutdannere med høy forskningskompetanse som kan involvere studentene i sine FoU-arbeider. I satsingen opplevde fagpersoner i UH at det var nyttig å møte andre utviklingspartnere i et lærende nettverk. De opplevde at de gjennom dette nettverket ble bedre rustet til å gjennomføre utviklingsarbeidet i skolen og forskningen knyttet til dette.

UHs bidrag til lærernes profesjonelle utvikling

Utviklingspartnerne møter med skolene har i stor grad handlet om å bidra til lærernes profesjonelle utvikling, som igjen skulle komme elevene til gode i form av en mer praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning, samt bedre grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving. Utviklingspartnerne artikulerte ønske om å lykkes i satsingen kan forklares med at en eventuell suksess kan knyttes til institusjonens omdømme i

lokalmiljøet. Å kunne være en god bidragsyter for sine lokalskoler var noe som opptok utviklingspartnerne ved flere institusjoner, og som ikke alle opplevde var situasjonen i forkant av satsingen. Gjennom arbeidet i UiU opplevde ansatte på flere UH-institusjoner å få legitimitet i skolen. I lys av ny modell for kompetanseutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017), der en av de tre ordningene som presenteres er en desentralisert ordning for kompetanseutvikling, sies det at den nye kompetansemodellen skal bruke midlene “på en måte som styrker samarbeidet mellom universitets- og høyskolesektoren og skolen”. Da er det spesielt interessant å erfare at utviklingspartnere gjennom arbeidet med UiU også var opptatt av å framstå som faglig gode samarbeidspartnere for skolene i institusjonens omkrets.

UHs møter med skolene har hatt ulikt innhold, både rent praktiske innfallsvinkler samt mer overbyggende teoretiske perspektiver. For å møte lærerne der de var og koble dem på i arbeidet, har utviklingspartnerne ofte startet med faglige innlegg (Normann & Postholm, 2016a), og med arbeidsmåter som har vært praksisnære og engasjerende for lærerne. De har for eksempel lagt til rette for workshops i form av pedagogisk loppemarked, Lesson Study, aksjonslæring for lærere, kollegaveiledning, kollegaobservasjon og andre metoder som innebar refleksjon over egen praksis. Vi mener at arbeidsmåter som innebærer refleksjon over egen praksis har et potensial til å bidra positivt inn mot elevenes læring. Mer tid til lærersamarbeid kan sees på som et uttrykk for et læringssyn som innebærer en tro på at læring skjer i sosiale samhandlinger hvor bruk av språket spiller en sentral rolle. Mange utviklingspartnere opplevde det likevel som utfordrende å få lærerne til å være ærlige i sine tilbakemeldinger til kolleger gjennom konstruktiv kritikk. Modellering av også slike tiltak ble derfor tatt i bruk av utviklingspartnere, for å unngå at lærerne forble i det som beskrives som “the land of nice” (City, Elmore, Fiarman, & Tietel, 2010). Dette viser samtidig noe av spennvidden i utviklingspartnernes arbeid inn mot skolene.

Med en ressurs som har gitt rom for kun 2-3 møtepunkter med skolene pr. semester, har utviklingspartnerne likevel klart å bidra på mange plan i skolenes utviklingsarbeid, både når det gjelder deling og modellering av rent faglige tilnærminger, samt tilrettelegging og gjennomføring av mer langsiktige perspektiver knyttet til de kollektive læringsprosessene. UHs utviklingspartnere har i sitt arbeid i skolene også vært opptatt av å la faglige innspill inngå i et system med mellomarbeid, oppfølging og refleksjon. Selv om det har vært stor variasjon i hvor stor grad disse mellomarbeidene har blitt fulgt opp av skolens ledelse, har de likevel bidratt inn mot å utvikle en mer kollektiv praksis i skolene. Utvikling av felles

praksiser, som for eksempel felles språk og begrepsapparat, kan bidra positivt til elevenes læring gjennom at de møter de samme begrepene og måter å jobbe på, på tvers av fag.

Blikk mot prosessuelle og teoretiske perspektiv

I tillegg til å arbeide faglig og praksisnært, har også de fleste utviklingspartnerne sett behovet for å rette blikket mot mer prosessuelle og teoretiske perspektiver. En slik fremgangsmåte understøttes av funn i studien av piloteringen av UiU. En tilpasning ble i denne studien beskrevet som en balanse mellom innhold og prosess, og at ett av disse elementene måtte komme i forgrunnen eller i bakgrunnen alt etter hvilket utgangspunkt skolene hadde (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013). Ikke alle lærerne var like positive til å bruke tid og energi på teoretiske perspektiver og organisasjonslæring som en del av utviklingsarbeidet, ofte begrunnet med at de ikke umiddelbart kunne se ”nytteeffekten” av et slikt fokus. I skoleutviklingsprosjekter vil noen lærere bevege seg raskere og lengre enn andre, samt at noen kanskje ikke beveger seg i det hele tatt. En virkelig dypere forståelse for hva som skal til for å endre en hel organisasjon og til å utvikle skolen i en mer kollektiv retning tar det utvilsomt lang tid å utvikle. Flere utviklingspartnere har derfor sett viktigheten av å ”skynde seg langsomt” (Normann & Postholm, 2015b, s. 6). Det handler om å jobbe langsiktig og unngå en rent instrumentalistisk læring slik at det kan sås bærekraftige frø. Når mange utviklingspartnere er tydelige på at det er viktigere å bidra til å etablere en organisasjonskultur på skolen der det skapes rom for å være i kontinuerlig læring, framfor å begrense sin rolle til å være en tilbyder av praktiske tips, synes dette som en klok avgjørelse. Når grunnlaget er lagt og jorda er blitt bærekraftig, skapes det ifølge Slavin (1998) også et bedre utgangspunkt for å så nye praksiser med godt resultat. Dette tydeliggjør samtidig hvor viktig det er at de skoler som enda ikke har fått utviklet en organisasjonskultur, får den nødvendige støtten for å kunne utvikle seg videre. Samtidig handler dette om å motvirke eventuelle forskjeller mellom skoler som lykkes og fortsetter å utvikle seg, og skoler som blir hengende etter. I etterkant av satsingen på Ungdomstrinn i Utvikling er det derfor grunn til å se nærmere på hvordan enkeltskoler kan få mulighet til fortsatt støtte i eget utviklingsarbeid, og hvordan skoler som strever kan lære av skoler som er kommet noe lengre i sitt arbeid. I lys av Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), vil det derfor bli interessant å se hvilke kommuner som blir omfattet av ordningen med særskilt støtte; den såkalte oppfølgingsordningen, som beskrives i meldingen.

Mange fagpersoner i UH har også ønsket at lærerne for eksempel leste relevante fagtekster og har selv anbefalt og gjort spesifikke tekster tilgjengelige for lærerne. Det å lese, drøfte og sammen reflektere over teoretiske fagtekster kan bidra til å skape en større grad av helhetlig forståelse i et utviklingsarbeid, samt fungere som et teoretisk bakteppe for bedre å forstå alle sider av egne praksiser. Videre kan lesing av fagtekster fungere som stillasbygging for lærere under refleksjonsøker, der blant annet viktige ”hvorforspørsmål rundt egne klasseromspraksiser stilles. Dette bygger opp rundt det som Darling-Hammond og Richardson (2009) uttaler om betydningen av å lese fagtekster når det gjelder å støtte lærerne i deres profesjonelle utvikling. Mange av utviklingspartnerne benyttet også anledningen til å modellere lesestrategier for lærerne gjennom å ”åpne” fagtekster for dem ved hjelp av ulike førlesingsstrategier. Fagpersonene i UH erfarte at en slik modellering og utprøving ledet til at lærerne senere prøvde ut lignende tilnærminger til tekstlesing med egne elever. Skoleledere som rydder tid til og forplikter sine lærere til lesing av noe teoristoff og til en skriftliggjøring av ulike refleksjonstekster, kan slik bidra positivt inn i arbeidet med å utvikle skolen som en helhetlig organisasjon.

Statusrapporter har pekt på utfordringer med å skape sammenheng og helhet i skolens organisasjonsutvikling (Normann & Postholm, 2015b). Lesing av fagtekster kan være ett mulig bidrag til utvikling av felles språk og begrepsforståelse. Dette viste også mange utviklingspartnere til i sine mellomarbeid i Nettverk for kompetansemiljøer, der lesing av felles fagtekster ble sett som ett konkret bidrag inn i arbeidet med kollektiv læring på skolene, for en bedre læring for elevene. Gjennom å utvikle et felles språk og begrepsapparat får skolens egne aktører tilgang til et sett med redskaper til å bli enda mer profesjonelle i sin måte å snakke om utviklingsarbeidet på. Dette kan igjen føre til økt bevissthet hos lærerne som gruppe og til at de i enda større grad bidrar som handlende agenter i skolens felles utviklingsarbeid.

Utviklingspartnerne mener de nettopp har fått i gang kollektive læringsprosesser i skolene gjennom blant annet å bidra til en økt delingskultur i skolene. Dette har igjen ført til større bevissthet hos lærerne om egne klasseromspraksiser og pedagogiske valg. En UH-institusjon sier det slik i et mellomarbeid: ”Det handler ikke om å fortelle lærerne hvordan de skal gjøre jobben sin, men om å hente fram god praksis, diskutere metoder og prøve ut mulige forbedringer”.

Ved å jobbe på lignende måter som beskrevet her, har utviklingspartnerne gjennom UiU bidratt til å legge til rette for endringer i skolen, siden lærerne har fått anledning til å gjøre tilnærminger, metoder og tenkemåter til sine egne. De har blitt medskapere. Det

understrekes dessuten fra mange UH-institusjoner at de, ved å jobbe med hele skolens personale, har fått anledning til å rigge kollektive prosesser på en helt annen måte enn de tidligere har erfart når de har tatt imot lærere på kurs. En slik hjelp til organisatorisk rigging, til støtte for ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, så utviklingspartnerne på som tegn på varig endring hos flere av sine skoler. Samtidig ble det understreket at mange skoler ikke har nådd like langt, og fortsatt strever med implementering av satsingen.

Observasjon som utgangspunkt for læring og utvikling

Læreres profesjonelle utvikling omhandler læreres læring (Avalos, 2000), det å lære seg å lære, som innebærer å ha et metablikk på egen læring, og det å ta i bruk det som er lært i praksishandlinger. For å best mulig kunne bidra til, og få et innblikk i lærernes profesjonelle utvikling, hadde det vært ideelt om utviklingspartnerne også hadde observert lærerne i klasserommene. En felles forståelse av undervisningen som gjennomføres er et godt utgangspunkt for å iverksette tiltak eller utprøvinger for å nå kollektive mål. I vårt kunnskapsgrunnlag ser vi at noen av utviklingspartnerne har vært helt tydelige på at deltakelse i klasseromsobservasjoner med påfølgende fellesrefleksjoner har vært en prioritert oppgave for dem, og at de har tatt utgangspunkt i slike observasjoner i sin planlegging av opplegget for skolen. Samtidig har mange utviklings partnere fortalt at tiden ikke strakk til for å gjennomføre observasjon i klasserommene. I tråd med forskning om læreres læring (Avalos, 2000; Desimone, 2009) ser vi likevel at UHs utviklings partnere og/eller skoleledere har oppfordret til og lagt til rette for at lærerne selv har fått anledning til å observere hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. Dette mener vi er et skritt i en positiv retning.

Når lærere observerer i hverandres klasserom, får de også oversikt over og innblikk i hva andre gjør i sin undervisning (Postholm, 2008). Skoleleders rolle tydeliggjøres også her. På samme måte som når lærere møter elever, mener vi det blir skoleleders oppgave å finne tidspunkt for når lærerne kan møte hverandre i sine egne læringsprosesser. Dette understreker blant annet behovet for å legge en timeplan med møtepunkter også for lærere. I satsingen var ikke dette noe som utviklingspartnerne selv hadde mandat til å bestemme.

I dette kapitlet har vi lyttet til stemmene fra utviklingspartnerne, slik disse framkommer i statusrapporter, dialogmøtene og praksisfortellinger. Mange utviklings partnere har rapportert om lærere som har fått økt forståelse for og tar større ansvar for arbeid med og utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter i sine fag, lærere som er blitt gode på erfaringsdeling og kollegaveiledning, og lærere som har utvidet sitt repertoar når det gjelder

varierte tilnærminger. Basert på utviklingspartneres stemmer, kan det derfor se ut til at det har skjedd mye metalæring hos lærerne. Det er samtidig grunn til å merke seg spørsmålet som noen utviklingspartnere har stilt, knyttet til hvorvidt lærernes læring har blitt et hovedfokus på lærerrommene, på bekostning av elevenes læring og klasseromsfokuset. Det gjenstår å se på hvilken måte lærernes læring og skolens kollektive læring har innvirket på elevenes læringsmiljø. Vi kommer tilbake til elevenes læring i kapittel 7 og 8.

Referanser

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, R. F., & Tietel, L. (2010). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Ekspertergruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forte, A.M., & Flores, M.A. 2014. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding 11 *Læreren - rollen og utdanningen* (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. 21. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2011). Revitalizing universities by reinventing the social sciences. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 27-42). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- NOKUT (2006). *Evaluerings av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Normann, A., & Postholm, M.B. (2014b). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer. Lastet ned 22.03.2017 på <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/prosjektrapporter/141101-rapportering-fra-nettverk-for-kompetansemiljoer-med-vedlegg.pdf>
- Normann, A., & Postholm, M.B. (2015a). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer. Lastet ned 22.03.2017 på

- <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/prosjektrapporter/rapportering-fra-nettverk-for-kompetansemiljoer-mai-2015-270515-.pdf>
- Normann, A., & Postholm, M.B. (2015b). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer. Lastet ned 22.03.2017 på <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Annen-rapportering/rapportering-fra-nettverk-for-kompetansemiljoer-host-2015/>
- Normann, A., & Postholm, M.B. (2016a). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer. Lastet ned 22.03.2017 på https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/prosjektrapporter/rapport_plu_ntnu_juni_2016.pdf
- Normann, A., & Postholm, M.B. (2016b). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer. Lastet ned 22.03.2017 på https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/prosjektrapporter/uiu_prosjektrapport_netverk_for_kompetansemiljoer_041116.pdf
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M.B. (2014). *Praksisfortellinger. Lærerutdannere og ledere og lærere forteller*. Lastet ned den 14. mars 2017 på <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Praksisfortellinger-fra-pulje-1-Ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L.V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebaserte kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Postholm, M.B., & Normann, A. (2014a). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer. Lastet ned 22.03.2017 på https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/prosjektrapporter/ntnu_rapportering_netverk_for_kompetansemiljoer.pdf
- Slavin, R.E. (1998). Sand, bricks and seeds: School change strategies and readiness for reform. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (red.), *International handbook of educational change* (s.1299-1313). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

Kapittel 4

De nasjonale sentrene – læring og samarbeid med UH

Erlend Dehlin, Thomas Dahl og Eirik J. Irgens

Sentrene, satsingen og universitet og høyskoler

I rammeverket for den skolebaserte kompetanseutviklingen for ungdomstrinnene er Lesesenteret, Matematikksenteret, Skrivesenteret og Senter for læringsmiljø og atferdsforskning tilskrevet sentrale roller. De skal:

- samarbeide med universiteter og høyskoler for å utvikle felles forståelse for hva regning, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter er.
- bidra med kunnskap om klasseledelse, praksiseksempler og annen støtte der det er behov for det.

(Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 10)

Sentrene er dermed tilskrevet to hovedroller i satsingen: Samarbeid med UH-sektoren og å bidra med faglig kunnskap om satsingsområdene inn i satsingen. Spørsmålet vi vil forfølge i dette kapitlet handler dels om sentrenes arbeid med disse oppgavene, men i første rekke om hva satsingen har betydd for sentrene selv: Har satsingen bidratt til utvikling av sentrene og deres arbeid på noen måte? Vi vil også løfte fram sentrenes erfaringer med satsingen og deres vurdering av det som er gjort underveis. Dernest vil vi se på erfaringer sentrene har gjort gjennom samarbeidet med de involverte i satsingen fra UH-sektoren.

Metode og datagrunnlag

Datagrunnlaget for vår analyse stammer fra tre forskjellige kilder: For det første har vi gjennom satsingen hatt dialogmøter med de involverte sentrene. Disse dialogmøtene har blant annet gitt data til analysen i statusrapportene fra NTNU. I tillegg har vi i løpet av

første halvår 2017 gjennomført fokusgruppeintervju med hvert av de fire sentrene. Intervjuene har vært gjennomført med to forskere fra koordineringsgruppen og med to til tre deltakere fra sentrene. Intervjuguide for intervjuene ble utviklet av koordineringsgruppen ved NTNU (se vedlegg 9). Sist, men ikke minst, har sentrene besvart et mellomarbeid med åpne spørsmål våren 2017.

Datamaterialet er analysert gjennom en syntetisering og fortetting av dataene med sikte på tematiske avgrensninger, hvor de ovennevnte problemstillingene har vært styrende. De tematiske avgrensningene har vært brukt til en ny analyse av materialet for en endelig syntetisering. Vi referer direkte til utsagn fra fokusgruppeintervjuene og fra svar i spørreundersøkelsen. Vi har anonymisert sentrene og refererer til dem med nummer.

Sentrenes oppgaver

Sentrene har vært tilskrevet roller i Plan for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg har de fått konkrete oppgaver i satsingen gjennom tildelingsbrev fra Utdanningsdirektoratet. Vi har gjennom intervjuene med sentrene forsøkt å lage en oversikt over hva sentrene selv oppgir at de konkret har bidratt med under satsingen. Disse oppgavene kan oppsummeres som følger:

1. Utvikle teoretiske bakgrunnsdokument og praktiske nettressurser
2. Skolere ressurslærere
3. Delta på samlinger for skoleledere og skoleeiere og presentere hvordan man kan arbeide med de aktuelle satsingsområdene
4. Delta i nettverk for kompetansemiljø
5. Bistå UH-sektoren i satsingen

Sett fra sentrenes ståsted, framstår arbeidet med nettressurser og skoleringen av ressurslærere som det vesentligste. Det sies: “Den største oppgaven tror jeg jeg vil si er skolering av ressurslærere” (Senter 1). Et annet senter sier at innholdet i satsingen i hovedsak har ligget i å ”utarbeide og revidere nettressurser” (Senter 3). Sentrene har hatt ansvar for økter for ressurslærere på Utdanningsdirektorats samlinger, og har der både kunnet vise til nettressursene samt etablere kontakt med ressurslærerne. På samlingene har samtlige av de fire sentrene hatt tilbud for ressurslærerne. Sentrene har koordinert sine bidrag på samlingene, som for eksempel ved at ei samling har omhandlet Vurdering for Læring (VfL).

Samtidig som det lar seg gjøre tydelig å oppsummere oppgavene til sentrene under satsingen, og det har vært et tydelig mandat for hva som skal gjøres, har det vært usikkerhet knyttet til oppgavene. Dette gjelder spesielt punktet som omhandler å bistå UH-sektoren i satsingen.

En informant fra senter 3 sier: «Vi hadde ikke noe mandat som gjorde at vi kunne ha noen aktiv rolle i forhold til samarbeidet og si at «nå ser vi at her bør vi inn». Vi vil nedenfor gå nærmere inn på forholdet mellom sentrene og UH-sektoren for å se på hva som konkret har vært gjort og oppfatninger sentrene har om dette arbeidet.

Styrket kunnskap om skoleutvikling

Sentrene er unisone i sin oppfatning om egen læring gjennom satsingen. De mener at de har hatt en betydelig læringsprosess knyttet til skolebasert kompetanseutvikling som strategi for organisasjonsutvikling, og alle formidler å ha lært mye om hvordan deres respektive fagområder kan inngå i skolebasert kompetanseutvikling som integrert del. Som senter 1 sier det: «Satsingen har først og fremst gitt oss mer erfaring med og kunnskap om skolebasert kompetanseutvikling», og likeledes senter 4 sier at satsingen har «gitt oss mer erfaring med og kunnskap om skolebasert kompetanseutvikling.»

Gjennom deltakelse i satsingen mener sentrene at de har lært mye om hvordan utviklingsarbeid i skolen kan foregå, hvilke forutsetninger som bør være på plass og hvilke utfordringer skolen ofte står overfor. I den sammenheng påvises det at satsingen har bidratt til økt kunnskap om særlige utfordringer knyttet til ungdomstrinnet. Gjentatte og systematiske samtaler med skoler og de involverte fra UH-miljøene har vært sterkt bidragsytende til dette. Senter 4 sier i den forbindelse at «Før satsingen var senterets erfaring med utviklingsarbeid primært knyttet til ulike samarbeidsprosjekt med enkeltskoler og et større prosjekt som involverte en hel kommune. I ettertid, og på bakgrunn av det vi har lært gjennom satsingen, ser vi at viktige forutsetninger for å drive skolebaserte utviklingsprosesser ikke var på plass i disse prosjektene.»

En gjennomgående oppfatning er at satsingen har bidratt til at sentrene har rettet et mer tydelig søkelys mot felles læring og læreres læring, og således sett dette i sammenheng med den bredere organisasjonsutviklingen. For eksempel tilkjennegir Senter 3 at den kompetansen de har utviklet om organisasjonslæring gjennom satsingen har gitt prosjektgruppen kompetanse til å utvikle andre typer ressurser enn tidligere. Blant annet uttrykker de at «Tidligere utarbeidet senteret i stor grad ressurser som fokuserte på

elevaktiviteter, mens dagens ressurser i større grad har fokus på kompetanseutvikling hos lærere og kollegier». I forlengelsen av dette rapporterer Senter 3 at andre prosjekter sentrene er involvert i viser at en skole- og dialogbasert tilnærming til kompetanseutvikling er hensiktsmessig. Videre har den økte kunnskapen om skolebasert kompetanseutvikling og gode utviklingsprosesser også gjort dem bedre i stand til å veilede skoler i prosjekter og arbeid til sentrene utenom arbeidet i denne satsingen. Som en fra et senter sier i et intervju: «Så det er litt sånn historien om "gir du mannen en fisk, så har en mat for dagen. Lærer du han å fiske, så har han mat for livet."».

En viktig del av læringen knyttet til skolebasert kompetanseutvikling er at sentrene har sett betydningen av å kople faglig opplæring til prosesser og aktiviteter som allerede er i gang. For eksempel oppgir Senter 2 at «det betyr at mye av temaene som Ungdomstrinn i utvikling har tatt opp, er tema som senteret arbeider med til daglig gjennom veiledning av skoler og kommuner.»

Skolebasert kompetanseutvikling synes også å ha bidratt til et mer omforent syn der sentrenes ulike faglighet bør integreres sammen med hverandre og knyttes til skolenes (generelle) utviklingsprosess. Organisasjonsperspektivet har med andre ord blitt en nøkkel for sentrene i arbeidet med å utvikle faglighet blant lærere (og elever), noe som indikerer at disiplinære grenser mellom fag er tonet ned til fordel for et mer overgripende utviklingsperspektiv. Implisitt i dette ligger at satsingen har bidratt sterkt til at disiplinærtenkning i mindre grad har fått dominere, og at elevers og læreres læring og utvikling er løftet fram.

Det synes som om det er gjennom møtene med ressurslærerne at læringen har vært størst. Det er først og fremst gjennom dem at sentrene har fått møtt aktørene i skolen, og opp mot ressurslærerne har det har vært mulig å bygge opp en viss grad av varige relasjoner. Ressurslærersamlingene har også gitt innspill til utvikling av nettressurser, selv om det ikke har vært gjennomført noe strukturert opplegg for dette. Noen påpeker at det er ressurslærerne de identifiserer seg sterkest med: "Det er jo ressurslærerne vi kanskje identifiserer oss med da (...). Og det er jo derfor vi kanskje synes det har vært den mest givende biten av satsingen" (Senter 4).

Det er møtet med ressurslærerne som har gitt sentrene bedre innblikk i hva som trengs i skolen samt forståelse for hvordan utviklingsarbeid kan skje. Samtidig er det et savn at man gjennom satsingen i for liten grad har fått være i direkte kontakt med skolene. Det oppleves mer meningsfullt "å faktisk være ute på en skole eller ute i et kollegium når

man skal utarbeide ressurser” (Senter 3). For kvalitetssikringen av ressursene som sentrene utvikler, er også en direkte kontakt med skolene en nødvendighet.

Det er også et inntrykk at ressurslærerne selv har utviklet seg gjennom satsingen. Ressurslærerne som har vært på samlinger for de siste puljene framstår som mer forberedte. De er mer ”påkoblet enn de var i tidligere puljer” (Senter 4).

Samtidig reises det en kritikk som handler om en oppfatning av at det har vært gitt for lite tid til ressurslærerne, både til deres arbeid i skolen og til å bygge nettverk og erfaringsutveksling.

Kunnskap om eget og andres fagfelt

Både i og mellom faglige møter mellom sentrene har deltakerne fra sentrene utfordret hverandre, og de oppgir at de som resultat har økt sin forståelse for både egen og andres faglighet. Senter 4 sier at de har videreutviklet sin forståelse av hva som ligger i den grunnleggende ferdighet senteret har hatt ansvar for, men vi finner også eksempler på en utvidelse av fagperspektivene, som for eksempel å se sitt fag i sammenheng med andre fag, samt en økt forståelse for betydningen av den generelle kompetanseutviklingen ved skolene. For eksempel oppgir Senter 1 at de har lært at de ikke bare kan ha fokus på satsingsområdet sitt, men må se satsingsområdet, og god utøvelse av det, i sammenheng med hva som kjennetegner læreres arbeid, kunnskap om hvordan lærere og organisasjoner lærer, hvordan utviklingsarbeid i skolen kan foregå samt hvilke utfordringer en da kan stå overfor. På liknende vis opplyser Senter 3 at de gjennom satsingen er blitt flinkere til å se alle sine aktiviteter i sammenheng med hverandre. Til sammen kan dette forstås som en utvikling i retning av en mer systemisk organisatorisk forståelse.

Samarbeid og læring internt

Sentrene rapporterer at de gjennom satsingen har jobbet fram et tettere samarbeid internt, blant annet eksemplifisert gjennom faste møter med fokus på faglig utvikling. Konkret sier Senter 4 for eksempel at skolebasert kompetanseutvikling har ført til læring i alle senterets ledd, mens Senter 3 mener at de har sikret en felles læring på senteret gjennom månedlige fagseminar og regelmessige prosjektledermøter.

Samtidig oppgir Senter 2 at læring internt er vanskelig å påvise foruten den som er knyttet til deltakerne som har vært direkte involvert i satsingen. Dette kan indikere at læring som er fremkommet gjennom deltakelse i satsingen ikke er blitt gjenstand for en

bredere/dypere kollektiv læring ved senteret som sådan, noe som kan illustreres gjennom at de sier «Mulig endring er et nærere samarbeid mellom senteret og lærerutdanningen, selv om dette bare er med de enkeltpersoner i lærerutdanningen som har arbeidet direkte i satsingen.»

På lignende vis er det ved Senter 1 to til fem ansatte som har vært direkte tilknyttet satsingen, og disse har hatt tett dialog med hverandre underveis. På slutten av perioden har senteret påbegynt en dokumentasjon av erfaringer for å bringe disse inn i nye utviklingsprosjekter som senteret er involvert i, noe som vitner om et ønske og målsetning om bredere kollektiv læring ved senteret. Utsagnene fra sentrene kan forstås som at det til dels har skjedd endringer i en del arbeidsrutiner, men at det fremdeles er en utfordring både å dele den kunnskapen som er utviklet gjennom satsingen, og å finne måter å nedfelle den i sentrene slik at den i mindre grad blir begrenset til de som direkte har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU).

Senterledelsens betydning

Det generelle inntrykket er at ledelsen har hatt stor betydning ved hvert av sentrene. Spesielt gjelder dette virkningen av å støtte arbeidet, blant annet ved å sette tema på dagsorden i organisasjonen, skape faglige drøftinger og tildele ressurser. Lederstøtte har videre vært viktig gjennom å være «tett på» i oppstartsfasen, især ved å bidra til å skape en felles og omforent forståelse av satsingens målsetting og for de respektive oppdragene. Videre har det vært viktig at ledelsen stadig har oppdatert seg på fremdriften, og ved ett senter oppgis det som positivt at ledelsen har deltatt på noen samlinger for å skaffe seg førstehåndskjennskap til satsingen. Kontinuerlige møter mellom prosjektmedlemmer og ledelsen er noe ledelsen ved et annet senter har prioritert for å sikre at alle ved senteret ser ting i sammenheng. Ved samme senter har ledelsen vært en del av arbeidsgruppen som utviklet og reviderte det teoretiske bakgrunnsdokumentet. Senteret har også bidratt til innhold og form på de første samlingene.

Betydningen av å lage nettressurser

Det å være pålagt å utvikle faglige nettressurser, har tvunget fram viktige diskusjoner som har ført til en endret og utvidet forståelse for hva grunnleggende ferdighet innebærer. Fra sentrene påpekes at selv om mye av dette utviklingsarbeidet nok også ville gått sin gang uavhengig av UiU, har ressursutviklingen og skoleringen ført til at de har måttet ta mange

viktige diskusjoner og avgjørelser som har gitt en utvidet forståelse for hva grunnleggende ferdighet innebærer.

Det virker også som om sentrene har beveget seg fra en tendens til å legge klare definisjoner av hva grunnleggende ferdigheter er, til å gjøre det til et mer åpent spørsmål som krever utforskning. En representant fra ett senter sier:

Vi kan jo ikke produsere 500 opplegg som handler om denne grunnleggende ferdigheten i ulike fag. Litt av tanken vår, blant annet med spesielt den siste samlingen vi hadde med ressurslærerne, er jo å få dem til å bli i stand til å reflektere selv over "hva er det som er gode opplegg i for denne grunnleggende ferdigheten i et fag?"

Bedre rustet for framtidig arbeid

Med Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), legges det opp til en ny kompetansemodell hvor utviklingsarbeid ikke skal kanaliseres gjennom nasjonale satsinger, men tildeles hver enkelt fylkeskommune/kommune. De nasjonale sentrene vil få oppgaver som å utvikle støtte- og veiledningsmateriell til rammeplanen for barnehager og læreplanverket for grunnopplæringen, og bidra til at barnehager og skoler får økt kompetanse til å tolke og operasjonalisere hhv. rammeplanen og læreplanverket, samt til å støtte lærerutdanningene i deres arbeid med kompetanseutvikling i sektorene. Innebærer den nye kompetansemodellen endringer for hvordan sentrene kan jobbe med skoleutvikling framover?

Senter 4 sier at de nå står overfor nye utfordringer når midler til å drive skolebasert utviklingsarbeid ikke skal kanaliseres gjennom nasjonale satsinger, men tildeles hver enkelt fylkeskommune/kommune. Erfaringene fra UiU vil være svært nyttige dersom de nå skal inngå som utviklingspartnere i ulike utviklingsprosjekt initiert direkte av kommunene. Gjennom å møte ressurslærere og skoleledere, gjennom deltakelse på fagsamlinger om skolebasert kompetanseutvikling og gjennom utvikling av ressurser til satsingen, har de utviklet kunnskap som har rustet dem til rollen som utviklingspartner og bidragsyter i skolebaserte utviklingsprosjekt. Dette mener senteret kan bidra til en varig endring, og det vil være med i det videre arbeidet med å styrke læreres undervisning når det gjelder å utvikle elevenes kompetanse innenfor det fagområdet som senteret forvalter.

Det er en bekymring blant sentrene til den desentraliseringen som kommer med Meld. St. 21 (2016-17) (Kunnskapsdepartementet, 2017), og en representant sier: «veldig mange sitter ute der og ikke aner noe som helst om hva de trenger. Og der vil nok mye av pengene gå rett i sluket».

Det er flere som reiser spørsmål om hvordan det skal tenkes med det som framstår som det viktigste arbeidet til sentrene gjennom satsingen: Arbeidet med ressurslærerne. Det er et spørsmål om ”hvordan man skal klare å ta vare på den kompetansen som særlig ressurslærerne ha klart å bygge opp i løpet av satsingen” (Senter 1). Blant flere av sentrene er det en frykt for at kommunene ikke kommer til å følge dette opp og at ressursene vil gå til andre ting enn å styrke den faglige kompetansen hos lærerne. Det er også et spørsmål om alle UH-institusjonene er kommet dit at de vil fungere godt som utviklingspartner.

Tegn på varige endringer

Det kan synes som om det har vært en betydelig læringsprosess knyttet til deltakelse i satsningen ved samtlige av sentrene. Selv om det er utfordringer med å ta vare på ny kunnskap på en systematisk måte, rapporteres det også om tegn på varige endringer med tanke på verdifulle erfaringer og ny kunnskap, konkrete produkter, læringskultur, nye samarbeidsrelasjoner, for å nevne noen. Senter 4 sier eksplisitt at:

Vi tror at varige endringer, både når det gjelder utviklingsarbeid og hvordan det arbeides med grunnleggende ferdigheter i klasserommet, vil kunne spores i større grad i disse prosjektene enn i tidligere utviklingsprosjekt Senter 4 har vært involvert i.

Dette vitner om at UiU har hatt en stor innvirkning på senterets strategiske tenkning. Dette har bidratt til at senteret har tatt i bruk mer praktiske arbeidsformer i denne satsingen sammenliknet med andre prosjekter. Det helhetlige perspektivet på skoleutvikling som har preget UiU synes således å ha hatt betydelig innvirkning på sentrenes forståelse av sin egen rolle og funksjon.

Ved Senter 3 rapporteres det at alle ved senteret er blitt flinkere til å se prosjekter i sammenheng, og at det er oppstått gode rutiner for erfaringsdeling som representert ved fagseminar og prosjektledermøter. Selv om senteret mener at enkeltdager med kurs ikke er å anbefale, opplyser de at det alltid er noen som etterspør dette, og da har gode utviklingsprosesser blitt en naturlig del av slike kursdager.

Senter 2 har stadig tema relatert til skole og skoleutvikling på dagsorden i form av både forskingsprosjekt og veiledningsoppdrag, samt andre oppdrag rettet mot skolen. Senteret mener likevel at det er vanskelig å konkretisere hvilken endring en kan se i institusjonen, men fremhever det nære samarbeidet med en lærerutdanning som har deltatt i satsingen, og som har ført til interessante møter mellom senteret og skoler/kommuner, noe som igjen har gitt læring til så vel senteret som skolene. «Læring i denne sammenheng er først og fremst ny kunnskap om skolenes utfordring og ny kunnskap om hva som er behovet i dagens lærerutdanning», sier de. Utover dette oppgir senteret at det er vanskelig å påvise varig læring utenfor de enkeltpersoner som har bidratt i satsingen.

Sentrenes samarbeid med universiteter og høyskoler

Sentrene hadde som mandat i satsingen blant annet å samarbeide med universitet og høyskoler for å utvikle en felles forståelse for hva de grunnleggende ferdigheter er. Dette skulle skje dels i direkte samarbeid med UH-sektoren og dels gjennom de møter som var arrangert for UH-miljøene og sentrene i Nettverk for kompetansemiljøer. Samlingene arrangert av Utdanningsdirektoratet hadde opprinnelig ikke et slikt formål, men etter hvert har sentrene og UH-miljøene blitt tettere knyttet også der.

Tross mandatet og tross alle arenaer for å komme tettere på UH-miljøene, synes det ikke som om koblingen mellom sentrene og UH har blitt spesielt styrket gjennom satsingen. Samarbeidet med UH blir personavhengig, og ikke gjenstand for et systematisk, tverrinstitusjonelt samarbeid, noe som indikerer manglende kontinuitet. Dette understøttes av en skepsis rundt hvorvidt UH har bygget opp og gjort nytte av egen kompetanse, ettersom det er leid inn eksterne for å ta seg av rollen som utviklingspartner. En representant fra ett senter sier det slik:

Men så ser vi jo faktisk det at i mange tilfeller så er det jo ikke det faste personalet som brukes som utviklingspartnere. For de har så tett opp med sine arbeidsplaner at det hyres inn folk. Det hyres inn eksterne som ikke har noe campus-undervisning.

Det påpekes også fra ett av sentrene at det har vært en kontinuerlig rolleavklaring mot UH, hvor senteret har vært redd for “å tråkke i UHs bed”. Parallelt med dette opplever de at UH i svært liten grad har benyttet seg av senterets kompetanse i direkte samarbeid, men at ressursene senteret har utviklet blir hyppig tatt i bruk. Senteret uttrykker også en

betenkelighet knyttet til at UH har tilbudt andre innfallsvinkler enn det skolene har etterspurt, men at dette er blitt noe bedre ettersom UH er blitt mer fortrolig i sin rolle. På samme måte er senteret kritiske til en type “ovenfra-og-ned tilnærming” til skolene som de mener å ha observert fra UH ved anledninger underveis i satsingen.

Det er imidlertid eksempler på et tettere samarbeid mellom noen sentre og enkelte UH-institusjoner. Senter 1 sier:

Vi har ikke hatt mange forespørsler fra UH. Men vi har hatt et veldig fint samarbeid med ett universitet. Der har vi vært flere ganger. Vi har fått være med dem når de har vært ute og møtt sine skoler

Det som framstår som viktig i dette samarbeidet er dermed ikke den direkte kontakten med universitetet, men samarbeidet med utviklingspartnerne fra UH ute i skolene. Det er dette samarbeidet som har gitt læring.

Det har vært begrenset med relasjonsbygging mot UH-sektoren også på samlingene hvor UH-ansatte har vært representert. Noe av dette skyldes at det har vært stor utskifting av hvilke UH-ansatte som har vært representert på samlingene. Ett senter sier:

Vi hadde et mål det første året om at vi skulle ha jevnlig kontakt med UH-sektoren for å høre hvordan det gikk. Men så var det veldig vanskelig, for det var ikke kontaktpersoner. Eller de var ute eller ingen visste hvem det var.

Sentrene har også observert at det er stor forskjellig i hvordan UH-sektoren med lærerutdanningsinstitusjonene har grepet arbeidet an. En representant fra ett senter sier:

Jeg er ikke sikker på at alle UH-organisasjonene har organisert dette på en måte som gjøre at det blir noe positivt å jobbe med, for en gruppe sammen for eksempel. Og at det da blir stor belastning på enkeltpersoner, der det da kan bli et ork. Men så tror jeg at de som på en måte har klart å internt organisere det, der det er en gruppe som jobber sammen, der det er flere fagpersoner, har en strategi for hvordan vi går ut i møte, og har lykket, da tror jeg motivasjonen er god.

Det har vært lite å hente fra sentrene i de ulike samlingene for å styrke relasjonen til UH. Problemet synes imidlertid ikke å ha vært samlingene, men den manglende kontinuiteten

fra UHs side. Det har også vært et problem at UH ikke har vært på samlingene arrangert av Utdanningsdirektoratet, hvor sentrene har hatt opplegg for skoleledere og ressurslærere. Mange av utviklingspartnerne fra UH har derfor hatt begrenset kjennskap til hva skolene har fått med seg fra sentrene og hvordan det har vært jobbet med de tematiske satsingsområdene på samlingene i regi av Utdanningsdirektoratet.

Samtidig uttrykkes det tro på å styrke UH gjennom samarbeid og felles arenaer. Utfordringen er at samarbeidet mellom UH-institusjonene fremdeles er ”for skjørt”, blant annet fordi det ”ikke er noen forpliktelser”. For sentrenes del har det imidlertid vært viktig at samlingene for UH-miljøene har vært driftet av ett miljø, og sentrene har gjennom det etablert en kobling til NTNU. Noen framhever NTNUs koordineringsgruppes evne til å tilpasse seg, men etterspør også en enda tydeligere faglig rolle fra NTNU overfor UH: ”NTNU har vært veldig flinke til å justere etter både tilbakemeldinger og behov som jeg synes har vært imponerende. (...) NTNU burde som faglig instans vært enda tydeligere, særlig med tanke på den rollen som UH har.” (Senter 2).

NTNUs betydning som koordinerende instans blir også påpekt av et annet senter: ”Jeg tror nok at NTNU har vært det viktige limet i satsingen her og holdt dette sammen sånn at det er gjenkjennbart fra første pulje til siste pulje.” (Senter 1)

Oppsummering: Læring og tanker om videre arbeid

Det er en klar oppfatning i alle sentrene om at det blant de fagpersoner som har vært involvert, har vært en betydelig faglig utvikling i den forstand at de har fått bedre innsikt i hvordan eget satsingsområde kan og må tenkes i en skoleutviklingssammenheng: ”En kan ikke bare komme med sine ting og plassere det der og tenke at de skal bruke det til noe. Det blir faktisk vår jobb å ramme det inn. Og det har vi nok blitt mye flinkere til” (Senter 1).

Denne utvidede forståelsen av eget fagområde og en større forståelse av hvordan det fungerer i en skolekontekst, har i størst grad skjedd gjennom arbeidet med ressurslærerne og nettressursene. I begge arbeidsoppgavene har sentrene kommet i direkte kontakt med skolens fagpersoner og fått innsikt i hva som er viktig der.

Samarbeidet med UH framstår ikke som styrket og det er uklart i hvor stor grad UH gjennom sentrene har utviklet en felles forståelse for de grunnleggende ferdigheter. Noe skyldes at det på enkelte områder har vært ulike oppfatninger blant enkelte i UH-miljøet og sentrene om hva det skal jobbes med og hvordan. Sentrene har også følt seg

forpliktet til å følge mandatet fra Utdanningsdirektoratet, noe som for enkelte av sentrene har betydd at de i noen sammenhenger har følt seg bundet til en for rigid oppfatning av hva som er de grunnleggende ferdigheter. Problemet synes å bunne i mangel på fleksibilitet og tilpasning til hva det skal jobbes med, mer enn at det er ulike oppfatninger mellom ulike miljøer.

Sentrene og UH-miljøene har møttes gjennom samlingene for UH-miljøene og sentrene, samlinger som har vært koordinert av NTNU. Disse samlingene har fra sentrenes ståsted i liten grad styrket samarbeidet med UH, blant annet fordi det har vært stor utskifting av hvem som har vært involvert av personale fra UH. Det er imidlertid eksempler på at enkelte sentre har lært gjennom et mer omfattende samarbeid med enkelte UH-institusjoner. Den viktigste formen for læring har da vært å samarbeide med de UH-ansatte om det konkrete arbeidet ute i skolen. Derigjennom har de ansatte fra sentrene fått en mye bedre innsikt i hvilke utfordringer som gjelder i skolen og tanker om hvordan de kan møtes.

Sentrene peker på stor variasjon i UH-sektoren når det gjelder roller, kvalitet og arbeidsformer. De mener at noen institusjoner jobber godt gjennom satsingen, fremmer læring og involverer sentrene, mens det hos mange framstår som om hele satsingen er et dugnadsarbeid. Det etterspørres tydelig og eksplisitt en overordnet koordinering av UH-institusjonenes videre arbeid ut i skolene.

Samlet sett ser vi at sentrene peker på *to forhold av betydning for videre kompetanseutvikling* som ikke er berørt i regjeringens nye kompetansestrategi: Ressurslærerordningen og nasjonal koordinering av UH-institusjonens involvering. Den første framstår fra sentrenes side som den viktigste ordningen i hele satsingen, og den siste er noe de ser et klart behov for.

Referanser

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017, Vedlegg 1: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. Lastet ned fra http://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeveik/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kapittel 5

Refleksjon over NTNUs rolle som koordinator for kompetansemiljøene i satsingsperioden

May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,
Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens

Koordineringsgruppen ved NTNU

Gruppen har siden høsten 2013, da pulje 1 startet opp, bestått av May Britt Postholm (leder), Thomas Dahl, Erlend Dehlin (fra høsten 2016), Gunnar Engvik, Eirik J. Irgens, Anita Normann og Alex Strømme. Forfatterne av denne rapporten har deltatt både i gruppen og i forskningsprosjektet initiert fra NTNU.

Oppgaver i satsingen

I juni 2013, etter at planene for fullskala gjennomføring av UiU var vedtatt, fikk NTNU et spesifisert oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Det ble oppsummert i fire hovedpunkter:

1. Faglig ansvar for nettverk for kompetansemiljøer i perioden for fullskala.
2. Samarbeid med nasjonale sentre og andre relevante fagmiljøer.
3. Dokumentasjon og rapportering fra tilbydersiden av den skolebaserte kompetanseutviklingen.
4. Oppdatering av eget nettsted med fagstoff og pedagogiske ressurser innen klasseledelse, skolebasert kompetanseutvikling og vurdering for læring.

Ett år inn i fullskala, ble oppdraget revidert. Det skjedde på bakgrunn av en erkjennelse av at ressursbruken burde omprioriteres slik at det ble færre og mindre omfattende rapporteringer til direktoratet, og i stedet mer dialog med og støtte til UH-institusjonene og deres ansatte i satsingen.

Koordineringsgruppens oppgaver og ansvar i satsingen etter denne revisjonen kan oppsummeres gjennom følgende punkter:

- ivareta det faglige ansvaret for samlinger i det som ble kalt Nettverk for kompetansemiljøer; et nettverk for UH-ansatte og representanter fra fire nasjonale sentre
- synliggjøre sentrene og andre relevante fagmiljøer for alle som kunne ha nytte av dem i satsingen
- innhente nødvendig informasjon i dialogmøter fra utviklingspartnere i UH for å kunne gjøre nødvendige endringer i arbeidet underveis
- skrive statusrapporter hvert halvår
- fremskaffe praksisfortellinger fra UH-ansatte
- opprette og oppdatere nettressurs på NTNUs hjemmeside med fokus på klasseledelse, vurdering for læring og organisasjonsutvikling
- delta på samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet for skoleeiere, skoleledere, ressurslærere og utviklingsveiledere

Organisering og gjennomføring

Det første møtet i Nettverk for kompetansemiljøer ble gjennomført sensommeren 2013, da koordineringsgruppen inviterte UH-ansatte, Lærerutdannings-koordinatorer (LU-koordinatorer) for de ulike regionene og de nasjonale sentrene. Partene kom frem til at én samling pr semester for hver region var en egnet møtefrekvens når aktiviteten i UH samlet sett ble tatt i betraktning. Det ble frem til høsten 2015 arrangert fire regionsvise samlinger hvert semester i Nettverk for kompetansemiljøer. Høsten 2015 og våren 2016 var det, etter de UH-ansattes ønske, mest fokus på de spesifikke satsingsområdene i Ungdomstrinn i utvikling. Høsten 2016 ble samlingene igjen organisert regionsvis, da koordineringsgruppen ønsket at hver UH-institusjon skulle planlegge og presentere erfaringer fra deltakelse i satsingen på Nettverk for kompetansemiljøer. I tillegg til møter som koordineringsgruppen hadde i forkant av de første samlingene, arrangerte vi et felles møte for alle LU-koordinatorer, representanter fra sentrene og representant fra Utdanningsdirektoratet den 15. juni 2015. På dette møtet ble gjennomføringen av satsingen frem til denne dagen evaluert, og den videre gjennomføring planlagt.

Møtedeltakerne kom frem til at én samling i nettverket pr region pr semester var tilstrekkelig i det videre arbeidet.

Innholdet i samlingene har vært jevnt fordelt mellom foredrag og erfaringsdeling mellom deltakerne. På slutten av hver samling har deltakerne fra UH fått mulighet til å ønske seg tema for kommende samlinger. Med utgangspunkt i disse ønskene ble foredragsholdere invitert til samlinger i nettverket. Koordineringsgruppen fra NTNU holdt noen av foredragene, i tillegg til de nasjonale sentrene og deltakere i nettverket fra UH. I tillegg har forskere i Norge som har fokusert på tema relevant for satsingen, blitt invitert til å holde foredrag.

I periodene mellom samlingene har koordineringsgruppen gitt deltakerne i oppgave å utføre mellomarbeid. I og med at det kun var én samling hvert semester, var intensjonen med mellomarbeidet å bidra til kontinuitet i arbeidet, i tillegg til at ansatte på hver UH-institusjon skulle samles om et faglig arbeid som kunne forsterke deres egen kompetanseutvikling. Disse mellomarbeidene var dessuten utgangspunkt for erfaringsdeling på samlingene.

Samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer ble supplert med to metodedager for de UH-ansatte i løpet av satsingen. Under den første metodedagen ble deltakerne presentert for og involvert i aktiviteter og teoretiske perspektiver for å styrke deres forskning. Den andre metodedagen ble arrangert som et skriveseminar der deltakerne arbeidet med egne tekster. Resultatet ble to bøker med i alt 19 fagfelle-vurderte artikler og 7 fortellinger av forfattere fra til sammen 17 UH-institusjoner (Postholm, Dahl, Dehlin, Engvik, Irgens, Normann, & Strømme, 2017a,b). Boklansering skjedde på oppsummeringskonferansen for UH-ansatte og sentrene i april 2017. Konferansen hadde 137 deltakere, 21 presentasjoner fra UH-institusjoner, samt inviterte keynotespeakere.

Hvert semester fra våren 2014 gjennomførte koordineringsgruppen dialogmøter med fem til seks institusjoner. Intensjonen med disse møtene var å innhente informasjon om status i arbeidet og samtale om det kommende arbeidet i satsingen. Ønsket fra koordineringsgruppen var at én person fra ledelsen skulle delta i dialogmøtene, samt alle fra institusjonens utviklingspartnergruppe. Dialogmøtene og innhold i samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer og en evaluering av disse, dannet utgangspunkt for statusrapporter som ble skrevet hvert halvår til og med høsten 2016. Ut over dialogmøter med UH-ansatte, har koordineringsgruppen også gjennomført dialogmøter med de fire sentrene i satsingen.

Koordineringsgruppen har også hatt i oppgave å fremskaffe praksisfortellinger, og gruppen opprettet og oppdaterte en nettressurs i løpet av satsingen. I alt ble det publisert 12 praksisfortellinger av UH-ansatte og utviklingsveiledere. Nettressursen ble jevnlig oppdatert med artikler, bokkapitler og bøker som omhandlet klasseledelse, vurdering for læring og organisasjonsutvikling.

Gjennom deltakelse på samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer fikk vi mulighet til å treffe og bli kjent med UH-ansatte på alle UH-institusjoner i Norge. Mellom samlinger i dette nettverket møtte vi dessuten UH-ansatte og deres ledere på dialogmøter. Gjennom deltakelse på UiU- samlinger arrangert av Utdanningsdirektoratet, fikk koordineringsgruppen også anledning til å møte skoleeiere, skoleledere, ressurslærere og utviklingsveiledere, og hadde uformelle samtaler med disse aktørene.

Analyse og evaluering av NTNUs rolle

I planlegging av innhold på samlinger tok koordineringsgruppen utgangspunkt i UH-ansattes ønsker, og de behov vi selv mente de UH-ansatte hadde for å være støttespillere for ledere og lærere i skolen. Før program med innhold ble sendt til UH-ansatte, fikk også LU-koordinatorer, representanter for sentrene og representanter for Utdanningsdirektoratet komme med innspill til programmet. Vi opplevde tidlig det vi i avsnittet ”Utvikling av forståelsen av skolebasert kompetanseutvikling” i kapittel 3 beskriver som et spenningsforhold mellom prosess, forstått som organisasjonsutvikling, og et mer innholdsfokusert, faglig og didaktisk syn. Det kom blant annet til uttrykk i ulike forventninger og ønsker om hva som skulle tas opp på nettverkssamlingene. Dette spenningsforholdet var sterkest i begynnelsen. Det kan blant annet forstås i lys av at mange lærerutdannere har sitt analysenivå og sitt læringssyn primært på aktørnivået. Etter hvert opplevde vi imidlertid at forståelsen for at samlingene måtte adressere både ”hva og hvordan” ble sterkere. Utdanningsdirektoratets klargjøring av at utviklingspartnerne ikke først og fremst skulle holde forelesninger for lærerne, men være prosesstøtte for skolene var viktig. Flere av utviklingspartnerne og representanter for de nasjonale sentrene valgte også å delta i et forskerkurs på PhD-nivå ved NTNU om organisatorisk læring som forskningsfelt og praksis. Evalueringer fra disse deltakerne fortalte at dette kurset bidro til å styrke deres kunnskap om skoleutvikling.

Noen ønsket seg mer tid avsatt til erfaringsdeling og refleksjon i grupper i nettverkssamlingene, mens andre heller ønsket seg mer fokus på konkrete arbeidsmåter de

kunne bruke i sine møter med skolene. Noen ønsket mer fra de nasjonale sentrene knyttet til satsingsområdene, mens andre opplevde at de hadde den nødvendige kunnskapen og forståelsen for satsingsområdene. Det var derfor en utfordring å planlegge samlingene i nettverket på en slik måte at alles ønsker ble oppfylt. Vi opplevde likevel at variasjon i samlingenes struktur, for eksempel regionvise samlinger eller samlinger basert på satsingsområde, bidro til at det over tid ble en god balanse. Da det ble gjennomført samlinger knyttet til satsingsområdene, opplevde mange av deltakerne det som ekstra nyttig å få anledning til å treffe UH-ansatte også fra andre regioner.

Mellomarbeidene var utgangspunkt for erfaringsdelingen på samlingene. Noen av deltakerne opplevde at de ikke fikk nok tid til å reflektere grundig over erfaringene de hadde gjort seg, mens andre syntes at samlingene hadde et repeterende innhold. For å fremme fokuserte refleksjoner, jobbet koordineringsgruppen med å formulere spørsmål som skulle gi retning og fokus for arbeidet med mellomarbeidet på hver enkelt institusjon. Koordineringsgruppen formulerte dessuten spørsmål som skulle danne ramme for erfaringsdeling og refleksjoner med utgangspunkt i mellomarbeidene.

Koordineringsgruppen opplevde at de fleste UH-institusjonene fulgte opp mellomarbeidene. Det varierte imidlertid hvorvidt besvarelsene, som ble sendt koordineringsgruppen før selve samlingene, var skrevet av enkeltpersoner eller om det var én samlet besvarelse fra UH-institusjonene, slik intensjonen var. Dette kan gjenspeile hvordan utviklingspartnerne ved de enkelte UH-institusjoner hadde organisert seg internt og hvordan de samarbeidet, slik det framkommer i Kapittel 3. Dette fikk betydning både for opplevelsen av hvor godt gruppearbeidet fungerte og for hvor god spredningen av erfaringer ble på samlingene.

Koordineringsgruppen fikk tilbakemelding på at erfaringsdelingen på samlingene ble opplevd som mest nyttig når rammene var tydelige. Tilbakemeldingene fra deltakerne var at innrammingen hjalp UH-ansatte til å rette oppmerksomheten mot spesifikke områder og at refleksjonene dermed ikke ble for generelle. Mangelen på kontinuitet i deltakelse på samlinger ble en utfordring for koordineringsgruppen når det gjaldt å fremme progresjon i erfaringsdelingen gjennomført på samlingene. På hver av samlingene var det omtrent en tredjedel av deltakerne som deltok for første gang, og som kunne fortelle at de var nye i den lokale utviklingspartnergruppen. I og med at nye UH-ansatte også deltok på samlingene, var det vanskelig å unngå noen grad av repetisjon. Noen deltakere kunne derfor oppfatte det som om at innholdet i samlingene hadde liten framdrift.

De møtepunktene som koordineringsgruppen hadde med de involverte i satsingen, gjennom nettverkssamlinger, dialogmøter og deltakelse på samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet, gjorde at vi fikk et grundig overblikk over innholdet i satsingen. Vi ble videre kjent med hva de ulike deltakerne ble presentert for av innhold som en støtte i arbeidet i skolene. Å bli kjent med innholdet i satsingen ble opplevd som viktig med hensyn til egen planlegging for samlinger i nettverket. En annen viktig faktor, er det kjennskapet og de relasjonene som utviklet seg mellom oss i koordineringsgruppen og andre aktører i satsingen, spesielt UH-ansatte og ansatte på sentrene. Det var også interessant å møte representanter fra Utdanningsdirektoratet i deres samlinger, der vi sammen kunne diskutere innholdet og fremdriften i satsingen.

Som vi kommer inn på senere i rapporten, er gode relasjoner mellom personer i en læringsprosess avgjørende for læringen som vil finne sted. Vi opplevde at det utviklet seg gode relasjoner mellom UH-ansatte, mellom deltakerne fra sentrene og mellom UH-ansatte og deltakere fra sentrene. Vi opplevde også at vi klarte å utvikle gode relasjoner til aktørene i nettverket, noe som bidro til en god tone både når vi møttes og i ganske omfattende skriftlig kommunikasjon. En utfordring var det likevel i starten, da deltakerne ofte måtte minnes på tidsfrister, som eksempelvis frister for mellomarbeid. Dette avspeiler et rolledilemma, i og med at koordineringsgruppen sto på samme organisatoriske nivå som deltakerne og dermed var fagfeller uten formell autoritet til å kreve at dette arbeidet skulle gjøres. Dette viste seg å være en utfordring som gradvis ble mindre, og purringer om innlevering ble etter hvert stort sett unødvendig: Mellomarbeidene ble levert til oppsatt frist. Vi tolker dette både som at de UH-ansatte opplevde at de ønsket å imøtekomme forventningen om at disse mellomarbeidene skulle gjøres, og at mellomarbeidet ble sett på som meningsfullt for arbeidet de selv hadde ansvar for i UiU.

En ikke uvesentlig effekt vi mener å kunne registrere, er at møteplassene for kompetansemiljøer har bidratt til å skape en bro mellom disse miljøene i Norge. Fagpersoner på tvers av UH-institusjoner har blitt bedre kjent med hverandre, og knyttet faglige bånd. Brobyggingen og relasjonene som har utviklet seg mellom partene, vil kunne være et meget godt utgangspunkt for videre samarbeid mellom kompetansemiljøene, både på undervisnings- og forskningssiden, og når det gjelder å bistå skolesektoren i framtidige kompetanseutviklingsprosesser. Nettverk er imidlertid sårbare, i den forstand at de trenger aktiv innsats for å opprettholdes og videreutvikles. Vi ser en fare i at relasjonene som nå er utviklet, kan gå i oppløsning hvis det ikke etableres nye oppgaver og strukturer som kan bidra til at nettverket videreutvikles.

Koordineringsgruppen opplever også at samarbeidet med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver har vært godt. Oppdragsgiver har stilt krav, men på en slik måte at det har skapt en lyst til å jobbe videre i satsingen. Læring har skjedd hos begge parter, noe som har gjort at endringer er foretatt underveis i satsingen. Et eksempel er forandringen i bestiller-utfører retorikken, slik det beskrives i kapittel 3 om UH, og i Case C i kapittel 9. Endringen fra ”tilbyder” til ”utviklingspartner” bidro til en sterkere vektlegging av og forståelse for viktigheten av samarbeidsrelasjoner og prosess.

Gruppemedlemmene opplever å ha lært gjennom koordineringsarbeidet, for eksempel gjennom økt kjennskap til andre UH-institusjoner og måten de arbeider på, slik det kommer fram både i denne delen og i den egeninitierte og egenfinansierte forskningen presentert i Del 2. Gjennom dette har vi opparbeidet oss en kunnskap om både sterke og svake sider i de ulike institusjonenes arbeidsformer, kompetanse på skoleutvikling og måter å organisere arbeidet på i egen institusjon. Egen institusjon har hatt to oppdrag i UiU: Koordinator for nettverket og en egen utviklingspartnergruppe. I fullskalaprojektet har koordineringsgruppen ikke vært i et formelt samarbeid med utviklingspartnergruppen. Dette ville i så fall gitt NTNUs utviklingspartnere en særlig status sammenlignet med andre institusjoner i nettverket, noe som fra et utenfraperspektiv kunne blitt oppfattet som uheldig.

Det å befinne seg i en koordinerende funksjon i en nasjonal satsing, der det ikke bare skal samarbeides med andre UH-institusjoner, men også med nasjonale myndigheter og sentra, oppleves å ha bidratt til en unik kompetanse. Vi håper og tror at denne kompetanse kan videreutvikles, og at vår kunnskap kan komme til anvendelse både i egen institusjon og i utdanningsfeltet for øvrig. Det gjelder også for deltakerne i nettverket, som har utviklet en kompetanse som er viktig å anvende og videreutvikle.

Referanser

- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A., & Strømme, A. (red.) (2017a). *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A., & Strømme, A. (red.). (2017b). *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Del 1

Oppsummering av kapitlene 3, 4 og 5

Kapittel 3

Når vi skal oppsummere UHs utvikling, læring og utfordringer innad i egne institusjoner, vil vi løfte fram følgende punkter:

- Individuer og grupper på alle institusjoner har lært, men i varierende grad
- Satsingen har bidratt til:
 - en bevegelse mot en større sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen
 - en bevegelse mot en mer integrert lærerutdanning for fagpersoner i UH som har deltatt i UiU
 - endring av samarbeidskulturen både internt i mange UH-institusjoner samt i møter med skolene
 - opprettelse av flere forskergrupper som gjennomfører praksisbasert forskning i tilknytning til arbeidet i skolene
- Reell forankring og ledelse er en utfordring i UH

Utviklingspartnernes viktigste bidrag i arbeidet med kollektiv læring på skolene, for en bedre læring for elevene, har skjedd gjennom:

- Tilrettelegging av arbeidsformer for lærerne, som innebærer refleksjon over egen praksis
- Deling og modellering av konkrete faglige tilnærminger
- Tilrettelegging og gjennomføring av mer langsiktige perspektiver som fremmer kollektive læringsprosesser
- Etablering av en organisasjonskultur som skaper rom for å være i kontinuerlig læring
- Utvikling av felles språk og begrepsforståelse blant lærerne
- Bidrag til økt delingskultur mellom lærerne, gjennom kollektive læringsprosesser
- Hjelp til organisatorisk rigging på skolene
- Oppfordring om og støtte til lærerne for å gjennomføre klasseromsobservasjon av hverandres undervisning

Kapittel 4

Læring og utvikling ved de nasjonale sentrene oppsummeres i følgende punkter:

- Økt kunnskap og innsikt i skolebasert skoleutvikling som strategi, og hvordan de respektive fagområde kan integreres
- Disiplinære grenser mellom fagområder er tonet ned til fordel for et mer overgripende utviklingsperspektiv
- Økt kunnskap om eget og andres fagområde
- Utvikling av bedre internt samarbeid og også mellom sentrene
- Tydeligere fokus på kollektiv læring i skolen
- En opplevelse av at UiU har bidratt til å utvikle egen veilederkompetanse
- Møtene med ressurslærerne har vært den viktigste læringsarenaen for sentrenes fagpersoner og en arena for relasjonsbygging
- Senterledelsen har hatt stor betydning for læring og utvikling
- Fagpersonene i sentrene opplever at de er bedre rustet for fremtidig utviklingsarbeid i skolen
- Arbeidet med å utvikle nettressurser har vært et spesielt verdifullt læringsarbeid
- Varierende grad av samarbeid med fagpersoner i UH og en opplevelse av at samarbeidet er personavhengig

Kapittel 5

NTNUs rolle som koordinator for kompetansemiljøene oppsummeres i følgende punkter:

Arbeidet har bidratt til:

- Å skape en bro mellom kompetansemiljøene i Norge, både i Nettverk for kompetansemiljøer og gjennom dialogmøter. Dette har bidratt til at fagpersoner på tvers av UH-institusjoner har blitt bedre kjent med hverandre, og knyttet faglige bånd
- Mulighet for publisering. Det publiseringsarbeidet som koordineringsgruppen la opp til, synes å ha styrket UH-institusjonenes forskning relatert til satsingen.
- Egen kompetanseoppbygging som kan komme til anvendelse både internt og i møte med utdanningsfeltet for øvrig.
- Kompetanseoppbygging for deltakerne i nettverket med tanke på fremtidig kvalitetsutvikling i skolen

Opplevde dilemmaer og utfordringer: "

- Utskifting av personer har gjort nettverket sårbart, men har også ført til spredning av kunnskap blant flere
- Tidlig i satsingen var det et tydeligere spenningsforhold mellom prosess, forstått som organisasjonsutvikling, og et mer innholdsfokusert, faglig og didaktisk syn. Etter hvert ble det en større forståelse for at nettverkssamlingene måtte adressere både "hva og hvordan"

- Manglende mandat til å forplikte sentrenes og UHs fagpersoner til deltakelse og gjennomføring av mellomarbeid
- Sprikende ønsker fra deltakerne med hensyn til innhold
- Organisering av samlinger, som regionsvise samlinger eller nasjonale samlinger med fokus på satsingsområdene
- Formulering av gode problemstillinger både i mellomarbeid og som utgangspunkt for erfaringsdeling på samlingene
- Utfordring knyttet til de lokale UiU-teamenes samarbeid før samlinger og hvordan manglende samarbeid påvirket erfaringsdeling og spredning på samlingene

DEL 2

Forskning i UH og i skolen

Denne delen består av fem kapitler, kapitlene 6-10. I kapittel 6 presenterer vi et innledende metodekapittel som er felles for de kvalitative studiene, samt en kort omtale av den kvantitative studien. I kapittel 7, 8 og 9 presenterer vi den kvalitative forskningen som er gjennomført for å få en forståelse for satsingens betydning på alle nivå innen skole og utdanning. I kapittel 10 presenteres den kvantitative forskningen gjennomført i UH.

Kapittel 6

Forsknings design

May Britt Postholm, Thomas Dahl, Erlend Dehlin, Gunnar Engvik, Eirik J. Irgens og
Anita Normann

Innledning

Koordineringsgruppen ved NTNU har på eget initiativ valgt å utføre egenfinansiert forskning på UiU. I kapittel 1, innledningskapitlet i Del 1, ble bakgrunn for satsingen og dens mål og gjennomføring beskrevet. I dette kapitlet ble også rollene til de ulike aktørene i satsingen omtalt før Utdanningsdirektoratets bestilling til koordineringsgruppen ved NTNU ble presentert. Den egeninitierte og egenfinansierte forskningen svarer også på Utdanningsdirektoratets problemstillinger, samtidig som den presenterer kunnskap om hva ledere, lærere og elever har lært, hvordan de har lært og hvordan denne læringen kommer til uttrykk i skolen. Samlet sett utgjør alle kapitler i Del 1 og Del 2 et fyldig kunnskapsgrunnlag som vi har tatt utgangspunkt i når vi har formulert implikasjoner for fremtidig utviklingsarbeid i kapittel 11. Designet for den egeninitierte og egenfinansierte forskningen tar utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål som har vært utviklet gjennom flere møter i koordineringsgruppen.

Problemstillinger og forskningsspørsmål

For den kvantitative forskningen ble følgende problemstilling utviklet:

Hva er det som betinger læring og utvikling i samarbeidet mellom UH og skole?

I denne sammenheng blir spørsmålet som går på læring mellom UH-miljøene og læring i samarbeid med andre aktører, også belyst. Innholdet i den kvalitative forskningen er konkretisert i én overordnet problemstilling og tre forskningsspørsmål. Disse er som følger:

Overordnet problemstilling

Hvilken betydning har UiU hatt for utvikling på ulike nivå innen skole og utdanning?

Forskningsspørsmål:

Hva har aktørene i UiU lært gjennom deltakelse i satsingen?

Hvordan har de ulike aktørene lært gjennom deltakelse i UiU- satsingen?

Hvordan kommer læringen til uttrykk i skolen og i aktørenes praksiser?

For den kvalitative forskningen har vi utformet en felles metodedel når det gjelder utvalg og datainnsamling, utvalg og begrunnelse, fokusgruppeintervju med de nasjonale sentrene og konkret gjennomføring. Til slutt i denne felles metodedelen refereres det til vedlegg som beskriver forskningsprosessen, som presenterer intervjuguider og spørsmål i brev, samt beskriver indikatorer og faktoranalysen i den kvantitative forskningen. Fellesdelen for de kvalitative delstudiene (Case A, B og C) presenteres i fortsettelsen i dette kapitlet. De kvalitative delstudiene presenteres i kapitlene 7, 8 og 9. I kapittel 10, som presenterer funn i den kvantitative forskningen, blir metoden for denne forskningen også presentert.

Den kvalitative forskningen

Utvalg og datainnsamling

For å få svar på den overordnede problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ kasusstudie (Creswell, 2013) som består av tre (3) delstudier (Case A, Case B og Case C) som alle inkluderer én UH-institusjon og tre skoler. I tillegg har vi gjennomført en fjerde delstudie som en kvalitativ intervjustudie (Kvale & Brinkmann, 2009) med de fire nasjonale sentrene som har deltatt i satsingen. Figur 1 nedenfor illustrerer designet for de kvalitative delstudiene, Case, A, Case B og Case C.

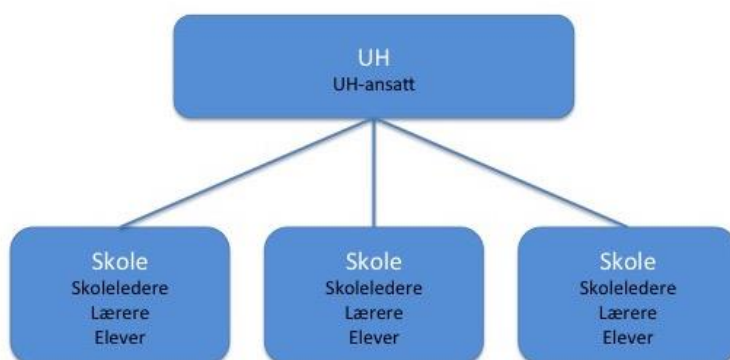


Figur 1: Utvalget i de tre casene

I Case A og Case B har vi gjennomført semi-strukturerte fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkman, 2009) med UH-ansatte (se figur 1 ovenfor). Intensjonen var at vi på hver av skolene skulle samle inn datamateriale på følgende vis:

- observasjon/skygging av en lærer (hovedinformant) i inntil en uke (9. trinn)
- semi-strukturert intervju med hovedinformant
- observasjon av og fokusgruppeintervju med team hvor hovedinformant er medlem
- fokusgruppeintervju med tre (3) elever i tre (3) homogene elevgrupper (skolerresultater over middels, middels og under middels)
- fokusgruppeintervju med skoleledelsen
- fokusgruppeintervju med to (2) lærere fra hvert av de tre trinnene på skolen
- brev som alle lærerne på skolene skriver

Figur 2 nedenfor synligjør utvalget i UH og i skolene innenfor Case A og Case B.

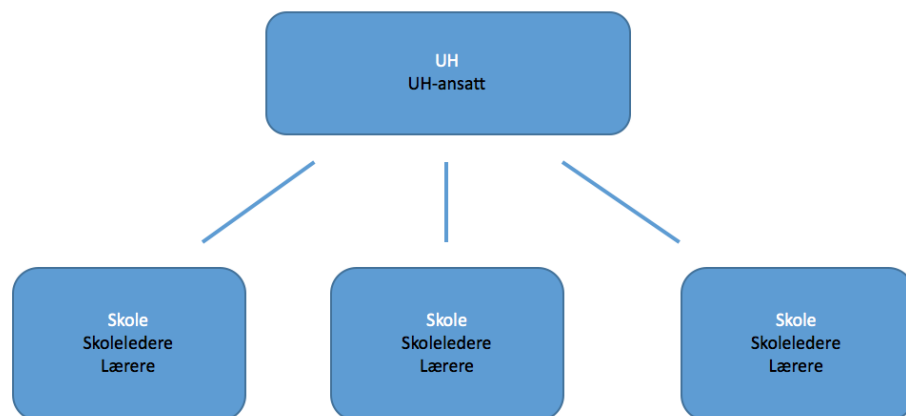


Figur 2: Utvalg innenfor case A og Case B

I Case C har vi også gjennomført et semi-strukturert fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkman, 2009) med UH-ansatte (se figur 1 ovenfor). Intensjonen i denne casen var at datamateriale skulle samles inn på følgende vis:

- fokusgruppeintervju med skoleledelsen
- fokusgruppeintervju med to (2) lærere fra hvert av de tre trinnene på skolen

Figur 3 nedenfor synliggjør utvalget i UH og i skolene for Case C.



Figur 3: Utvalg innenfor Case C

Utvalg og begrunnelse

Case A: tre skoler og en UH-institusjon som deltok i piloten, i studien av piloteringen og i pulje 1.

Case B: tre skoler som deltok i pulje 3 og en UH-institusjon som deltok fra og med piloteringen.

Case C: tre skoler og en UH-institusjon som deltok i piloten, i studien av piloteringen og i pulje 1.

Utvalget i de tre casene er valgt ut på grunnlag av ulike kriterier. I Case A og Case C ville vi forske på det samme utvalget som i forskingen på piloteringen av satsingen. Skolene i disse casene fikk mulighet til å delta i satsingen i piloteringen, som gikk over ett år, og tre semester i pulje 1, til sammen to og et halvt pr. Da vi gjennomførte denne studien, hadde det gått 2 år og to måneder siden skolene avsluttet sin formelle deltakelse i UiU, og fire år siden vi samlet

inn datamateriale i forskningen på piloteringen. Vi har dermed samlet inn datamateriale som kan sammenlignes med innsamlet materiale i piloteringen. Læring og utvikles vil dermed kunne spores. Vi antok også at funnene ville kunne si noe om skoler har lært, som innebærer at kontinuerlig profesjonell læring og utvikling fortsatt skjer. Vår antakelse var at det også har funnet sted læring og utvikling når det gjelder alle aktører på de forskjellige arenaene i løpet satsingen (fra Utdanningsdirektoratet til klasserommet). Vi har derfor inkludert en case (Case B) i utvalget hvor skolene har deltatt i pulje 3. Vår begrunnelse for valget av denne casen var vår antakelse som tilsa at vi ville kunne spore læring i hele satsningen, noe som kunne påvirke arbeidet i UH og UHs møte med den enkelte skole. Det ble fra høsten 2013 ansatt ressurslærere i skolen, og utviklingsveilederne kom inn i sine stillinger fra januar 2014. Disse aktørene antok vi også kunne bidra til endring av aktiviteten i satsingen.

Fokusgruppeintervju med de nasjonale sentrene

I tillegg til forskningen beskrevet over, gjennomførte vi fokusgruppeintervju med sentrene som deltok i satsingen. Dette var Matematikksenteret, Læringsmiljøsentret, Lesesenteret og Skrivesenteret. I Del 2 presenterer vi de tre casene i hvert sitt kapittel. Forskningsfunn knyttet til sentrene ble på grunn av strukturelle hensyn, presentert i kapittel 4 i rapportens Del 1.

Konkret gjennomføring

Før forskningen startet opp, kom vi frem til at kontekstuelle forhold ville avgjøre om alle mulige former for datainnsamling ville være nødvendig å gjennomføre for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Vi antok også at kontekstuelle forhold ville være avgjørende for om vi fikk tildelt de informantene som vi i utgangspunktet hadde ønsket oss, og hvilke timer vi fikk mulighet til å observere. Hvordan dette ble i løpet av forskningsprosessen i de tre casene beskriver og begrunner vi i vedlegg 1. I dette vedlegget beskriver vi også utvalget i den enkelte casen, skolene, hvem som var deltakere i studien, hvordan materialet ble analysert og hvilke kategorier som ble utviklet. De utviklede kategoriene danner struktur for fremstillingen av beskrivelser og funn. I forskningen har vi fulgt det etiske prinsippet om informert samtykke. For å anonymisere, er alle navn i teksten fiktive navn. For å kvalitetssikre studiene har vi gjennomført member-check (Lincoln & Guba 1985) i Case A og Case B både når det gjelder UH-ansatte og ledere og lærere i skolen. I Case C har UH-ansatte lest og gitt tilbakemelding. Forskningsdeltakerne oppfattet beskrivelsene som de fikk mulighet til å lese som «riktige», men noen ønsket å endre på

enkle formuleringer uten at innholdet av den grunn ble endret. Kapitlet med utgangspunkt i sentrenes erfaringer og læring er også lest og kommentert av representanter fra sentrene. Kapitlet er revidert med bakgrunn i mottatte kommentarer.

Vedlegg

I tillegg til at forskningsprosessen beskrives i vedlegg, presenteres også intervjuguider og spørsmål i brev, indikatorer og faktoranalysen i den kvantitative forskningen i egne vedlegg. Vi har dermed lagt ved følgende vedlegg:

Vedlegg 1: Beskrivelse av forskningsprosessen, utvalget i den enkelte casen, skolene, hvem som var deltakere i studien og hvordan materialet ble analysert

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju UH

Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju ledere

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere

Vedlegg 5: Intervjuguide lærerteam til lærer skygget

Vedlegg 6: Intervjuguide til lærer skygget

Vedlegg 7: Intervjuguide til fokusgruppeintervju elever

Vedlegg 8: Spørsmål i brev til lærerne

Vedlegg 9: Intervjuguide til fokusgruppeintervju med sentrene

Vedlegg 10: Indikatorer i den kvantitative studien

Kapittel 7

Case A

May Britt Postholm

Innledning

I dette kapitlet retter jeg først blikket mot erfaringene og læringen som fagpersoner i UH har opplevd før jeg beveger meg inn i arbeidet, erfaringene og læringen på den enkelte skole som deltok i piloteringen og i pulje 1. Etter beskrivelsene av hver enkelt skole, diskuteres funnene presentert i felleskategoriene i lys av teori (se vedlegg 1 når det gjelder beskrivelse av skolene, hvilke ledere, lærere og elever som har deltatt, beskrivelse av forskningsprosessen med datainnsamling og utvikling av kategorier som danner struktur for presentasjon av funn, både i UH og i skolene i Case A). Jeg presenterer først en situasjon fra klasserommet for deretter å gå inn på lærernes erfaringer og læring. Deretter retter jeg oppmerksomheten mot elevers erfaringer og læring før jeg avslutter med ledernes erfaringer og læring, ut fra deres eget perspektiv. Når jeg i teksten benytter ordene «lærerne», «elevene» og «lederne» og ikke refererer til det som den enkelte har sagt, er det fordi jeg oppfatter at uttalelsene og synspunktene som kommer frem, gjelder for dem alle.

UH-institusjon A

Fagpersoner i UH og andre aktører

På denne UH-institusjonen har i alt 15-20 personer deltatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen, og gruppen, som hadde komplementær kompetanse når det gjaldt satsningsområdene, har vært forholdsvis stabil i løpet av satsingen. Fagpersonene i UH opplevde at de fikk en litt annen rolle når utviklingsveilederne kom inn i satsingen. To utviklingspartnere som jobber på hvert sitt campus har ulike opplevelser av samarbeidet med utviklingsveilederne. Den ene forteller at utviklingsveilederne har hatt sitt kontor på UH-institusjonen og at de derfor har vært lett tilgjengelige og lett å samarbeide med. Denne opplevelsen samsvarer ikke med erfaringene på den andre campusen. Fagpersonen i UH forklarer at utviklingsveilederne er dyktige personer, men rollen som de har hatt har blitt opplevd som overlappende med den rollen UH ble tildelt. Utviklingspartnerne har hatt som intensjon å utvikle gode relasjoner med utdanningssektoren innenfor sin region, men har erfart at utviklingsveilederne har tatt rommet hvor relasjonene kunne blitt utviklet. «Jeg kunne tenkt meg ressursene som utviklingsveilederne har hatt og gjerne de samme personene også, at de har vært knyttet til høyskolen. Da kunne man virkelig utviklet gode relasjoner mellom oss og praksisfeltet», er en uttalelse.

Utviklingspartnerne har også varierende opplevelser knyttet til ressurslærerne. På noen skoler har ikke lærerne akseptert at noen skal være mer eksperter enn de selv, mens på

andre skoler har de blitt en ressurs, spesielt dersom de har vært i en plangruppe. En utviklingspartner forteller at ressurslærerressursen på en av skolene (A3) har blitt fordelt på teamledere, og at de derfor kunne fortsette å ha denne rollen videre, også etter at deltakelse i satsingen var over. Hvordan dette har fungert, kommer jeg tilbake til i beskrivelsen av skole A3.

Når det gjelder hvordan skoleledere har forankret satsningen i kollegiet, er også erfaringene fra arbeidet i skolene forskjellig. En kommentar er at «lederstøtte fra UH har hjulpet ledere til å bidra inn i sin skole». Fagpersoner i UH har også erfart at ledere virkelig har tatt ledelsen i arbeidet og både støttet og krevd av lærerne. «Hun har vært meget kravstor, men samtidig har folk opplevd hensikten og nytten med arbeidet», er en uttalelse. Denne rektoren er kunnskapsrik og forventet at lærerne også skulle sette seg inn i relevant teori. Hun krevde, men ga også mye av seg selv. Når lærerne skulle observere i hverandres klasserom og manglet vikar, stilte hun opp. Rektoren har også gitt lærerne oppdrag i undervisningen som de etter gjennomføring presenterte for hverandre. Da forventet hun også at erfaringene fra klasserommet ble satt inn i en teoretisk kontekst, noe som førte til diskusjoner på høyt nivå i etterkant av presentasjonene. Disse presentasjonene ble også brukt som grunnlag for hvordan lederen skulle støtte lærerne videre i arbeidet.

Når det gjelder rollen til kommunens skoleadministrasjon i satsingen, er den generelle oppfatningen i denne UH-institusjonen at skoleeier hovedsakelig har vært aktiv i oppstarten av arbeidet ved å bestemme hvilket satsingsområde som skulle jobbes med. Denne ovenfra-og-ned-bestemmelsen førte til at utviklingspartnerne måtte jobbe for å fremme lærernes motivasjon og forankringen på flere skoler. «Satsingen har derfor blitt sett på som noen irrelevante greier som kommer fra sidelinjen», uttaler en av dem.

Arbeid i møte med skolene

Utviklingspartnerne har organisert seg forskjellig i møte med skolene. Noen har møtt skolene i par, men andre har samarbeidet med skolene alene. De forteller at samarbeidet med skolene også har artet seg litt forskjellig. På noen skoler har de blitt brukt som samarbeidspartnere i plangruppen på skolen, mens på andre skoler har de møtt hele kollegiet. Noen av fagpersonene i UH har også observert undervisning i klasserommene. Utviklingspartnerne opplever at erfaringene fra observasjonene har bidratt til en forståelse som har fått betydning for hvordan de har møtt lærerne i fellesskap og for hvordan de har bidratt til den kollektive praksisen i skolen. «Lærerne fikk da virkelig noe å snakke om i fellesskap», er en uttalelse,

og utviklingspartneren fortsetter: «Og det er et problem at de ikke kommuniserer slik at de utfordrer hverandre til å begrunne det de gjør i undervisningen».

Utviklingspartnerne har benyttet ulike hjelpemidler i møte med skolene. De forteller at skolene selv har tatt i bruk bakgrunnsdokumenter og nettressurser utviklet i sammenheng med satsingen, og at de har arrangert seminarer med skoler hvor elevtekster om elevenes egen læring har vært utgangspunkt for lærernes analyser og refleksjoner. På den måten har de fått inkludert begreper som elevers metakognitive kompetanse i samtale med lærerne for å fremme deres bevissthet om elevenes refleksjonsnivå knyttet til egne læreprosesser.

Utviklingspartnerne opplever at elevers læring på bakgrunn av arbeidet er svært forskjellig. Noen elever er bevisst på hva som har foregått og reflekterer rundt det, mens andre elever uttaler om lærerne at «Jeg har sett at de prøver å variere litt».

Fagpersonene i UH har erfart at det har skjedd store endringer knyttet til forventninger skoler har hatt til dem i løpet av satsingen. I starten trodde lærerne og lederne at UH skulle bidra med forelesninger, men denne forståelsen har endret seg til at fagpersonenes rolle ble oppfattet til å være en støtte i utviklingsarbeidet. Samtidig forteller utviklingspartnerne at det er noen kommuner som er skeptiske til høyskolesystemet og til samarbeid med dem. Når det gjelder varig læring i skolene, er også utviklingspartnernes svar at «det er forskjellig». På noen skoler mener de at det som er satt i gang i løpet av satsingen vil fortsette og dermed bli varig, mens at det på andre skoler ikke har satt spor i det hele tatt.

Arbeid på egen institusjon

Utviklingspartnerne reflekterte over at de på mange spørsmål svarte «ja, det er veldig forskjellig», i sammenheng med hvordan arbeidet med skoler har forløpt i prosessen, og konkluderer med at det tydeliggjør behovet for at de må dele erfaringer om hvordan de jobber på egen institusjon. «Hva gjør vi for å utvikle oss som veiledere?», sier en av dem. De snakker om at arbeidet de gjør må formidles videre, også til UH-ansatte som ikke har samarbeidet så mye med skoler tidligere. De forteller at alle som har jobbet i satsingen samarbeidet når de startet opp i satsingen, men at det i det siste halvannet året har vært minimalt med samarbeid. «Vi var veldig flinke til å holde systematiske møter til å begynne med, men det har kokt mer bort», forteller en av dem og begrunner dette med mangel på kapasitet. De legger til at det har vært samarbeid mellom de personene som har møtt skolene sammen, men at det er lite systematikk i hvordan dette foregår.

Utviklingspartnerne har i løpet av satsingen etablert to forskergrupper, men ikke alle har utviklet forskerkompetansen sin i løpet av satsingen, og aktiviteten i disse gruppene har avtatt. Dette begrunnes med at de interne prosessene på UH-institusjonen ikke har bidratt til utvikling på egen institusjon. «Når vi jobber i eksterne utviklingsprosjekt, må vi også jobbe internt for å utvikle oss, men det krever at vi får ledelsen med oss», er en uttalelse. De opplever at det ikke er overføring av kompetanse mellom ulike satsinger som de jobber med i det hele tatt. Utviklingspartnerne forteller at de jobber med å få utviklet et senter og at de har tatt dette initiativet til ledelsen. Senteret vil være en mer formell organisering enn forskergruppene som er tilfeldige sammenslutninger. De vil ha en formell organisering knyttet til utviklingsarbeid i skole og barnehage. «For det går rett og slett ikke an å jobbe slik som vi har gjort nå!», uttaler en av dem.

Utviklingspartnernes tanke er at dette senteret også skal ta ansvar for det som skjer i UH-institusjonen. Det er nesten ingen av de som samarbeider med skolene som jobber i grunnskolelærerutdanning 5-10, og de som underviser der har ikke fått plass til å ta opp Ungdomstrinn i utvikling i trengselen for andre tema som skal inn i undervisningen. «Så jeg har hatt fem årskull med lærerstudenter de årene dette har pågått, og studentene har ikke hørt noe om satsingen. Det synes jeg er meget bekymringsfullt», er en uttalelse.

Utviklingspartnernes læring og håp om varige spor

Når det gjelder den enkelte utviklingspartners egen læring, opplever de at satsingen har bidratt til endring. En av dem forteller at hun i møte med skolene har utviklet en strategi fra å være «litt forsiktig til å ende opp med å bli mer forstyrrende». Utviklingspartnerne opplever også at de har blitt tryggere i undervisningen, og at de kan bruke eksempler fra skolehverdagen som beriker møtet med studentene. Fagpersonene i UH erfarer at de gjennom samarbeid med både kommunens skoleadministrasjon og skoleledelse har fått et utvidet perspektiv på hvordan kvalitet i skolen kan fremmes, og de ser behovet for et systematisk samarbeid med disse aktørene for å kunne bidra til utvikling i skolen. De har videre lært gjennom å lese teori knyttet til arbeidet i skolen, og de har blitt bevisst på hvilke områder de må utvikle seg. «Vi må knytte arbeidet opp mot mer systematisk forskning», er en uttalelse. Utviklingspartnerne har deltatt på få samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer og begrunner det med ressursbruk, samt en opplevelse av at innholdet hadde en repeterende preg. De opplevde imidlertid en metodesamling som lærerik og nyttig for forskningsarbeid.

Utviklingspartnerne inkluderte tidlig i satsingen masterstudenter og noen bachelorstudenter i satsingen, slik at studenter fikk samlet inn data til oppgaver som skulle skrives. Satsingen har også bidratt til at utviklingspartnerne har blitt mer bevisst på hvordan studenter kan involveres i praksisrelatert arbeid, slik at det ikke blir avhengig av hvem som underviser studentene, og slik tilfeldig. De tenker at de kan legge opp til seminarer med studenter, eller invitere dem til å delta i forskergrupper. Håpet er at senteret som de ønsker å etablere skal formalisere arbeidet i forskergrupper og utviklingsarbeid i skole og barnehage. Når de snakker om dette, har de også i tankene at alle lærerstudenter skal gjennomføre et masterløp som ender opp i en masteroppgave.

Skole A1

I klasserommet

Repetisjon og variasjon

Elevene i 9B, 11 gutter og 13 jenter, skal repetere novellen Karen av Alexander Kjelland. Læreren spør hvilken gjeng denne forfatteren hører til, og en elev svarer «de fire store». Læreren tegner en kro, Krarup kro, på tavla, og spør om noen av elevene vil tegne Karen. En av guttene rekker opp hånden, og får komme fram å tegne henne. Gutten tegner Karen med en trang, blå kjole (hun var jo gravid) og med store bryster, som skaper latter i klassen. Så får en annen elev tegne hun som eier kroen, og en annen elev postførereren og postmannen som kommer med hest og vogn. Læreren forteller mens elevene tegner og stiller også spørsmål til elevene som gjør at de får repetert innholdet og budskapet og hva som er moralen eller pekefingeren i novellen. Timen etter skal de snakke om hvilken betydning novellen kan ha i dag.

Lærer Kari forteller at dette opplegget er en resultat av samarbeid med en annen norsklærer, og at de gjerne deler opplegg. Opplegget med at elevene kommer fram og tegner og at gutten attpåtil legger litt på når han skal tegne Karens bryster, skaper latter i klassen. «Det er den humoren som oppstår, for vi ler mye i klassen», sier læreren. Alle følger godt med på hvordan elevene løser de ulike tegneoppgavene. Mens elevene tegner, forteller læreren, og inviterer også elevene inn i en dialog om novellen.

Den skyggede læreren og lærernes erfaringer og læring

Kari og hennes undervisning

Kari har undervist som lærer siden 1995, og på denne skolen siden 1997. Hun hadde et avbrekk fra læreryrket fra høsten 2011 til høsten 2014. Hun fikk dermed være med i den sisten delen av den formelle deltakelsen i UiU. Kari underviser i fagene musikk, norsk, KRLE og psykisk helse. I tillegg er hun sosiallærer på skolen. Læreren forstår praktisk undervisning som at elevene gjør noe med kroppen, som at de lager «moves» til en sang eller at de danser. Hun tenker også at praktisk undervisning kan være at de rører hendene sine for å løse oppgaver, som å kaste terninger i matematikken eller skrive litt i andre fag. Hun kommer raskt inn på ordene relevant og variert når hun snakker om praktisk undervisning. «Det skal være relevant for elevene», uttrykker hun. Hun mener at variasjon er viktig for å motivere flest mulig elever.

De andre lærerne

Lærerne på skolen utdyper praktisk undervisning til å handle, å ta, føle og kjenne på, og at det handler om elevaktive arbeidsformer. I denne sammenheng nevnes elevforsøk i naturfag og bruk av terninger i matematikken. Lærerne mener at dersom de benytter varierte arbeidsformer vil de over tid kunne treffe alle elever. En lærer uttrykker følgende:

Det kan ikke være rockekonsert hver time. For jeg tror nok at elevene, selv om de godt kan gå med på at det er nyttig og nærlese et avsnitt i boken, så vil de oppfatte det som kjedelig. Men hvis vi kan gjøre det innimellom at vi gjør andre aktiviteter, så tror jeg at summen blir læring.

Lærerne ser også betydningen av at de er «tilstede» i timene, og at de ser elevene når de lykkes eller strever. I denne sammenheng trekker de fram at de får et større repertoar å handle ut fra med erfaring og at fagkunnskap er viktig for å kunne støtte elevene i deres læring. Lærerne erfarer også at de gjennomgående reflekterer mer over undervisningen.

Karis opplevelse av kollegers og satsingens betydning

Kari erfarer at det betyr mye å jobbe sammen med kolleger, og hun mener at hun lærer mer av kolleger enn å lese. Hun erfarer at det har stor betydning at de sitter på felles trinnrom. Det fører til at de samarbeider mer, og det fører dem tettere sammen. I tillegg til at de har møter på trinnet, har de også fagseksjonsmøter, og Kari er med på to slike fagseksjoner. De har to-tre møter for hvert fag i året, og jeg fikk være med på ett av disse i norsk. Der jobbet de med

å lage en progresjonsplan fra 8-10- trinn. På dette møtet deler de opplegg og ser sammenhenger mellom fag, og de argumenterer ut fra mål i læreplan. Læreren opplever at disse møtene er veldig nyttig, og forteller at det er «lett å spørre hverandre utenom møtetidene også».

Kari ser tydelige spor etter satsingen, men forteller også at de jobbet med lesing og klasseledelse før hun hadde et avbrekk fra læreryrket. «Men nå er arbeidet satt mer i system», opplever hun, og kollegiet har etter hennes mening blitt mer homogent. Hun forklarer at det kan ha med utskifting av kollegiet å gjøre, men også at gode diskusjoner hvor også kritiske spørsmål var en del av disse, kan ha ført til at de nå er mer samkjørt. Kari sier at det å være kritisk var tidligere oppfattet som en bremse, men oppfattes nå også som noe positivt, og det å gjøre feil blir oppfattet som en mulighet til utvikling. Læreren trengte en pause fordi hun opplevde at hun hele dagen måtte være så streng i møte med elevene, men forteller at hun nå sjelden hever stemmen. Hun mener det har med relasjonsbyggingen å gjøre, og at det er utviklet et tillitsforhold mellom lærere og elever. «Vi ser annerledes på elevene enn tidligere og vi er opptatt å ha gode relasjoner til dem», uttaler hun. «Hvis elevene opplever å bli likt av læreren sin, så vil de lære», legger hun til.

Felles kultur og læring på skolen

Lærerne forteller at skolen hadde bestemt seg for å satse på lesing og klasseledelse før tilbudet om å delta i piloten kom, og at det derfor passet veldig bra. Lærerne har tro på den skolebaserte måten å jobbe på, at alle har det samme utgangspunktet og at de lærer sammen. Kari uttaler at det gradvis over lenger tid har utviklet seg en bevissthet om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Hun opplever også at det har utviklet seg en kollektiv kultur, og at de har en felles oppfatning av hvordan de vil ha det på skolen. «Ja, det har skjedd noe mens jeg var borte», sier hun. Lærerne opplever likevel at det er rom for det individuelle.

De har også en kultur for å dele undervisningsopplegg. En lærer uttaler: «Jeg tror det er veldig viktig den delingen vi har, samarbeidet i har på trinn og i kollegiet. Når det gjelder tid, er en uttalelse: «På et vis føler jeg at jeg har romsligere med tid nå, for jeg slipper å sitte for meg selv med alle tankene». De opplever at de bruker tiden de har til rådighet på en annen måte enn før deltakelsen i UiU. En annen lærer mener likevel at det er knapphet på tid når det gjelder å gå dypt inn i hvordan de skal møte elevene og hvordan de skal motivere og variere undervisningen. De opplever at noe av tiden på trinn kan bli spist opp av praktiske ting som de må planlegge, men at det også avhenger av dem selv hva de bruker tiden til. Når de har

pedagogiske samtaler på trinnet, oppdager de at slike samtaler er et savn. De kjenner også på at det er hovedfokuset, nå VfL, som tar det meste av fellestiden, og at det kjennes litt som at det arbeidet stjeler litt av tiden til andre diskusjoner. En lærer uttaler:

Nå har vi holdt på med Ulveus, antimobbesaker, så er vi utlært på lesing, så er vi utlært på klasseledelse, så er vi utlært på vurdering for læring, altså den der tiden til virkelig å sette seg ned å fordype seg.

Lærerne mener UiU var et skritt i riktig retning, og at deltakelse i moocen og VfL nyter godt av deltakelsen i UiU tidligere. «De liker SKU-modellen», er en uttalelse. De forteller at det gjennom deltakelse i UiU ble utviklet en mer åpen delings- og samtalekultur. «UH var med på å skape en felles forståelse blant kolleger og gjorde det lettere å arbeide med felles mål og fokus», skriver en lærer. En av lærerne som deltar i intervjuet var ressurslærer på skolen, og hun forteller at hennes oppgave var litt vanskelig i og med at hun skulle videreformidle det som hun lærte på kurs til de andre. «Når vi nå jobber med moocen, får alle det samme», er en uttalelse. Men de opplever at det er tolkningsfellesskapet etter at de har sett filmene som er det viktigste, og at det bidrar til at de bruker de samme begrepene til elevene.

En lærer som ble tilsatt etter at de var ferdig med formell deltakelse i UiU, sier at han ikke har hørt om satsningen før han fikk brevet med spørsmål som han skulle besvare, av meg, «men jeg ser jo hva det har gjort, men jeg har ikke visst hvor det har kommet fra tidligere», legger han til. En annen nytilsatt som også er nyutdannet har heller ikke hørt om satsingen, men hun opplever et fellesskap og en stor åpenhet i kollegiet, og at det er lett å spørre om hjelp. Hun opplever kollegiet som støttende og at de løser utfordringer i fellesskap. En lærer skriver: «UiU var jo starten på et felles utviklingsarbeid, og jeg tror at det var startskuddet for at vi samarbeider om skolens utvikling». Lærerne mener at trygghet, åpenhet og interesse er vesentlige faktorer som kan bidra til å fremme deres egen læring. Når det gjelder læring uttaler en av lærerne: «Det er godt å kjenne at det ligger inne i oss, da skal det ikke så mye til før det kommer frem».

Observasjon og refleksjon

Det er lagt inn i lærernes arbeidsplaner at de skal observere hverandre en gang hvert halvår, og de organiserer dette på trinn. De opplever imidlertid at det kan være noen praktiske problemer med å få gjennomført observasjonene og refleksjonene da planene kan kollidere med elevprosjekter som legges inn i løpet av året. De har planlagt å plassere elevprosjektene

tidlig i året, slik at lærerne kan styre unna disse når de planlegger observasjon. På den måten får de oppleve ordinær undervisning. Det er spesielt en av deltakerne som bærer fram argumentet om at observasjon må gjennomføres etter behov, når noen strever og trenger hjelp. Andre opplever at de gjennom observasjonen også kan få tips og ideer til egen undervisning, og at utbyttet kan gå begge veier.

Lærerne mener de kan utvikle måten de gir tilbakemeldinger til hverandre på, og at det derfor kan være mye mer å hente ved å benytte kollegaveiledning. De opplever at de har blitt mer åpne og tryggere på hverandre i løpet av satsingen, men at det likevel er vanskelig å gi hverandre konstruktiv kritikk. «Men vi er flinkere til å gi positive tilbakemeldinger enn noen gang tidligere, men vi er ikke så snar når det er noe negativt, men det må være mulig å være kritisk på en snill måte», er en kommentar. De er enige om at tilbakemeldinger som «du er flink» ikke bidrar til utvikling og læring, og at de må jobbe spesielt med samtalen etterpå for å utnytte læringspotensialet i denne aktiviteten. De er enige i at det er en treningssak å gi hverandre kommentarer. De sammenligner tilbakemeldinger til hverandre med tilbakemeldinger til elevene, og sier at de bør være troverdige og realistiske. De er opptatt av at de må være vennlige, men samtidig stille refleksjonsspørsmål som: «Hva var grunnen til at du valgte å gjøre det på denne måten?», «Hva tenkte du når det skjedde?» «De må være snille på en konstruktiv måte», er en uttalelse. De kan gjerne tenke seg å observere personer som har samme fag som de selv, «slik at ikke Kunst og håndverklæreren er med mattelæreren», er en kommentar.

Utvikling av klasseledelse og lesing i alle fag

Lærerne opplever at de har utviklet seg både når det gjelder klasseledelse og lesing. De opplever at de behandler elevene mer likt, og at de har et mer likt elevsyn. De er også opptatt av å skape gode relasjoner til elevene. De opplever at elevene og lærerne er på samme lag. Lærerne forteller at de har mye mer fokus på ansvaret de har når det gjelder relasjonen til elevene. Lærerne husker at det i starten av UiU, i piloten, var mange fellesmøter hvor de snakket om hva slags skole de ønsket å være og hvordan de skulle ha det i klasserommet. De kom frem til felles rutinger for klasseromssituasjon, og disse rutineene tar de opp særlig i starten av skoleåret, slik at de minner hverandre om hvordan de ønsker å ha det.

Når elevene starter i 8. klasse, har de lesing som tema. De får utdelt et hefte med lesestrategier som er felles for alle fag, og som lærerne da gjennomgår. «Norskfaget tar gjennomgangen, og så brukes det i alle fag», sier Kari. Hun forteller at hun var med på å lage dette heftet før de deltok i UiU, men at det ikke har «løsnet før nå». Hun forteller at hun selv

kan være litt sløv når det gjelder å minne elevene på disse lesestrategiene, men at hun innimellom skriver på arbeidsplanen at de skal bruke den lesestrategien som de foretrekker, eller at de skal lage et tankekart med utgangspunkt i det som vi snakket om. «Og så bruker vi jo lesestrategier i klasserommet rett som det er», legger hun til. De forteller videre at de gir leselekser som innebærer mer enn å lese, og at måten å jobbe på har blitt automatisert og en del av verktøykassen deres. «Lesing blir absolutt lagt vekt på i alle fag», uttaler en av lærerne, og de opplever at det er mindre vanskelig å være lesesvak på skolen nå enn tidligere.

Lærerne forteller at leseplanene er endret siden de ble med i satsingen. «Det står ikke lenger bare les side 21-37», sier en av dem. En lærer som startet opp på skolen forteller at han «smalt rett inn i fokus på lesing, det var så det singlet rundt ørene når jeg kom hit, det var nesten som et lesesjokk». Han legger til at det nok må holdes varmt for ikke å forsvinne, men at det er noe som er med. En matematikklærer forteller at han hadde litt problemer med å akseptere at han hadde en jobb å gjøre som leselærer, men at han etter hvert forstod at det handlet om å forstå innholdet i oppgaver. «Jeg klarte å sette ord på en del ting som jeg faktisk hadde gjort i mange år, og når en er bevisst på hva en gjør, kan en også videreutvikle det», sier han. I løpet av UiU-satsingen hadde denne matematikklæreren et foredrag for de andre lærerne på skolen om det å være leselærer i matematikk.

Pause i nye satsinger

En lærer uttaler at de har tema innenfor leseplaner, lesing, klasseledelse og VfL, og at de har nok å holde på med i 20 år framover. «Er vi utlært der da, eller hallo, har vi noe å gå på?», sier han. De opplever at de ikke trenger noen nye prosjekter med en gang etter at ett er formelt avsluttet, men de trenger å fordype seg. «Tror ikke leseplanene er helt slitt ut heller», er en kommentar. De forteller at de går igjennom leseplaner før eksamen, men at de også trenger flere stoppesteder. Lærerne er enige i at de trenger å fordype seg og jobbe mer med de områdene som de allerede har satt i gang med, men de vil gjerne etterspørre kompetanse når de føler behov for det. De kan likevel tenke seg en videreføring av det som har vært dersom det kommer som en ny satsing. «Men dersom det kommer en ny rektor som tror han kan sette i gang et helt nytt prosjekt, så får han ikke med oss», sier lærerne.

Lærernes opplevelse av ledelsen

Lærerne mener det er vesentlig for deres utvikling og læring at lederne er opptatt av at de skal utvikle seg og fokusere på noen områder. Rektoren er også ifølge lærerne flink til å stille spørsmål til undervisningen når han gjennomfører skolevandring. Slike spørsmål kan være:

«Hvorfor valgte du å gjøre det på den måten?» «Hva tenkte du når du planla det?» En lærer poengterer også at noen utenom ledelsen bør være en propell som kan holde prosjekter varme og drive de framover.

Lærerne opplever at ledelsen har blitt mer lyttende til deres ønsker. «Ledelsen har nok lært at det ikke er bare å kjøre på», uttaler en av dem, og en lærer skriver: «rektor har også blitt mer bevisst på å holde prosesser varme». Lærerne forteller at det har vært et lite påtrykk fra ledelsen om å lese tekster i forbindelse med de ulike satsingene, og at det har vært nyttig lesing, fordi de har handlet om det som de jobber med. Samtidig opplever en av dem at de ikke leser nok. «Skoleleder var en pådriver for at vi skulle gjøre dette, og han motiverte og påla oss å jobbe med prosjektet», skriver en lærer.

Elevenes læring i fokus

Lærerne sier at elevene ikke vet om annen undervisning enn den som de får, men at de kjenner til og bruker lesestrategier. Lærerne tar også opp på kontaktmøter med foreldrene og elevene hvordan elevene jobber i faget når de skal lese. «Så elevene holder på å få et eget språk om egen læring, hvordan de lærer», sier en av dem. Lærerne forteller at elevene også er på hugget når undervisningen blir for ensartet, og at de ønsker variert undervisning. Lærerne forteller at elevene på 10. trinn har laget en liste til lærerne med oversikt over muligheter som de har i undervisningen. De mener at elevene har klart å lage denne listen på bakgrunn av undervisningserfaringer de har hatt på skolen. Lærerne beklager seg imidlertid over nedskjæringer og forteller at de i en periode så for seg at undervisningen i kunst og håndverk skulle foregå med papir og blyant.

Elevene om egne erfaringer og læring

Elevene mener at god undervisning er variert og innholdsrik, at læreren er engasjert og at undervisningen legges opp slik at de ikke bare sitter og lytter til læreren, men at de kan delta. «En får jo bruke kreativiteten sin når en skal lage moves til sanger», sier en av de middels flinke elevene. De beskriver gode lærere som de som kan se hver og en av dem, og at de bryr seg om at de skal forstå. Når de beskriver undervisningen på skolen, sier en av dem som presterer godt: «Jeg vil si at det er ganske bra sånn som det er nå da». Han forteller at de har snakket med lærerne om at de ville ha mer variert undervisning, «og det har de tatt til seg». En av elevene som presterer under middels kunne gjerne tenkt seg enda mer praktiske oppgaver. Han forteller at de får praktiske oppgaver i naturfag gjennom forsøk og i

matematikken, som når de kaster terninger, og i engelsken når de har rollespill. «Da får vi faktisk bruke kroppen», sier en av dem. Elevene på denne gruppen forteller at de jobber godt i fag som de er gode i og når læreren hjelper dem uten å påpeke at de har feil. Elevene opplever at opplegget med novellen Karen er lærerikt da det skaper engasjement og at de får informasjon både av lærer og medelever i løpet av repetisjonen. De synes også at oppgaver må være litt vanskelig dersom de skal bli motivert, og de får utfordrende lekseoppgaver, ifølge en elev som presterer godt. «Det er jo slik at du skal jobbe deg oppover og oppover på ungdomsskolen, det er jo ikke bare å sitte der å regne $2 + 2$ », sier han. Elevene forteller at de bruker bisonlesing, at de skriver stikkord og snakker om teksten for å huske og forstå det de leser, men at de som oftest leser igjennom og skriver stikkord, spesielt dersom de synes det er vanskelig. «Det er jo strategier som får oss til å huske mer da, og jeg bruker jo lesestrategier før prøver for da må vi jo pugge», sier en elev som presterer middels, og han fortsetter: «Og når du bisonleser får du med deg mer enn når du skumleser». «Å skumlese funker jo hvis du skal skynde deg», ifølge en elev som presterer under middels. Elevene nevner samfunnsfag, norsk, KRLE og matematikkfaget i sammenheng med lesestrategier, og at de har veldig mye variasjon i naturfag, gjennom forsøk. I matematikkfaget starter de med å forstå vanskelige ord for å finne ut hva de betyr. «Vi lærer ganske mye om bisonlesing og stikkordsnotater og venndiagram og alt det der», sier en av dem som presterer middels.

Elevene opplever at lærerne har tillit til dem, og de synes at lærerne er gode på å lede klassene. De synes også at læringsmiljøet på skolen er godt, og det er lov å være god. Elevene opplever også at det er godt at det er ro i klassen. De skulle imidlertid ønske at lærerne samarbeidet mer med å fordele prøver og dermed ikke gi mange på en gang.

Skoleledernes erfaringer og læring

Rektor forteller at de før piloteringen hadde en skolevurdering, og at de med utgangspunkt i denne kom frem til at de ville jobbe med lesing og klasseledelse. De hadde egentlig bestemt seg på forhånd for hvilke satsingsområder de ville jobbe med i UiU, forteller rektor. Alle på skolen fikk si sin mening og hva som burde satses på, ifølge lederne. De sier at det tok litt tid før lærerne skjønnte hva de var med på når de startet opp i piloten, men at det med VfL var tydelig fra starten av, og det var et felles engasjement helt i fra begynnelsen. «Vi har sett at det å jobbe skolebasert er en riktig vei å gå, skal skolen heve kompetansen sin, må hele skolen være med på kompetanseheving over tid», sier rektor. Han legger til at de har blitt mer bevisst på å ta i bruk de ressursene som er i kollegiet, og bruke den i fellesskap. «Det handler

om profesjonalitet, den har forandret seg», fortsetter han. Lederne knytter også denne profesjonaliteten til at lærerne har blitt dyktigere til å reflektere over den daglige undervisningen.

Lederne opplever at lærerne er mer trygge nå enn tidligere, og at det er enklere for dem å lære av hverandre da de er vant til å tenke mot felles mål. De opplever også at det er meget sjelden at det nå forventes at de skal «lekse opp elevene». Lærerne har etter deltakelse i UiU en helt annen tenkning, og det handler om deres relasjonsforståelse, ifølge rektoren. Han mener at lærerne har blitt flinkere til å involvere elevene, og at elevene føler at de er mer på lag med lærerne.

Rektoren forteller at de lærte mye om å lede utvikling i løpet av UiU, en form for ledelse som de tar med seg inn i arbeidet med VfL (moocen). «UiU var en læringsreise, og vi har blitt bevisst på at utviklingsarbeid må forankres», sier rektoren. Rektoren og inspektøren/rådgiveren (samme person) går igjennom modulene i moocen og lager en plan for arbeidet i kollegiet. De planlegger at lærerne skal gjøre noe for seg selv før de har felles møte, noe skal skje på fagseksjonsmøter, og det varierer om de ser filmen sammen eller før de kommer sammen for å diskutere. Rektor forteller at de har fellestid og fagseksjoner på torsdager fra kl. 14:15 – 15:45, og at det er satt av tid til tre fagseksjonsmøter i hvert fag i året. Trinnmøtene avholdes hver tirsdag fra kl. 14:15 – 15:45.

«Vi krevde nesten aldri tidligere, før UiU og VfL, at lærerne skulle ha lest en artikkel før de møttes. Vi leste kanskje litt sånn løsrevet før også, men nå holder vi oss til det samme», sier rektoren. «På fellesmøtene før, da diskuterte vi snøballkasting, vi var mer der da», forteller inspektøren/rådgiveren. «Det er i mye større grad lærende møter nå, det er fellesmøter for utvikling», sier rektoren, og fortsetter: «Vi har et felles fokus i mye større grad nå enn tidligere, og det tror jeg er hovedårsaken til at ting har utviklet seg så bra som det har gjort».

Lederne forteller at det var en god støtte å ha UH i ryggen i UiU, fordi de da opplevde at det ble en større faglig tyngde i satsingen. Kommunens skoleadministrasjon har ikke vært involvert i UiU-satsingen, og de har heller ikke samarbeidet med utviklingsveiledere. «Spørsmålene vi hadde rettet vi til UH», sier rektoren. Lederne forteller at moocen også oppleves som en støtte i utviklingsarbeidet. I UiU kunne imidlertid lærerne oppleve at utviklingspartnere hadde en annet språk enn de selv, og at det kunne skape en kime til dissonans. «Jeg tror nok at lærerne er på utkikk etter de konkrete, hverdagslige hjelpemidlene, og det kan hende vi var for upresise i bestillingene både til UH og lærerne», sier rektoren. «Mye teori, lite praksis», skriver en av lærerne. Lederne tror at det er mindre

krevende å engasjere seg i det konkrete og praktiske etter en lang dag, og at det da er tungt å utvikle ny forståelse.

Observasjon og refleksjon som en konsekvens av SKU

Rektor mener at den kollegabaserte veiledningen som innebærer observasjon av hverandres undervisning og refleksjon over det som er observert, er en direkte konsekvens av satsingen på klasseledelse innenfor skolebasert kompetanseutvikling. Han husker at han og utviklingspartnere observerte en lærer og reflekterte i felleskap med denne læreren etterpå. Senere modellerte de sammen denne seansen for de andre lærerne. «Denne demonstrasjonen bidro til at vi hadde tro på dette, og ikke minst fordi det var forskningsbasert», sier rektor. I tillegg til kollegabasert veiledning gjennomfører rektor og inspektør/rådgiver skolevandring med påfølgende refleksjon hvert år. Lederne erfarer at observasjon og refleksjon fører til mer åpenhet i kollegiet. «Men vi må innrømme at vi har prøvd litt» sier rektor. Det handler ifølge han om å finne tid til gjennomføring og at det skal passe inn sammen med alt det andre de skal gjøre. De har ifølge rektor nå bestemt at observasjon og refleksjon skal inn på årshjulet fra høsten av. Lederne kommer også inn på i intervjuet hvordan de skal utvikle kollegabasert veiledning og spesielt hvordan lærerne kommuniserer etter observasjonen, slik at det blir det verktøyet som de ønsker. Tidspunkt for observasjon og refleksjon settes opp på trinnene, og lærerne ønsker selv tema innenfor satsingsområdene. «Intensjonen er at målene i skolen skal gjenspeiles i det som konkret skjer i undervisningen», sier rektor. Lederne kommer inn på at det er en utfordring å være konkret nok i tilbakemeldingene, og at det er en modningssak å tåle å bli utfordret. «Det snakket vi om i høst, og jeg tenker at vi er blitt ganske gode på det», uttaler en av lederne, som også underviser, og fortsetter: «Du ser deg selv fra en annen vinkel når du blir stilt spørsmål, og det har vi godt av».

Kulturendring over tid

Rektor opplever at det har skjedd en kulturendring på skolen, og at deltakelse i UiU har medvirket til dette sammen med andre satsinger. Han legger også til at det har vært en del utskifting i kollegiet som kan ha bidratt til kulturendringen. Rektoren sier at de har vært igjennom en kollektiv prosess som har endret deres læringssyn, «altså det innebærer at vi må endre oss», fortsetter han. Lederne opplever også mer endringsvilje i kollegiet enn tidligere, og at trivselen på skolen bare blir bedre og bedre. Når nye lærere blir ansatt på skolen, blir de fortalt om hvordan ting fungerer på skolen og at teamleder følger opp, «men vi kunne nok bli

bedre på systematikken», sier rektor. Rektor forteller også at det nå er en sunn skepsis i kollegiet når det gjelder nye ting.

Ledernes metarefleksjon

En leder uttaler: Når vi snakker med deg nå merker vi at det er lenge siden vi har snakket om leseplan, for eksempel. «Jo, men den er jo med, sier en annen på lederteamet.

Skole A2

I klasserommet

Forløpet i en time

Elevene, 5 jenter og 10 gutter, i 10. klasse med engelsk fordypning har tidligere sett filmen «Boyz N the hood». Når timen starter kl. 10:35, sitter elevene med datamaskinen foran seg. Læreren skriver «responsibility» på tavla og spør hva det betyr og hvem som utviser det i filmen. Læreren forsetter å stille spørsmål fra filmen før hun leser fra en tekst som omhandler denne, og dialogen foregår på engelsk. Deretter får elevene i oppgave å diskutere et spørsmål knyttet til teksten og filmen. Når klokken er 10:50, ber læreren elevene jobbe sammen med oppgaver om filmen som de finner på Fronter. «Use each other and answer the questions, sier hun. Klokken 11:20 avsluttes timen med en kahoot med kunnskapsspørsmål, men ikke spørsmål knyttet til innholdet som de har jobbet med i timen.

Læreren går først igjennom begreper brukt i filmen og hun stiller spørsmål til denne før hun leser en tekst knyttet til filmen. Med bakgrunn i denne lesingen stiller hun spørsmål og inviterer elevene inn i en dialog. Deretter diskuterer elevene spørsmål før timen avsluttes med en Kahoot.

Den skyggede læreren og lærernes erfaringer og læring

Trine og hennes undervisning

Trine har jobbet på denne skolen i snart 12 år, og hun underviser hovedsakelig i musikk og engelsk. Trine forstår praktisk som å utøve faget, at det ikke er å sitte å lese, å sitte på rumpen hele tiden, men å snakke, skrive, lese og å bruke rollespill. «Og så bruker jeg å variere, selvfølgelig» legger hun til. Hun erfarer at de 60 minutters timene som skolen har lagt opp til for å kunne variere undervisningen, fungerer nettopp slik. Trine har fått innspill fra en annen

lærer om at Kahoot kan være en fin aktivitet for å variere. Hun legger videre til rette for at elevene i engelskundervisningen får stå på stand å vise fram arbeider og at alle går rundt og ser på og snakker på engelsk rundt det som blir vist fram. «Men det er vanskelig å motivere alle elevene til å gjennomføre en slik gallery walk. Noen må presentere bare til henne, og stå der å presentere for alle blir for vanskelig og tøft», ifølge Trine. Hun prøver å se sammenhenger mellom fag som hun underviser i, og bruker eksempelvis engelske tekster, som elevene lager rollespill med utgangspunkt i i musikken, i engelsktimene.

Deling av erfaringer og lesebestillinger

Trine forteller at hun får noen tips fra andre lærere for hvordan undervisningen kan foregå. Lærerne på teamet til Trine husker veldig godt hvordan de delte erfaringer i satsingen hver onsdag i en time i fellestiden.² I sammenheng med lesingen som de hadde som fokusområde, skulle de prøve ut i klasserommet og også skrive inn lesebestillinger på arbeidsplanen for å få foreldrene med i oppfølgingen av elevene. Lærerne mener de har blitt mer bevisst på å gjøre ting likt, for lesebestillinger skulle de gjennomføre i alle fag. De husker at det ble gjennomført gloseprøver i matematikk for at elevene skulle lære begreper. Lærerne sier at lesebestillinger har blitt en naturlig del av måten de jobber på, men foreldrene gjennom FaU uttrykker at de nå savner lesebestillinger på elevenes arbeidsplaner. På trinnmøtet på 9. trinn hvor en avdelingsleder ledet møtet og syv lærere var tilstede, poengterer avdelingslederen: «Skal vi jobbe med lesebestillinger, må vi være tydeligere til foreldrene å skrive inn disse på arbeidsplanen. Det er viktig at de blir tydeligere slik at vi får med oss foreldrene».

Mer åpen kultur, men mer individuelt

Lærerne opplever at det har blitt en mer åpen kultur og at det er lov å vise hva man er god på. UiU har ført til at de er tryggere på hverandre og på det som de holder på med, og at de samarbeider bedre. Det har ført til mer trivsel i skolen. Likevel kjenner de på at det er vanskelig å gi hverandre konstruktiv kritikk. De vil helst gi en positiv tilbakemelding til andre lærere da det de gjør i klasserommet er så personlig.

En deling mellom lærere foregår nå hovedsakelig i «det pedagogiske kvarteret» som de har på slutten av onsdagene hver tredje uke, ellers har de trinnmøter og teammøter disse

² Intervjuet med lærerne på teamet foregikk i teamtiden, og når jeg spurte dem om hva de vanligvis bruker denne tiden til, fortalte de at den stort sett gikk med til å snakke om elevsaker, de vanskelige elevene eller de som ikke kommer på skolen i det hele tatt.

onsdagene. Lærerne opplever at det på skolen er en mer åpen kultur for deling, en mer kollegial følelse, men at de nå savner tid til å snakke sammen med læreren som har presentert. Lærerne på Trines team uttrykker dette på følgende vis:

Det blir til at vi sitter og ser disse videoene, og så er det å gå hver for seg å skrive noen notater. Og da får du ikke den der fellesskapsfølelsen like mye som når vi liksom og yes, nå skal vi planlegge noe sammen, og nå skal vi gjøre sånn og sånn. Det var da vi virkelig følte at vi jobbet sammen, mens nå er det å sitte sammen å se en video liksom.

«Det er vel opp til skolelederne å tilrettelegge for at vi får tid til å samarbeide», sier en av lærerne. De opplever at det har blitt mer individuelt og at de savner tverrfaglig kommunikasjon. Lærerne forteller at ledelsen vil ha 100% oppmøte på det pedagogiske kvarteret, også de med deltidsstillinger. Ledere kan imidlertid forlate rommet etter at de har satt på videoen i tilknytning til VfL, men en av dem pleier alltid å delta. Avdelingslederen, som hadde ansvar for mye av arbeidet i UiU og for VfL, har vært sykemeldt siden høstferien, og lærerne tror at diskusjoner har falt bort sammen med denne lederens fravær. Lærerne opplever at den nye rektoren fra høsten 2014 ikke har samme eierforhold til satsingen som den rektoren som sluttet.

En av intensjonene i satsingen var at de skulle lage ferdige undervisningsopplegg som skulle legges ut på Fronter. Selv om de opplevde dette som nyttig, erfarte de at det «kokte litt bort etter hvert». De opplever likevel at satsingen har bidratt til at de planlegger mer sammen, og at det hjelper dem i hverdagen da elevene også erfarer at lærerne samarbeider om eksempelvis lekser. Lærerne opplever det også som verdifullt å dele erfaringer i det pedagogiske kvarteret, men de savner, som allerede nevnt, også å diskutere og reflektere sammen med andre. «Det virker som at målet med moocen er at vi skal bli ferdige med modulene, for til neste år skal vi jobbe med noe annet», er en uttalelse. Lærerne erfarer at motivasjonen har gått ned i arbeidet med VfL.

Lærernes motivasjon og UHs bidrag til kollektive prosesser

Lærerne forteller at det var en stigende motivasjon utover i UiU-satsingen, og at den gode kvaliteten på foredragene fra utviklingspartnerne bidro til å heve denne. «De følte seg privilegert». De hadde vært igjennom mye som hadde rent ut i sanden, men at UiU opplevdes som noe annet. De fikk tid til å jobbe sammen om fag og praksis, og det føltes nyttig. De forteller at de er på jakt etter noe som kan brukes, men at de også opplevde starten av UiU

som noe som stjal tid, men at kvaliteten på det de fikk fra UH likevel gjorde at det føltes nyttig. De lærte om metoder som kunne hjelpe elevene inn i tekster, og de bruker fortsatt disse metodene, ifølge lærerne. «Det er faktisk den viktigste jobben jeg har gjort på skolen», er en uttalelse fra en lærer som har jobbet på skolen siden 1990.

Lærerne erfarte likevel at de satt mest og hørte på de utviklingspartnernes foredrag, men at de også jobbet med IGP-modellen (individuelt, gruppe, plenum) for å komme frem til felles målsetting og satsingsområde. De fikk også arbeidsoppgaver knyttet til foredragene som de opplever at de fortsatt har under huden. En lærer skriver: «UH satte i gang prosesser som bidro til kollektiv læring i skolen. Vi delte opplegg og vi planla sammen. UH satte i gang en prosess som fortsatt er i gang». Lærerne forteller at utviklingspartnerne bidro som prosessledere gjennom å støtte ledelsen på skolen, men legger til at de også deltok på gallery walk når lærerne delte sine erfaringer med hverandre. Lærerne savner likevel at de kunne fått hjelp i selve undervisningsprosessen. En uttalelse er følgende:

For det er en ting å sitte og snakke om det, noe helt annet å dra det ut i praksis og så få veiledning der og da. Så jeg følte det ikke ble dratt langt nok ut i praksis. Vi fikk mange impulser fra UH som jeg enda strever med å få tatt ned til undervisningspraksisen.

Lærerne forteller at de i løpet av satsingen observerte hverandre, men at det kunne være vanskelig å gjennomføre for noen da de hadde undervisning på samme tid. De forteller at det ble satt av litt tid til kollegaveiledning i løpet av satsingen, men at de ikke har fått det inn i hverdagen. En av dem uttaler:

Det er for travelt, det krever at en setter av tid og det er jo tid vi hele tiden mangler. Hvis vi hadde fått tid til det, da har en egentlig fått prosessen ordentlig i gang.

De opplever imidlertid at dagliglivets travelhet, den daglige driften, står litt i veien for utvikling. Det ønsker seg tid til observasjon og refleksjon, og de mener det bør komme inn i timeplanen, slik at det ikke blir tilfeldig hvordan og om det gjennomføres.

Lærernes læring og håp om varig endring

Lærerne mener at de har blitt mer bevisst på å bruke ulike strategier i undervisningen og at de varierer mer. De forteller at de også reflekterer mer over hva de gjør, og ser seg selv litt ovenfra. De har også blitt mer bevisst på å forklare elevene hvorfor de legger opp

undervisningen som de gjør, og at de hele tiden har fokus på utvikling. «At vi er aldri ferdig utdannet på en måte», sier en av dem. De forteller at de har en større verktøykasse, og at de har fokus på studieteknikk som de ser at elevene også bruker. Lærerne opplever også at de har blitt mer bevisst på den enkelte elevs behov, og at det er lettere å tilpasse undervisningen når de har en stor verktøykasse å ta av. Lærerne har også fått øynene mer opp for å jobbe mer praktisk i undervisningen i løpet av UiU. «De setter elevene i sving», som en av dem sier, og han fortsetter: «Det er elevene fornøyd med, og jeg har blitt flinkere til å slippe taket». Matematikklæreren forteller at elevene utformer tegninger av garasjer og lager modeller etter tegningene. «Det er mye arealregning og vinkler», legger han til. Lærerne mener at elevene ser lærere som er mer tydelige på mål. En av lærerne som snart nærmer seg pensjonsalderen, forteller at han nå på slutten av sin arbeidskarriere har lagt fra seg «bunken». «Nå er bunken borte og så gjør jeg ting på nytt, det er jo ganske inspirerende», uttaler han.

Lærerne opplever at deltakelsen i UiU har betydning for praksisen i skolen fortsatt, men at trykket på utvikling nå er lavere enn tidligere og at noe oppleves som å bli borte i en hektisk hverdag. De legger til at de trenger repetisjon, «for av og til kommer også gode ting i glemmeboken». De håper at prosessen skal fortsette, og at elevene vil fortsette å oppleve lærere som trekker i samme retning og at de møter et pedagogisk mangfold.

Lærerne husker ikke at nettressurser ble brukt i satsingen for å fremme praksisen, og de kjenner heller ikke til kommunens skoleadministrasjon sitt bidrag i satsingen.

Lærernes opplevelse av ledelsen

Lærerne opplevde den tidligere rektoren som en positiv pådriver som virket disiplinerende på innsatsen deres i løpet av arbeidet med UiU. De fikk lekser og de fikk tid til å dele erfaringer. Noen ganger opplevde lærerne at rektor ivret slik for utvikling at det gikk ut over den daglige driften. «Ledelsen observerte også i klassene i løpet av UiU-satsingen, og de var med i diskusjoner som en del av oss», skriver en av lærerne. Lærerne opplever ledelsen som mer fjern nå i VfL- satsingen enn i løpet av UiU-arbeidet, de deltar ikke så mye i grupper. Samtidig opplever de at ledelsen fortsatt er opptatt variasjon og praktiske metoder i undervisningen.

En lærer som var borte i fødselspermisjon, opplever at hun ikke fikk noen innføring i hva skolen hadde jobbet med da hun kom tilbake etter å ha vært borte i nesten hele 2013. Lærerne kjenner heller ikke til noen opplegg for nytilsatte når det gjelder å komme inn i utviklingsprosjekt som skolen er i gang med.

Lærernes forståelse av satsingens betydning for elevenes læring

Trine forteller at elevene skrev utgangskort under arbeidet i satsingen. Det innebærer at de på slutten av timen skal skrive hva de har lært. «Jeg har glemt å bruke det litt», sier hun, og legger til at hun tar en kahoot på slutten av timen dersom elevene har jobbet godt for å roe ned. Trine mener det er mange faktorer som virker inn på elevenes læring, men så lenge de er bevisst på elevers lesing, tror hun det går den riktige veien.

Lærerne mener at satsningen har bidratt til større bevissthet om læring både for lærere og elever. Lærerne opplever at en mer praktisk og variert undervisning skaper engasjerte elever, og at engasjement skaper læring. I tillegg erfarer lærerne at elevene har blitt mer bevisst på ulike læringsmåter, noe som vil bidra til læring. En lærer skriver imidlertid: «Jeg er usikker på om satsingen har bidratt til mer læring, men praktisk undervisning og lesebestillinger har nok gjort undervisningen bedre til en viss grad. Skulle gjerne målt elevenes læring».

Elevenes egne erfaringer og læring

Elevene forteller at de blir engasjert i undervisningen når de er med på aktiviteten, som i gruppearbeid. «Det er kjedelig å sitte på plassen sin å bare høre på», sier en av dem. En god lærer uttaler de er en lærer som ikke bare står der og snakker, men som går rundt og ser om de faktisk gjør noe. «Det er en lærer som er engasjert i timene og hører på elevene sine», uttaler elevene. Elevene vil jobbe hardt dersom de eksempelvis skal lage en Kahoot, eller utforme noe som de skal fremføre for andre elever og samtidig engasjere de andre elevene, som når de skal bli med på en sang i en musikal som de fremfører. Elevene erfarer også at de blir motivert når de kjenner at de klarer oppgaven, og også når de vet at det kommer en Kahoot på slutten av timen. Elevene som har middels resultater nevner at de jobber litt ekstra når de vet at de får karakter, og de med gode karakterer jobber godt for å beholde disse. Elevene med over middels resultater opplever også at gode karakterer motiverer.

Elevene erfarer at de blir interessert når de får mulighet til å jobbe med praktiske oppgaver, som i musikken når de lager en presentasjon knyttet til en musikal. De forteller at de i matematikkfaget får i oppgave å måle skap og regne ut volum, og at de opplever kroppsøving, kunst og håndverk og mat og helse som praktiske fag. Elevene med over middels resultater erfarer at det kan være nyttig å skrive ned informasjon fra tavla som de kan lese igjennom å repetere senere. De ønsker også at læreren skriver fasiten på tavla etter at de har jobbet med noen oppgaver for å se om de har gjort det riktig og dermed lært. De forteller

at de også lærer når de får spørsmål som de skal finne svar på til en prøve, og de liker at læreren varierer undervisningen. Elevene med middels karakterer liker gruppearbeid som i musikken, men mener at det skulle være en individuell karakter da noen jobber mer enn andre. Elevene på trinnet har hørt ordet lesebestilling, men kan ikke huske at de har fått slike bestillinger. De er enige om at de lærer mest når de har en engasjert lærer.

Kort korridorrefleksjon med Trine

Når jeg etter intervjuene med elevene møter lærer Trine, forteller jeg at ingen av elevene kan huske å ha fått lesebestillinger. Da svarer Trine: «Nei, det er jo lenge siden det nå!» Når jeg fortsetter med si at jeg hørte at de snakket om lesebestillinger på trinnmøtet, svarer Trine følgende: «Ja, lederne pålegger stadig at vi må begynne med lesebestillinger på arbeidsplanen».

Skoleledernes erfaringer og læring

Tilbakeblikk

Lederne forteller at de startet opp i satsningen som et pålegg fra kommunens skoleadministrasjon, men at ledelsen, daværende rektor og avdelingsleder, som nå er sykemeldt, ble tidlig frelst på måten det skulle jobbes i satsingen, og at de derfor ønsket å drive arbeidet videre. Kommunens skoleadministrasjon var egentlig bare tilstede i denne initieringsfasen, forteller lederne, og de kjenner heller ikke til om nettressurser eller bakgrunnsdokumenter ble brukt i satsingen. Det er avdelingslederen som er sykemeldt som kunne ha sagt noe om dette, ifølge lederne, de har vært med på kun erfaringsdelingen. Lederne husker at det ble gitt leselekser til fellesøktene i løpet av satsingen, og at det er noe lærerne fortsatt får i oppgave.

Tid til utvikling

De forteller at det er først nå at bussrutene virkelig fungerer. Den tidligere rektoren endret bussrutene for at lærerne skulle få samarbeidstid på starten av tirsdager og torsdager frem til kl. 10:00 og fra klokken 13:15-15:15 på onsdager. Det er trinn- og teammøter på tirsdager og torsdager og vanligvis fellestid på onsdager. I fellestiden er det en forventning om at alle skal være med, også de med deltidsstillinger. Trinnmøtene blir ledet av avdelingsleder og har en sakliste. Lederen forteller at de også «stikker innom» på noen teammøter, og at de også kan bli invitert noen ganger dersom det er elevsaker som tas opp. De har imidlertid den

oppfatning at noen av temamøtene blir brukt til foreldresamtaler, «det har sklidd ut og det må vi trekke inn», uttaler en av dem.

Skolelederne mener det er viktig at det settes av tid til utvikling, slik at ikke «hverdagen tar dem», som en av dem uttaler. De har fått kritikk noen ganger for at de har holdt fast på utviklingsteamet selv om lærerne har ønsket å ta opp andre ting i fellestiden. De tenker at en konsekvens av deltakelse i UiU er den delingskulturen som de begynner å ha. «Alle sitter og mottar og blir veldig glad for det du hører om kollegene dine, og du får et innblikk i det som den enkelte holder på med», sier rektor. Lederne ønsker å få i gang kollegaveiledning og mer skolevandring, men erfarer også at hverdagen tar dem, spesielt når en av dem er sykemeldt. Lederne kommenterer at arkitekturen på skolen er god, fordi den tillater lærere som jobber på samme trinn til å sitte i samme rom, «og der tror jeg det kanskje skjer mye som de kanskje ikke oppdager», sier rektoren og legger til at lærerne får snakket mye.

Lederens opplevelse av roller og egen læring

Lederne har også erfart at utviklingspartnerne bidro med gode foredrag i løpet av satsingen, og at de nå samarbeider med utviklingsveiledere i sammenheng med en nytt prosjekt som omhandler samarbeid med barneskolen. De erindrer ikke hva utviklingsveilederenes rolle var i løpet av satsingen, og tror at det var den fraværende avdelingslederen som var i kontakt med disse. Det var også denne avdelingslederen som fungerte som ressurslærer på skolen i satsingen. De husker at speed dating og gallery walk ble tatt i bruk som metoder, men er usikre på om dette er metoder som UH bidro med eller om det var den fraværende avdelingslederen som introduserte disse. Rektoren forteller at de nå jobber skolebasert med det meste, de inviterer alltid foredragsholdere til skolen.

Når det gjelder hva de har lært i UiU, uttaler rektoren: «Dele kompetanse, gjøre ting sammen, løfte sammen», da slipper man at det blir forskjeller mellom klasserom». Lederne tenker også at lærerne opplever å ha et fellesskap, en felles plattform. «Men vi har en liten vei å gå når det gjelder det å reflektere over praksis», legger rektoren til. De tenker at lærerne har lært en god del om lesebestillinger, og at deltakelse i satsinger bidrar til at lederne får et bedre innblikk i lærernes hektiske hverdag. I denne sammenheng trekker lederne inn VFL-prosjektet som de nå jobber med. De håper at elevene opplever mer variert og praktisk undervisning, og avdelingslederen på 10. trinn legger til:

Men jeg tenker at vi ser et stort løft på nasjonale prøver, prøver når det gjelder lesing, og det tenker jeg har med lesebestillinger å gjøre. Vi har sett også løft når det gjelder andre fag, og det tenker jeg også har med lesebestilling å gjøre.

Trykket oppe og tett på for å fremme varig endring
Lederne mener det er viktig å holde trykket oppe for å kunne fremme utvikling. Det innebærer ifølge lederne at de har en struktur på skolen som gir rom for utvikling og at de har forventninger til hva som skal skje i denne tiden. De opplever også at for liten ledelsesoppfølging kan hemme utvikling, og uttrykker at det er vanskelig å følge opp når en av avdelingslederne er borte. De tenker at det er vanskelig å skape en lærende organisasjon, men de opplever at de er på vei. «De som lærer trenger noen som er tett på, og det gjelder for både lærere og elever», sier rektoren.

Avdelingslederen på 9. trinn forteller at hun er «tett på lærerne». Elevene på dette trinnet er dårlige lesere, og lederen krever at de skal ha lesebestillinger på lekser hver uke. «Så det sitter ikke i ryggmargen på folk», sier lederen og forsetter: «De har lært noe nytt og bruker det en stund, og så dabber det litt av når trykket ikke holdes oppe. Og så går man tilbake til det man kan aller best». Rektoren nevner til slutt at det er viktig å få i gang skolevandring og kollegaveiledning «for hvis ikke så blir dette noe man har jobbet med og så bare fortsetter man sånn til neste bølge kommer».

Leders og lærers metarefleksjon

Avdelingslederen på 10. trinn uttaler følgende etter intervjuet:

Jeg ble glad for at vi hadde den runden her nå, for at nå føler jeg at vi har hatt såpass mange harde runder på gruff og mye sånt noe. Fikk en time nå som vi fikk tenkt igjennom hva vi faktisk gjør bra her. Fordi vi sliter, har en del tøffe ting, både personal, elevmessig og sånn type ting om dagen. Dette førte til at jeg fikk et løft nå.»

En lærer i teamintervjuet uttalte følgende midt i samtalen:

«Har vi snakket om dette tidligere?»

Skole A3

I klasserommet

Variasjon og relevans

Elevene i 8C jobber med tegneserier. Jeg tenkte vi ikke skulle bruke boken i det hele tatt, sier Gunhild, læreren, jeg vil vise dere en PowerPoint om tegneserier. Læreren har også med en del bøker med tegneserier som hun viser fram. På den første sliden på PowerPointen står mål for timen. Elevene skal lære om de viktigste virkemidlene i tegneserier og hvordan de selv kan utforme en tegneserie. Gunhild snakker med elevene om hvilke tegneserier de leser, og hun presiserer at teksten gir bildene mening. Hun spør elevene hva en stripe er. Hun ber elevene ta notater når hun viser PowerPointen. Elevene får vite at tegneserier først og fremst skal underholde, og at de gjerne inneholder humor, action/spenning, superhelter, serier med dyr, eventyrserier og science fiction. Dyra får menneskelige egenskaper, forteller Gunhild. Så snakker læreren og elevene om bildeutsnitt og synsvinkel eller perspektiv. Gunhild viser hvordan ulike perspektiv kan forstås. Hun står på en stol for å vise fugleperspektivet, hun legger seg på gulvet og ber elevene reise seg for å vise froskeperspektivet, og så forteller hun at normalperspektivet er å se noe rett forfra. Hun viser bilder med ulike perspektiver før hun snakker om figurerer i tegneserier og at de gjerne er typer. Gunhild snakker deretter om nærbilder og oversiktsbilder og viser også bilder med eksempler på dette. Videre går hun inn på språket i tegneserier og hvordan teksten kan plasseres. Så skal elevene begynne å lage en tegneserie, men dere må først ha en plan, sier Gunhild til dem.

Timen etter har Gunhild undervisning i 10B. De jobber med nabospråkene. Først samtaler læreren med elevene om likheter og forskjeller mellom norsk, dansk og svensk, og sammenligner a-ender i svensk med nynorsk. Så spør hun: hvor mange har fulgt med på programmet Skam? Nesten alle rekker opp hånden. Deretter ber læreren elevene melde seg på kosegrupper på nett i sammenheng med Skam. De skal sette seg i par og jobbe med kommentarer i disse kosegruppene for å se på likheter og forskjeller i språkene. Noen elever uttaler: Så gøy dette er.

Lærer Gunhild har regien i den første timen som er beskrevet, men hun varierer slik at elevene holder konsentrasjonen oppe. Mens hun går igjennom PowerPointen, bruker hun seg selv for å eksemplifisere, noe som også bidrar til at hun fanger elevenes oppmerksomhet. Selv om elevene sitter på stolene sine, opplever de en aktiv og variert time. Lærer Gunhild knytter også samtalen om tegneserier opp mot tegneserier som elevene selv leser. Dermed blir innholdet i undervisningen også relevant for elevene. Det samme gjelder for den neste

økta. Læreren tar utgangspunkt i en TV-program som de fleste av elevene ser på, og gjør dermed innholdet i timen relevant for elevene.

Den skyggede læreren og lærernes erfaringer og læring

Gunnhild og hennes undervisning

Lærer Gunnhild har vært lærer på skolen siden 2009. Hun forstår praktisk undervisning som at elevene kan bruke det de lærer, anvende det senere i livet. «Da blir det også relevant for dem», legger hun til. Læreren merker at hun selv begynner å kjede seg dersom det ikke «er liv i undervisningen» og dersom den ikke er variert. Derfor tenker hun det er viktig å variere, slik at elevene heller ikke begynner å kjede seg. Gunnhild forteller at hun benytter flere lesestrategier i undervisningen. For å sikre at elevene har forstått det de leser, får de noen ganger i oppgave å tegne det de har lest. Elevene får også i oppgave å skrive gule lapper, Post-it-lapper, hvor de eksempelvis skriver de tre viktigste punktene i hvert avsnitt. Gunnhild bruker også tankekart i undervisningen og ber elevene ta et «bioblikk» (se på bilder, innledning og overskrifter). «Vi introduserer flere lesestrategier for elevene i 8. klasse», forteller Gunnhild, og «når jeg sier til elevene i 10. klasse: «ta et bioblikk over dette», så vet de hva det er». Gunnhild mener det er viktig å jobbe med tekster på en annen måte enn bare å lese tekstene flere ganger, «som de gjør på barneskolen», legger hun til. Gunnhild husker at de lærte mange lesestrategier av en utviklingspartner i satsingen, men at det også står beskrevet flere lesestrategier i norskbøkene. Hun bemerker at det er litt rart at det står om lesestrategier bare i norskbøkene da det er like viktig å bruke disse i andre fag. Gunnhild forteller at hun er en tydelig og konsekvent klasseleder. «Jeg er nok litt streng til å begynne med, går hardt ut», sier hun. Hun mener at mye av det som skjer i klasserommet handler om personen som står der, uansett om de deltar i satsinger eller ikke.

Ressurslærerrollen

Lærerne forteller at det var fire av dem som hadde ansvar for grupper av lærere. De skulle passe på at de gjorde leksene knyttet til lesson study (LS) – metoden, som en utviklingspartner introduserte for dem i satsingen. Ressurslærerne passet på at lærerne gjorde leksene som de fikk i sammenheng med LS, og de satte opp tidsfrister for når arbeidet skulle gjøres i samarbeid med rektor. De opplevde etter hvert at det ikke var heldig å ha som oppgave å sette frister for kolleger. «Det var ikke godt for dem å purre», uttaler en av dem. Ressurslærerne skulle organisere og passe på, minne på tidsfrister og hva lærerne skulle

fokusere på i observasjonene, ifølge Gunnhild. Ressurslærerne mener at det ikke skulle være valgfritt om de skulle gjøre leksene eller ikke, men at det måtte være rektors jobb å kreve at jobben ble gjort. Utviklingspartneren som samarbeidet med denne skolen, trodde det var en god løsning at de som allerede hadde en oppgave, som å lede faggrupper som disse lærerne, fikk oppgaven som ressurslærer og at denne rollen derfor kunne bli en varig rolle. Det skulle vise seg at innholdet som rollen fikk, ikke bidro til det. «Det ble for mange frister og for kontrollert», ifølge lærerne. Gunnhild forteller at utviklingsveilederen «skulle holde i ressurslærerne» og utviklingsveilederne hadde erfaringsdeling med dem.

Oppstart og forankring, - eller ikke

Lærerne forteller at satsingen «ble tredd nedover hodet på dem», og at det opplevdes som slitsomt. De savner at de kan komme med ønsker for hva de kan fokusere på. En av dem uttaler: «Man blir jo litt negativ i startfasen, så det er ofte en stor feil, det kommer inn feil vei». De forteller at det var skolesjefen som bestemte fokusområde i satsingen, og så blir det til at «dukk så går det over, vi godtar det», uttaler en av lærerne, og fortsetter: «Altså, du har ikke noe eierskap til det som kommer, det blir på en måte sagt at dette er du ikke god nok til, så det må du bli bedre på». Lærerne husker ikke om de formulerte et kollektivt mål for arbeidet på skolen. De forteller at skolen allerede ett år før satsingen UiU hadde inngått en avtale med en UH-ansatt fra en annen UH-institusjon enn den som de samarbeidet med i UiU, og at lærerne i dette prosjektet jobbet med klasseledelse og elevmedvirkning. De opplevde at den UH-ansatte brukte dem som ressurser, at han benyttet den ressursen som alle lærerne er. En lærer uttaler: «Og så kom UiU-satsingen i fanget på oss, og vi måtte kjøre to løp samtidig. Mange klarte ikke å holde disse to områdene fra hverandre, det sauset seg sammen». En annen lærer opplever at satsingen tok over for prosjektet som de hadde ønsket seg, og «spiste det opp». En av lærerne uttrykker at det er uklokt og udemokratisk og ikke ta med lærerne når satsingsområder skal velges, og hun fortsetter:

Fordi motivasjonen og engasjementet blir kunstig, pålagt, og mange inkludert meg selv, blir litt sånn trumpete. Det blir litt sånn harelapp i det man blir bedt om å gjøre, man går ikke i det med seriøsitet nok, fordi du føler at prosessen i forkant har vært for dårlig. Det blir ikke ditt på en måte.

Læreren opplever at de nærmest har fått en elevrolle med lekser, og er kritisk til prosessen i forkant, slik som den ble gjennomført. Lærerne snakker om at de har jobbet med elevmedvirkning, og så blir det glemt når det gjelder dem selv. En lærer sier at de må ha

fokus på noe, og at de må utvikle seg, men at det må komme fra dem selv hva de skal rette oppmerksomheten mot, og hun fortsetter: «og kanskje i doser, få lov til å ha pauser, si at nå utvikler vi oss ikke». De opplever også at de ikke får tid til å «være i det som de gjør», men at det stadig kommer nye satsninger som de må starte opp i. Nå jobber de med VfL etter UiU-satsingen, og de har også fått vite at de skal bli en realfagsskole. De forteller at de måtte være med i VfL-satsingen da det var siste pulje som skulle starte opp høsten 2016. «Så det blir til at en tenker enda et prosjekt, og så blir man litt mer skeptisk», sier en av dem. En av lærerne opplever at de er gode på ulike ting, og hun synes heller ikke at de skal være for like, «at de skal få lov til å ha sine styrker og svakheter, og jobbe for å bedre svakhetene sine. Alt skal være så felles nå at man er livredde for at vi skal være forskjellige».

Kollegasamarbeid og UHs bidrag

Gunhild mener at de får øynene mer opp for hva de andre driver med i klasserommet sitt gjennom kollegasamarbeid. Hun tenker at hun kan få ideer fra andres undervisning ved å observere dem. «Da vil jeg ta til meg de gode tingene», sier hun. Gunhild mener at de hadde fått større utbytte av observasjonen dersom noen utenfra hadde vært med på observasjonene, fordi lærerne ikke tørr å si ifra til hverandre. Lærerne forteller at de observerte hverandre en gang i semesteret, men det kunne også være slik at observasjonen ble avlyst da vikaren fikk andre gjøremål. Det var også slik at lærerne skulle finne tid til observasjon, men det var ikke alltid lett i all travelheten, ifølge lærerne. Gunhild forteller at utviklingspartneren som introduserte LS ikke deltok i observasjonen, og de følte at arbeidet med LS ble det samme i alle tre semestrene i satsingen. Ressurslærerne observerte heller ikke lærerne. Lærerne husker ikke at nettressurser og bakgrunnsdokumenter ble brukt i samarbeidet, men de føler at de lærte mye av utviklingspartneren, og at de trenger ressurser utenfra. Lærerne skriver følgende i sammenheng med utviklingspartnerens bidrag i satsingen: «Lærerutdannerne var engasjerte og bidro med kunnskap om konkrete metoder, noen bidro mye, andre mindre, og de satte i gang viktige debatter som frisket opp kunnskap».

Når fokuset var på lesing i UiU-satsingen, hadde utviklingspartneren som hadde ansvar for dette, foredrag det første året, i piloteringen, og så fortsatte de med samme fokus i tre år til. En lærer uttaler i sammenheng med dette:

Tror de ikke at vi skjønner det etter ett år liksom? Vi skjønner det. Vi forstår det er lesing i alle fag, vi trenger ikke å holde på med det i fire år. Det var ikke noe lys i tunnelen, det ble for langvarig.

Lærerne er enige i at de fikk mest ut av satsingen i piloteringen, og at det de holdt på med etterpå ble litt drøvtygging. En lærer sier:

Så skulle vi sitte å diskutere med hverandre etter observasjon, men vi følte at det ble det samme hver gang, bare litt omformulert, og da mister man motivasjonen. Det er liksom ikke noe å strekke seg etter.

De mener imidlertid at det kan være vesentlig å jobbe med det samme over lenger tid, slik at det kan bli en del av hverdagen og dermed slik de jobber. Gunhild forteller at kontaktlærerne og faglærerne, samt avdelingslederen i klassemøter snakker om elevene i klassen, og særlig de elevene som det trengs å gis informasjon om. «Innholdet i møtene kan også handle om læring og hvordan elevene fungerer», ifølge lærerne. På trinnmøter på tirsdager samtaler de om eksempelvis utflukter, felles regler og enkeltelever, men noe av denne tiden kan også gå til felles informasjon fra rektor i starten av økten. Ifølge lærerne kunne de få mer informasjon lagt ut på nett, slik at fellestiden ikke ble brukt til å få informasjon. På onsdagene har de utviklingstid.

Lærerne er enige i at de lærer av hverandre i samtalene som de har, men at de ønsker å snakke med lærere som har samme fag. De opplever at samarbeid i fag blir lagt til siden. De ønsker å tenke kollektivt i fag. De opplever at det kan være liten overføringsverdi mellom eksempelvis norsk og kroppsøving. Lærerne savner å snakke om fag og undervisning og elevenes læring, og forteller at denne praten kan finne sted innimellom i friminutter og i ledige timer. Lærerne ønsker seg ikke mer fellestid, men en annen fordeling og dermed bruk av tiden. Ifølge lærerne blir det brukt for mye tid på utvikling og for lite tid på faglig fordypning. En lærer kommenterer imidlertid at han har blitt mer faglig glad i kollegaene sine på bakgrunn av samarbeidet de har hatt. Han vet mer hva de kan.

Delingskultur på skolen

«Det er delingskulturen som nok er det mest positive vi har fått ut av satsingen» sier Gunhild, og fortsetter:

Og av og til sitte i personalet og snakke om noe vi har gjort. Og få til diskusjoner, ganske gode refleksjoner rundt ting etter hvert. Det var en veldig god opplevelse noen ganger. Vi har sånne halve dager, planleggingsdager innimellom, og så tar vi ettermiddager. Og det var der det kom, ganske gode samtaler altså.

Lærere skriver: «Vi har lært at det er viktig å lære av hverandre, og vi har fått mer forståelse for andres fag». Lærerne mener også at de kunne ha fokusert på utfordringer i delingen og ikke bare dele det som de lyktes med. Noen av lærerne opplever at det ble en «tvangs-deling» på skolen. De opplevde at de skulle gjennomføre et opplegg i undervisningen for at det skulle deles i etterkant. Så for noen ble erfaringsdelingen mer en frustrasjon heller enn en meningsfull aktivitet. Noen lærere opplevde at det ble for mange delinger på en gang uten at de fikk diskutert grundig det som ble presentert. De opplevde at «systemet levde sitt eget liv», og at det var viktigere å fullføre systemet enn hva de fikk ut av arbeidet. «Så jeg tror folk gjør det bare for å gjøre det, men de legger ikke sjelen sin i det. Det betyr ingen ting for dem. Og da lærer de heller ikke noe», er en kommentar. Lærere opplevde også at en noen delinger ikke var så relevant for dem. En av dem uttaler:

Jeg har fransk. Å sitte å høre om i detalj hvordan de går løs på en ligning i matte. Det var, altså..., og du bare sitter og tenker at du ikke orker et sekund til. Og når du har mange slike opplevelser, så sitter du jo bare og virker idiotisk, ikke sant. Antar det er en ganske menneskelig reaksjon.

De opplevde også at det var mye skriftliggjøring i sammenheng med planlegging og dokumentasjon av gjennomføring av undervisning, men at de etter hvert gikk bort i fra det. Ressurslærerne sier at de også opplevde det på denne måten, selv om det var de som organiserte dette arbeidet. Lærerne har litt blandede erfaringer med delingen, men de savner disse møtepunktene. Erfaringsdelingen har ifølge lærerne falt litt bort.

Lesing i alle fag, - eller ikke

Lærer i kunst og håndverk forteller at hun prøvde «lapp i hatt» en gang, og opplevde det som barneskoleaktivitet. Hun sier videre: «Lesestrategier er helt sikkert veldig fine å bruke i teorifag, men heldigvis er jeg ren kunst og håndverkslærer. I en periode prøvde også lærerne «lapp i hatt» samtidig, og det ble det jo ikke stor variasjon av, ifølge lærerne. Noen lærere opplevde også at elevene ble lei av å jobbe med lesing. Kroppsøvlingslæreren ønsker ikke å drepe faget med mye teori, og etter hans mening er det derfor heller ikke så nødvendig å ta i bruk lesestrategier i dette faget. En lærer erfarer at hun har lært mye i arbeidet med lesing, men mener at ikke alle nødvendigvis skulle jobbe med det samme, og hun fortsetter: «Fordi, kunst og håndverkslærerne var jo frustrerte, og med god grunn. Altså, vi tok jo del i de

negative opplevelsene de hadde av å måtte kverne seg igjennom det samme, og det smitter, ikke sant?»

Lærernes opplevelse av ledelsens rolle

Lærerne forteller at rektor er opptatt av struktur, og at det derfor var datoer og tider for alt.

«Så det er kjempeviktig å ha en leder som tar tak og holder i det», uttaler lærerne. De forteller at rektor laget planer for et halvt år om gangen i alle de fire årene de jobbet med lesing og LS, og en lærer fortsetter:

Og så var det liksom bare å følge den planen. Den datoen skal det skje, den datoen skal det skje. Så det er jo gjort, veldig ryddig, men jeg vet ikke om det var så motiverende. Vi måtte gjøre det for å komme i mål. Det ble en ytre motivasjon på alle plan egentlig.

Lærerne opplever også at lederne er styrt av kommunen, og at det blir «et sånt mangehodet uhyre som er uangripelig». En av dem sier mens de andre nikker: «I et eller annet ledd savner jeg liksom at man hører med de under før man sier ja til de over».

Lærere skriver at ledelsen nok har den viktigste rollen for at et slikt prosjekt skal bli vellykket, men de skriver at ledelsen har skapt debatt og at erfaringene og svar knyttet til ledelsens funksjon er avhengig av hvem du spør.

Lærernes læring og spor av satsingen

Lærerne mener at de har blitt mer bevisst på hvordan de skal legge opp undervisningen på ulike måter, og at de har blitt mer bevisst på å fange opp elevenes reaksjon på egen undervisning, «og vi har nok lært mer enn hva vi først tenker», er en uttalelse. En norsklærer forteller at elevene lærer om lesestrategier fra 8. klasse, og at de nettopp i 10. klasse har hatt en heldagsprøve i norsk der de er avhengig av å ha god leseforståelse for å gjennomføre oppgaven. Lærere i norsk, naturfag og matematikk opplever at satsingen har bidratt til egen læring og at de leser på en annen måte i fagene. «Vi leser på en annen måte i naturfag», sier en naturfaglærer, en annen sier at han bruker digitale tankekart som skaper variasjon i undervisningen. Matematikklæreren uttaler:

Jeg føler at jeg har fått en del ut av det i forhold til matematikken og lesing og mitt fokus på hvordan de skal lese matematikkoppgaver for å trekke ut viktig informasjon. Jeg lærte masse av det og bruker det daglig, og det er på en måte integrert i min hverdag.

Matematikklæreren mener også at hun kunne lært det samme på kortere tid. «Kanskje vi har våknet litt mer, ser ikke bort fra det», er en uttalelse. «Jeg gleder meg til å gå av, tror dette er en faktor i det altså», er en annen uttalelse. En lærer opplever at de snakker mer om undervisning og at satsingen har bidratt til det. De forteller at det var meningen at de skulle fortsette å dele erfaringer i året som de nå er inne i, men at de ikke har fått tid til det da de har begynt å jobbe med VfL. En uttalelse er som følger: «Vi bruker ett år på det med fullt fokus, og så etterpå er det glemt. Så er det ikke der lenger, det er ikke fokus på det de neste tre årene, for da er vi i gang med noe nytt». Lærerne mener at de kunne jobbe med en tema over lenger tid, og få noen drypp innimellom.

Lærerne opplever at de samarbeider og deler mer uformelt nå, spesielt i fag, og at det skjer med bakgrunn i at de har deltatt i UiU-satsingen. De opplever at begrepene praktisk, variert, relevant og utfordrende druknet litt, og at hovedfokuset var på lesing. Lærere skriver at de har endret praksis noe og tilegnet seg ny kunnskap, at de har endret holdninger, slik at de nå opplever de aller fleste lærerne som leselærere.

Lærernes opplevelse av elevenes læring

Lærerne mener det er for tidlig å si noe om satsingens betydning for elevens læring, men de mener at elevenes leseforståelse har blitt bedre og at de opplever mer variert undervisning. De forteller at elevene fra 8. – 9. trinn også har hevet seg på nasjonale prøver, men at det er vanskelig å si om det skyldes satsingen. Lærerne forteller at eksamenskarakterer på skriftlige avgangsfag også har blitt bedre. En lærer skriver at han er usikker på om satsingen vil ha noen betydning på sikt.

Elevenes egne erfaringer og læring

Elevene forteller at det varierer veldig fra lærer til lærer hvordan de klarer å «få dem med». De liker å diskutere og komme fram til et svar uten at læreren har fasiten. Elevene med gode skoleresultateter kommenterer at dette ikke er like lett å legge opp til for lærerne i alle fag, og nevner samfunnsfag som et godt diskusjonsfag. De opplever også at noen lærere klarer å styre diskusjonen slik at det ikke er bare de samme elevene som deltar. Alle elevene synes det er viktig med engasjerte lærere som har god humor og mye energi, og de får lyst til å jobbe hardt når tema treffer dem personlig og når det er gode opplegg i undervisningen. De liker også at oppgavene er passe vanskelig, men de liker også utfordringer, og de blir motivert dersom noe interesserer dem. «Men det er jo ikke alle tema som kan være interessante da,

skolen er ikke bare fest og moro», sier en elev i gruppen med middels resultater. Elevene med middels resultater sier at de ikke får lyst til å jobbe videre dersom tilbakemeldingene fra læreren er for generelle. De vil ha noe konkret som er rettet mot dem selv.

Elevene med gode skoleresultateter forteller at de bruker stikkord, lete-lese for å svare på oppgaver, og de forteller at de noen ganger bruker strategiene som de lærte i 8. klasse. Disse er: nærlesing, skumlesing, lete-lesing, bisonblikk og vøl-skjema, men de bruker de ikke så veldig mye, ifølge alle elevene. En av dem med høye resultater uttaler: «Jeg synes vi brukte veldig mye tid på det egentlig, i forhold til det som var nødvendig, det er litt sånn åpenbart egentlig hvordan man burde angripe en tekst, man vet det liksom.» De forteller at de sannsynligvis bruker strategiene sånn ubevisst, uten at de tenker: «nå bruker jeg». «De har nok blitt med fra 8. klasse og opp, men de får ikke lesebestillinger på hjemmelekser», sier en av dem. Det står som oftest, les fra s. 12 til side 20 eller gjør oppgaver, finn svar i teksten. Elevene med middels resultater sier at de ikke bruker strategiene så mye, men at de kan notere ned stikkord dersom en tekst er veldig tung. Elevene på gruppen med svake resultater bruker strategier. De forteller at de nærleser faktatekster: «En kan ikke skumlese den, du må nærlese, gå nøye igjennom å ta notater for å få med deg alt, passe på at du får med deg alle ordene», sier en av elevene på gruppen. Han forteller at han stadig vekk bruker strategier, og at de også måtte skrive ned på tentamenen som de hadde nylig hvilke strategier de kunne bruke for å gå igjennom en tekst. Elevene forteller at det i matematikkfaget er viktig å forstå alle begrepene når de leser tekststykker, og at de må trekke ut det viktigste som står. «Teksten hjelper deg liksom», sier en av dem. Elevene på gruppen sier at de også bruker lesestrategier når de leser tekster hjemme.

Elevene forteller at alle lærerne la vekt på lesestrategier i 8. klasse, og at de øvde på hvordan de skulle lese matematikkstykker, og at de fortsatt øver på det. Ellers har de ikke repetert strategiene så mye. De opplever ikke så mye praktisk undervisning, men forteller at de gjennomfører forsøk i naturfag. Elevene med svake resultater forteller at de skal lage en film om fornybar energi i naturfag, og at de liker å være aktive. De liker heller ikke fordypningsoppgaver, fordi de da jobber med det samme over tid. Disse elevene forteller at de brukte tankekart i naturfaget, men at de ikke bruker det lenger da de har byttet lærer.

Elevene er enige om at lærerne som kjenner dem best, leder klassene bedre enn vikarene. Da kan de bli bråkete. Elevene opplever imidlertid at lærerne har ulike grenser, og de tror ikke lærerne snakker så mye om hvilke grenser de skal møte elevene med. Ifølge elevene er det et tegn på at lærerne ikke samarbeider at de får prøver i alle fag nesten samtidig. Elevene opplever det imidlertid som en variasjon at lærerne ikke har så mye likt i

undervisningen. Elevene forteller at de liker variasjon i undervisningen, og at de ikke liker å sitte og bare svare på oppgaver. «Vi liker å sitte i grupper å diskutere oss fram til svar», sier en elev som presterer middels godt, og en annen elev på denne gruppen fortsetter: «Dersom det er lite variasjon mister vi konsentrasjonen».

Elevene mener det er viktig at lærerne har høy kompetanse, og at de kan forklare elevene på ulike måter. «Det er viktig at de har satt seg inn i stoffet og vet hva de snakker om», sier en elev. Elevene erfarer at læreren gjerne kan snakke mye dersom han er engasjert og har ulike måter å fortelle på. «Har eksempler kanskje, eller være aktiv som Gunhild», sier en elev. Elevene synes det var bra at læreren tok i bruk programmet Skam. «Det var relatert til oss, i stedet for at hun hadde tatt et dikt fra 1800-tallet eller noe sånt. Det er noe som treffer oss i dagens samfunn, alle har hørt om det», sier en av elevene. «Ja, det var både lærerikt og morsomt. Så det var en fin måte å snike til seg ting som er kjedelige på da», sier en elev på gruppen med svake resultater.

Skolelederes erfaringer og læring

Oppstart av og innhold i satsinger

Rektor sier at prosjektet som de jobbet med før UiU-satsingen og som fokuserte på klasseledelse og elevmedvirkning, viste seg å være en pilot til piloteringen. Dette prosjektet hadde benevnelsen «Hva fremmer læring?», og skolen ble støttet av en UH-ansatt fra en annen UH-institusjon enn den som de samarbeidet med under UiU-satsingen. Skolen jobbet med UiU-satsingen i fire år før de høsten 2016 startet opp med VfL. Alle lærerne på skolen deltar nå i utviklingsarbeid etter at de deltidsansatte også måtte jobbe på onsdager da de har fellestid. Slik var det ikke i starten på UiU-satsingen, men rektor mener det er viktig at alle er med på utvikling, at noen ikke deltar hemmer utviklingsarbeidet, ifølge henne. Skolen har ikke noen spesifikk plan for hvordan nytilsatte skal introduseres i utviklingsarbeid på skolen. Ledelsen forteller at det var kommunens skoleadministrasjon som bestemte tema for arbeidet i UiU. «Kommunens leseplan skulle bli kjent», uttaler rektor. Avdelingslederen på 8. trinn uttaler at det er lederne på skolen som må være filteret for hva som kommer ned og ut i klasserommene på skolen, og begrunner dette med at det er de som kjenner lærerne og skolen best. «Du blir veldig godt kjent med personalet og hvor skoen trykker», sier han.

Det første året, i pilotåret, hadde en utviklingspartner foredrag og han ga også lærerne oppgaver som de skulle prøve ut i klasserommet til neste gang. Fra det andre året hadde de fokus på LS, og da samarbeidet de med en annen utviklingspartner. Rektor kommenterer at

de skulle brukt nettressursene mer. «Vi minnet stadig på det, husk nettressurser og det sto en lenke til den i planen vår, og den står der faktisk fortsatt, tror jeg», sier rektor. Rektor forteller at praktisk, variert, relevant, utfordrende var begreper som var fremme i hele satsingen, «og det er mulig de enda står i utviklingsplanen vår, det husker jeg ikke», sier hun.

Hovedutfordringen det første året var å få med lærerne i de praktiske fagene, ifølge rektor, og hun fortsetter: «Det var en del motstand, men faktisk det andre året, så må jeg si at vi fikk med de lærerne også». I løpet av de fire årene hadde de utprøving i klasserommet og erfaringsdeling hver eneste onsdag, ifølge rektor, men at de i det siste året har konsentrert seg om VfL, uten å fortsette med erfaringsdelingen. Rektor uttaler at det er den skolebaserte kompetanseutviklingen som må til dersom det skal komme «under huden» til lærerne. Rektor forteller at hun nettopp også har hørt at de har blitt realfagskommune. Hun synes det er utfordrende å være skoleleder og gjøre det forståelig for lærere at de stadig skal være med i noe nytt. Rektor prøver å si til lærerne at de ulike fokusområdene går inn i hverandre, og fortsetter: «Men å øve på lesebestillinger og «lapp i hatten» i klasserommet er jo ikke det samme som å øve på å skrive en vurdering».

Kommunens skoleadministrasjon har ikke vært synlig i satsingen annet enn ved starten når tema for satsingen ble bestemt og i sammenheng med frister til rapporter som skolen skulle skrive. Når rektor blir spurt om kommunens skoleadministrasjon sin rolle i satsingen, må hun tenke etter. «Og da har du ikke opplevd mye støtte», sier avdelingsleder til henne, som forteller videre at kommunens skoleadministrasjon ikke har vært synlig for lærerne. Lederne ble enige om at det fra kommunens skoleadministrasjon sin side var mer krav enn støtte.

Deling i fellestiden

Rektor forteller at de har satt av tid på tirsdager fra 14:15 – 15:30 til klassemøter og trinnmøter, og at de på onsdager fra 13:30-15:30 har fellestid til utvikling. De har dermed tre timer og et kvarter bundet tid i uken. De har utvidet tiden med tre kvarter på onsdagene, og busstidene er derfor også endret. «Pedagogikken først, ikke buss-selskapene», sier rektor. Rektor uttaler at lærerne blir oppfordret til å bruke all ledig plantid til å samarbeide, og at de har blitt flinkere til det. «Men vi oppdager at hverdagen tar stor plass med planlegging av skrive dager og organisering av hverdagen og elever som skal følges opp», sier rektor. Rektor forteller at erfaringsdelingen og den felles refleksjonen bidro til utvikling i kollegiet. Lærerne oppdaget underveis i delingen at de fikk tips av de som delte fra egen undervisning, og det var alltid noen som meldte seg på for å dele med de andre. «Det synes jeg er spennende»,

uttaler rektor, og hun forsetter: «Vi fikk det i bunn altså, og noen lærere vil si at det revolusjonerte». Da kommenterer avdelingslederen på 9. trinn: «Det tok lang tid, det er en ærlig sak å si det». «Men vi holdt i det», svarer rektor. «Ja, det skal du ha», sier avdelingslederen. Det kommer frem i samtalen at det var litt motstand mot observasjon av hverandre undervisning i starten, men at det nå ikke oppleves som skummelt. «Men det kan godt hende at noen prøver å skli unna», sier rektor.

Fra privatpraktiserende til mer kollektiv kultur

Rektor opplever at de har klart å komme et stykke videre når det gjelder lærernes felles planlegging. Hun opplevde at hun kom til en veldig privatpraktiserende skole i 2010. Hun forteller at de ikke er i mål, og at de kanskje aldri heller kommer dit. «Men vi går i riktig retning i sammenheng med vi-følelsen», sier hun. Rektor opplever at det er mer åpenhet i kollegiet, og at lærerne er mer løsningsfokuserte. Hun forteller at det imidlertid alltid er noen som har et motargument uansett hva man tar opp, men at andre nå også tør å si sin mening, selv om de ikke støtter personen med motargumentet. Rektor hadde ønsket at alle tok innholdet i satsingen like mye til seg som kjernen av lærere har gjort. Hun er litt usikker på hvor raskt det forsvinner ut for de lærerne som ikke hadde det helt under huden, men legger til at det er få med motstand nå. De har gjennom hele satsingen brukt IGP-modellen (individuelt, gruppe, plenum) for å prøve å involvere alle. Lærerne ønsket ikke å jobbe i nettverk med lærere fra andre skoler. Rektor forteller at de ønsket å samarbeide med de som de til vanlig samarbeider med på skolen.

Holdt tett i det for å fremme varig læring

Rektor forteller at de har holdt veldig tett i UiU-satsingen. Rektoren har sørget for fremdrift og satt av tid til arbeidet. «Altså da skal jeg legge til rette ikke bare for elevenes, men også for læreres læring», sier rektoren. Rektor ser på seg selv som ansvarlig for arbeidet i satsingen, og at hun derfor må lage systemer og strukturer. «Det er ikke en periode at lærerne har fått hvile, og alle har måttet være med», ifølge rektoren. Hun har også opplevd at lærere har sagt at de har gjennomført arbeidsoppdrag, men at de har blitt lurt. «Så derfor må vi rundt å se for å ta noen stikkprøver, vi må kontrollere», sier rektoren. Hun forteller at innholdet må være praksisnært, og fortsetter: «for en lærer vet vi jo, vil jo ikke gjøre ting dersom det ikke er hensiktsmessig». Rektor opplever at de har lyktes i den grad det har vært mulig, og at de fikk noe igjen for den stramme regien, men hun synes også at de skulle hatt enda mer igjen. Hun tror at en endring i norsk skole trenger at man er tett på over enda lenger tid enn i UiU-

satsingen. Etter oppstarten av VFL-satsingen har de ikke klart å holde like tett i UiU-fokuset, men de ønsker fortsatt å ha erfaringsdeling på lesestrategier og klasseledelse, ifølge rektor. «Jeg minner jevnlig på det», sier hun.

I samtalen kommer rektor inn på at ressurslærerressursen var fordelt på fire lærere som hadde ansvar for faggrupper, og at disse lærerne stod for mye av organiseringen i sammenheng med LS. Rektor uttaler videre:

Selv om det er andre som har ansvaret for å drifte, så må jeg hele tiden være på å ha det overordnede blikket, sette av tid, ellers kan det drukne i den daglige driften. Men når en har et system på plass sånn at det ikke glipper, da får man det til.

Rektor er sikker på at elevene har opplevd mer elevmedvirkning, men hun er usikker på hvor ofte elevene blir minnet på begrepsforklaring som de jobbet med i UiU. Lederne forteller at det er en god utvikling på nasjonale prøver både i lesing og regning fra 8. – 9. trinn. Rektor tror også at arbeidet i satsingen har blitt en del av mange læreres praksis, og fortsetter: «Det er delingskulturen som er det viktigste som sitter igjen».

Den skyggede lærerens metarefleksjon

Lærer Gunhild uttaler: «Jeg tenker den samtalen vi hadde med deg i går (fokusgruppeintervjuet med to lærere fra alle trinn). Tenk om vi litt oftere hadde noen som kom og fikk oss til å snakke på denne måten».

Lærer Gunhild uttaler: «Det hadde ikke vært det samme om jeg hadde gitt veiledning til en kollega. Jeg synes det er viktigere å få noen utenfra som stiller noen spørsmål som får oss til å tenke litt, og diskutere. Da får vi et litt mer metaperspektiv på det vi driver med. Det hadde vært mer effektivt enn alle disse fristene og alle disse oppgavene.

Jeg har jo gjentatt dette her, bare det at du har kommet hit nå. Jeg har vært med i alle samtalene du har hatt med de andre. Jeg har fått mye bedre samtaler og refleksjoner med mine kolleger enn det jeg har hatt på flere år. Det å få noen som kommer inn, stiller spørsmål, får oss til å tenke. At man ikke setter inn det. For dette er viktig.

Og hvis vi tar det internt, så blir det sånn navlebeskuende. Bare i ring, vet du. For det blir oppfattet som kritikk dersom en sier noe».

Analyse og diskusjon av funn

I teksten som følger vil jeg analysere og diskutere funnene knyttet til forskningen både i UH og i skolene. De utledede kategoriene for UH-institusjonen og kategoriene utviklet på tvers av de tre skolene danner struktur for fremstillingen. Navnene på kategoriene er også navnsettingen på overskrifter, og disse danner derfor struktur for den påfølgende analysen og diskusjonen.

I UH – hva og hvordan utviklingspartnere har lært

Kategoriene «Utviklingspartnerne og andre aktører», «Arbeid i møte med skolene» og «Arbeid på egen institusjon» omhandler hva og hvordan utviklingspartnere har lært. Kategorien «Utviklingspartnernes læring og håp om varige spor» oppsummerer hva utviklingspartnerne har lært og hvilke spor de håper at satsingen skal bane vei for.

Utviklingspartnerne og andre aktører

Utviklingspartnerne i Case A opplever at utviklingsveilederne har tatt rommet hvor relasjoner utvikles mellom partene. Når elever opplever å bli anerkjent av læreren, får de tillit til læreren sin og ønsker å bidra inn i den gode relasjonen (Marzano, 2009). Utviklingspartnerne ønsker også å utvikle gode relasjoner mellom seg og ledere og lærere i skolen, som et grunnlag for videre samarbeid. Det betyr at utviklingspartnerne og ledere og lærere i skolen må møtes, slik at gode relasjoner har mulighet til å bli utviklet. Det handler om at utviklingspartnerne, på samme vis som lærerne som ser elevene og de behov som den enkelte elev har (Juul & Jensen, 2003), må ta hensyn til behovene som lederne og lærerne har i skolen.

Utviklingspartnerne kan videre bistå lærere og ledere med å utvikle det overordnede målet for arbeidet som skal gjennomføres i fellesskap. Ifølge Leont'ev (1981) er det overordnede målet for aktivitet «the true motive» (s. 59). Lærerne kan oppleve at motivasjonen ligger i målsettingen dersom arbeidet tar utgangspunkt i utfordringer eller muligheter som de ser i egen praksis. Dette står i motsetning til funn beskrevet i NIFUs rapport (2017), hvor det står at satsinger må være innskrevet i den lokale organisasjonen før utviklingspartnere fra UH starter arbeidet i skolen (s. 8). Det står videre i denne rapporten at «lærere [...] som har forberedt seg til forelesningen [...]» (s. 44) (holdt av fagperson i UH). Dette utsagnet kan vitne om et kunnskaps- og læringssyn som ikke samsvarer med det konstruktivistiske synet representert ved sam-konstruksjon (Elden & Levin, 1993) av kunnskap eksempelvis kan skje ved felles observasjon og refleksjon knyttet til undervisning. En sam-konstruksjon innebærer

læring for alle parter, både for UH og for ledere og lærere i skolen. En enveis forelesning legger ikke uten videre til rette for det.

Den desentraliserte ordningen innenfor lokalt arbeid med kvalitetsutvikling slik den er beskrevet i Meld St. nr. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) vil kunne skape en motivasjon for utvikling da lokale skolemyndigheter og forskningsmiljøer i samarbeid skal utvikle tiltak som skal prøves ut (s. 13). Om dette skal bli vellykket avhenger etter min mening om skolene med ledere og lærere er aktører når tema, mål og tiltak skal utformes. Med bakgrunn i argumentasjonene over inngår forankringsarbeidet som en del av utviklingsarbeidet, og det er i denne fasen at relasjoner, mål og tiltak utvikles. Dette kommer jeg tilbake til under overskriften «Oppstart og forankring».

Arbeid i møte med skolene

Utviklingspartnerne har opplevd at skolenes forventninger til deres bidrag har endret seg fra det å være en kursholder til å bli en støtte i utviklingsarbeidet. For at fagpersoner i UH kan støtte lærere i utviklingsarbeid, fordrer det at fagpersonene har en forståelse for hvordan praksisen på skolen er og for hvordan ledere og lærere ønsker å utvikle den (Engeström 2001; Postholm, 2016a,b). Utviklingspartnerne har imidlertid jobbet litt ulikt i skolene. Noen har møtt plangrupper, andre hele kollegiet, mens noen også har observert undervisning i klasserommet. Utviklingspartnerne opplever at de gjennom observasjonen utviklet en forståelse som har fått betydning for hvordan de har kommunisert med lærerne og for hvordan de har bidratt i det kollektive arbeidet i skolen. De hadde en felles opplevelse med noen lærere i fra klasserommet som de kunne snakke om, og det ble den opplevde praksisen som ble i sentrum for samtalen. Å innhente datamateriale fra undervisningen i klasserommet kan bidra til at utviklingspartnerne og praktikere i skolen kan utvikle en felles forståelse som utgangspunkt for utvikling. En slik felles forståelse kan dermed danne fundamentet for utvikling (Postholm 2008a, 2017). Dette kommer jeg også tilbake til under avsnittet «Oppstart og forankring», som kan forstås som «kraftsenteret» for et utviklingsarbeid.

Ifølge Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) trenger lærere et utenfrablikk og ny kunnskap for å kunne utvikle egen praksis i et utviklingsarbeid. Fagpersoner i UH har dermed en viktig rolle, noe som også bringes frem i Meld St. 21 nr. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a), hvor det står at «kommunene skal i større grad definere og prioritere hva de trenger å gjennomføre, i samarbeid med universiteter og høyskoler» (s. 90). Hvordan fagpersoner i UH får utviklet forståelsen for hva

ledere og lærere har behov for og et ønske om å utvikle, blir avgjørende for om praktikerne opplever at de blir sett, hørt og tatt hensyn til når deres praksis skal utvikles. Når observasjonen var utgangspunkt for samtalen mellom utviklingspartner og lærere og ledere, kunne samtalen dreie seg om konkret undervisning, og kunnskapen som utviklingspartneren brakte inn kunne imøtekomme lærernes behov. De tilbakemeldingene de fikk kunne også bli knyttet direkte til observert praksis, og det kunne derfor unngås at tilbakemeldinger fra utviklingspartner ble for generelle, slik de ofte kan være (Korthagen & Wubbels, 2001). Utviklingspartnerne kunne dermed støtte en utvikling av undervisningspraksis som tok utgangspunkt i lærernes og ledernes behov (Engeström & Sannino, 2010).

Utviklingspartnerne opplever at elevenes læring har vært variabel i satsingen. De har tro på at arbeidet i satsingen vil fortsette og dermed bli varig i noen skoler, mens at det på noen skoler ikke vil bli spor igjen av satsingen. Dette er en opplevelse fagpersonene i UH har, de har ikke gjennomført forskning som understøtter disse synspunktene.

Arbeid på egen institusjon

Utviklingspartnerne erkjenner at de har samarbeidet for lite det siste halvannet året og begrunner dette med for liten kapasitet. Hver enkelt har likevel lært mye på bakgrunn av deltakelse i UiU. Mangel på samarbeid fører ifølge dem selv til at de gjennomfører arbeidet i møte med skolene ulikt, noe som tyder på at de ikke har utviklet et felles forståelse for hvordan de skal møte skolene i arbeidet. Erfaringsdeling og refleksjon bidrar til at man setter ord på det man gjør og dermed kan bli oppmerksom på sin egne handlinger eller egen praksis (Tiller, 2006; Vygotsky, 1978). Det er når en blir oppmerksom på egen praksis at en også kan utvikle denne på bakgrunn av deling og refleksjon sammen med andre (Postholm, 2008b). Det ser imidlertid ikke ut til at det er en utbredt delingskultur i UH, slik at fagpersonene kan utvikle seg i fellesskap. Utviklingspartnerne gir imidlertid uttrykk for at de absolutt skulle ha samarbeidet mer, også når det gjelder forskning.

Utviklingspartnerne har dannet to forskergrupper i løpet satsningen. Forskergrupper blir fremhevet som viktig for utdanningen i UH for å lykkes med å gi forskningsbasert utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2014). For å kunne være systematisk i utviklingsarbeid i skolene, trenger fagpersoner i UH datamateriale som analyseres som utgangspunkt for videre utvikling i samarbeid med praktikerne. Et samarbeid med praktikerne innebærer, som allerede beskrevet, at det også er deres utviklingsbehov som bør være utgangspunkt for arbeidet (Leont'ev, 1981; Postholm & Moen, 2009). Forskning viser imidlertid at utviklingspartnere har en vei å gå når det gjelder å samarbeide med praktikere

for å fremme skoleutvikling. En reviewstudie av alle artikler publisert i *Tidsskriftet FoU i praksis*³ i perioden 2007- 2017, i alt 92 artikler, viser at forskningen i all hovedsak var initiert av forskere og deres interesseområder (Nilssen & Postholm, 2017). Bøkene som ble utgitt i sammenheng med arbeidet i Nettverk for kompetansemiljøer, inneholder også tekster som i all hovedsak bygger på studier som er forskerinitiert (Postholm, Dahl, Dehlin, Engvik, Irgens, Normann, & Strømme, 2017a,b).

Fagpersonene i UH opplever at de trenger støtte fra lederne i egen institusjon dersom de skal lykkes med utviklingsarbeid i skolene og samtidig forske på dette. Arbeidet i skolene har bidratt til at noen er tryggere i undervisningen på campus ved at de kan bruke praksiseksempler som beriker denne, men fagpersonene i UH har et potensial når det gjelder å utvikle egen kompetanse knyttet til forskning på utviklingsprosesser (FoU-arbeid) (Postholm, 2016a). Dersom fagpersoner i UH klarer å vektlegge F'n i FoU-arbeid vil arbeidet ute i skolene også kunne bidra til at undervisningen i UH blir mer forskningsbasert. Dette fordrer en ledelse med oversikt over kompetanse og kapasitet, slik at de som gjennomfører FoU-arbeid i skolene også får mulighet til å bringe dette arbeidet inn i undervisningen. Fagpersonene i UH ønsker seg også en plan for hvordan studenter skal involveres i FoU-arbeid ute i skolen. Studentdeltakelse i forskningsaktiviteter på ulike nivå, vektlegges i Meld. St. nr. 16 (2016-2017), *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), nettopp for å heve kvaliteten i UH. Områdene som er berørt ovenfor er alle omtalt i *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. I denne strategien påpekes det at praksisrelevansen har vært en utfordring i lærerutdanningene, at lærerutdanningsinstitusjonene trenger høy FoU-kompetanse og at studenter må involveres i en forskning som bør være knyttet til praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 11).

Utviklingspartnerenes læring og håp om varige spor

Utviklingspartnerne har lært hvor ufredsstillende det kan være å ikke få mulighetsrommet til å utvikle gode relasjoner til ledere og lærere i satsinger, og de har også forstått at det ikke er enkelt å være ressurslærer i egen skole. Fagpersonene i UH har erkjent at observasjon i klasserommet kan bidra til å utvikle deres forståelse for undervisningspraksis som får betydning for hvordan de kommuniserer med lærerne og for hvordan de kan bidra i det

³ Tidsskriftet som ble utgitt første gang i 2007, er i stor grad orientert mot profesjonsfeltet, med lærerutdanning og skoleutvikling som sentrale områder. Intensjonen var at en arena for publisering ville kunne bidra til økt FoU-aktivitet og inspirere til deling av funnene. Dette målet var et svar på kritikken mot allmennlærerutdanningen hvor det blir påpekt at det er for få lærerutdannere som har forskningskompetanse og at det er for få som retter oppmerksomheten mot profesjonsrettet forskning (NOKUT, 2006).

kollektive arbeidet i skolen. Utviklingspartnerne har også lært at lærere ikke kommuniserer på en slik måte at de utfordrer hverandre når det gjelder hverandres undervisning.

Selv om utviklingspartnerne har forstått at de har samarbeidet for lite for å fremme en kollektiv læring i egen institusjon, har hver enkelt utviklingspartner lært. De har lært at kommunens skoleadministrasjon kan være aktiv i oppstarten av en satsing uten å ta hensyn til skolars ønske om utviklingstema. De har også lært at et slikt utgangspunkt kan hemme forankringen og motivasjonen i skoler. Når det gjelder læring som retter seg mot dem selv og arbeid i egen institusjon, opplever noen av dem at arbeidet i satsingen har bidratt til at de hver enkelt opplever større trygghet i undervisningen på campus ved at de kan bruke eksempler fra skolehverdagen. De innser at ikke alle har utviklet sin metodekompetanse godt nok, men at en metodesamling i Nettverk for kompetansemiljøer var lærerik og nyttig. De har også blitt mer bevisst på hvordan studenter kan involveres i praksisrelatert arbeid.

Når det gjelder satsingen og varige spor, har utviklingspartnerne et ønske om å samarbeide mer, og de ønsker også å utvikle en plan for hvordan studenter kan involveres i samarbeidet. Med bakgrunn i satsingen ser de også behovet for at UH-institusjonen oppretter et senter som vil være en formell organisering knyttet til utviklingsarbeid i skole og barnehage. Deres tanke er også at senteret skal ta ansvar for det som skjer i UH-institusjonen i sammenheng med satsinger ute i praksisfeltet.

I skolen – kontekstuelle faktorer og læring

Kategoriene «Oppstart og forankring», «Delingskultur og kollegasamarbeid» og «Ledelsens rolle» omhandler kontekstuelle faktorer og de konkrete samarbeidsprosessene som la til rette for lederes, læreres og elever læring. Kategoriene «Læring på alle nivå» og «Varige spor» omhandler hva som er lært og hvordan denne læringen kommer til uttrykk i skolene. Navnene på kategoriene er også navnetsettingen på overskrifter, og disse danner derfor struktur for den påfølgende analysen og diskusjonen.

Oppstart og forankring

Oppstarten for de tre skolene har vært forskjellig. På skole A1 har ledere og lærere bestemt tema for hva de ville jobbe videre med i satsingen. Før de fikk mulighet til å delta i piloten, hadde de jobbet med lesing og klasseledelse, og satsingens tema var derfor midt i blinken for dem. De valgte å jobbe med det samme. På skole A2 var det kommunens skoleadministrasjon som bestemte at skolen skulle delta i satsingen, men det var skolen som kom frem til hvilket

tema de skulle jobbe med. Temaet var ikke klart i starten av prosjektet, men dette vokste frem i løpet av prosessen (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013). På skole A3 var det kommunens skoleadministrasjon som bestemte at skolen skulle delta i piloteringen og at lesing var tema for arbeidet. På bakgrunn av innsamlet materiale og analyse av dette, er det grunn til å slå fast at oppstarten fikk betydning for hvordan arbeidet i satsingen forløp og for hvilke spor satsingen etterlot seg.

På skole A1 var tema klasseledelse bestemt på forhånd, men skolen jobbet et helt semester med hva de ville rette fokus mot og med å utvikle spørsmål for arbeidet de skulle gjennomføre. Lærere husker at det i piloten var mange fellesmøter om hva slags skole de ønsket å være og hvordan de skulle ha det i klasserommet. I det første semesteret ble IGP-modellen benyttet. Lærerne skulle først tenke igjennom individuelt hva som var viktig for dem å fokusere på når det gjaldt klasseledelse. For å bli bevisst på egen praksis, skulle de også observere i eget klasserom før de oppsummerte for seg selv hva de ønsket å fokusere på. Det neste trinnet i prosessen var at de skulle bli enige om på team hva de ønsket å utvikle, for deretter å finne felles fokus i kollegiet. I denne fasen av arbeidet kan fagpersoner i UH også samle inn «mirror data» (Cole & Engeström, 2007) i skolen for deretter å presentere dette for lærere og ledere, slik at de også får et utenfrablick på aktiviteten i skolen når de bestemmer seg for fokus i utviklingsarbeid.

Kollegiet på skole A1 kom på høsten det første året i piloten frem til fire utviklingsspørsmål. Disse var: Hvordan skape god dialog mellom personalet og elevene og mellom elevene? Hvordan skape god arbeidsro og en positiv fremdrift i klassen? Hvordan skape et godt klassemiljø basert på respekt, toleranse og tillit? Hvordan skape et læringsmiljø der det er positivt å være god? De bestemte seg for at de skulle rette oppmerksomheten mot ett av utviklingsspørsmålene det påfølgende semesteret. Det fremgår av datamaterialet at forankringsarbeidet i oppstarten av prosjektet etter all sannsynlighet har ført til at lærerne opplever eierskap til arbeidet de har utført (Postholm, & Moen, 2009) og at målsettingen for arbeidet, det overordnede målet, her utviklingsspørsmålet, dermed ble «the true motive» (Leont'ev, 1981, s. 59). Dersom det brukes god tid i startfasen av et utviklingsarbeid slik at alle kjenner på at innholdet er viktig for seg, eller at de i hvert fall forstår hensikten med arbeidet (Timperley mfl., 2007), kan denne fasen danne fundamentet eller kraftsenteret for den videre utviklingen i arbeidet (Postholm, 2008a).

På skole A2 ble tema også jobbet med over lengre tid ved å ta i bruk IGP-modellen (Postholm mfl., 2013). Det er tydelig at arbeidet i startfasen på denne skolen bidro til å vekke lærernes motivasjon, og de forteller at den var stigende utover i prosjektet. De forklarer dette

med blant annet de gode foredragene fra utviklingspartnerne. Det var også fagpersoner i UH som presenterte IGP-modellen for lederne på skolen, og denne ble tatt i bruk for å komme frem til felles målsetting og satsingsområde for slik å forankre arbeidet (Postholm mfl., 2013). Det fremgår av innsamlet materiale at lærerne på skolen har lært hvordan kollektiv utvikling kan foregå, og at de savner de kollektive prosessene i den nye satsingen som de er inne i (VfL). UiU-arbeidet er forankret i lærernes praksiser, men ledelsens ledelse av utviklingsarbeid oppleves av lærerne som «ny» gjennom den nye rektoren, og han har ikke det samme eierskapet til satsingen som rektoren som sluttet, ifølge lærerne.

På skole A3 var det kommunens skoleadministrasjon som bestemte at skolen skulle delta i UiU og hvilket tema som skulle jobbes med. Lærerne opplevde at arbeidet som de allerede var inne i og som de var motivert for «ble spist opp» av det nye utviklingsarbeidet. Det ble tydeligvis ikke en oppstart som la grunnlag for forankring av arbeidet i UiU-satsingen. Lærerne opplever at ledelsen er styrt av kommunen, men de ønsker at de skal bli lyttet til før kommunens skoleadministrasjon blir hørt. En av avdelingslederne uttrykker at lederne må være filteret for hva som kommer ned og ut i klasserommene i skolen, og begrunner dette med at det er de og lærerne som kjenner skolen best. Denne lederen har jobbet på skolen omtrent et år, og uttrykker en annen syn enn det som var retningsgivende for oppstarten av satsingen på skolen. Elmore (2000) skriver at ledere må ta være på den indre ansvarligheten som innebærer å være en buffer for det som kommer utenfra, slik som påtrykk fra kommunens skoleadministrasjon, for å fremme læringsro for alle i skolen, også for lærere. Ut fra datamaterialet kan det forstås som at både rektor og lærere opplever at det er kommunens skoleadministrasjon som har regien på utviklingsarbeidet på skolen. «Kommunens leseplan skulle bli kjent», uttalte rektor. Alt kan tyde på at denne oppstarten har svekket forankringen og kraften videre i arbeidet i skolen, fordi denne ikke har tatt utgangspunkt i lærernes opplevde behov.

I Meld St. nr. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a), står det følgende: «Innenfor overordnede nasjonale mål definerer og prioriterer kommunene hva de trenger, i samarbeid med universiteter og høyskoler» (s. 13), og «det er avgjørende at universiteter og høyskoler er med på å diskutere kompetansebehov, gir råd for aktuelle tiltak og leverer innholdet i tiltakene» (s. 14). Denne studien viser at ledere og læreres behov bør bli tatt hensyn til dersom arbeidet skal bli godt forankret i den enkelte skole. Utviklingspartnerne representerer et utenfrablikk for lærere og ledere i skolen, og et slikt blikk kan være nyttig når lærere og ledere skal komme frem til en forståelse for hvordan situasjonen er i skolen. Det er når en kjenner til nå-situasjonen at veien

videre kan planlegges. Det står i sitatet over at kommunene skal komme frem til hva de trenger, men før denne beslutningen tas, bør det derfor gjennomføres grundige analyser i skolen hvor utenfra- og innenfrablikk møtes i en felles forståelse for hva som trengs å utvikles. Når analysen av behovet i den enkelte skole er gjennomført, er det heller ikke sikkert at alle skoler i en kommune har behov for å utvikle seg på de samme områder. En studie gjennomført på New Zealand av Starkey, Yates, Meyer, Hall, Taylor, Stevens og Toia (2009) støtter at innholdet i utviklingsarbeidet må være tilpasset skolens og den enkelte lærers behov. Selv om kollegiet i skole A3 oppleves å være delt når det gjelder engasjement i arbeidet og at det er en del motstand, er det mange lærere som har opplevd arbeidet som lærerrikt. Studien i denne skolen taler likevel ikke for at det er kommuner som skal ta beslutninger når det gjelder hva som skal utvikles i skolene. Dette understøttes også av funn i tilknytning til de andre to skolene i denne casen. De viser imidlertid at det ikke trenger å være en begrensning at tema eller mål kommer fra «overordnede nasjonal mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13), men at det er avgjørende for utviklingsprosessen og motivasjonen for denne at arbeidet blir forankret i skolene.

Delingskultur og kollegasamarbeid

Det ser ut til at satsingen har bidratt til en delingskultur på alle skolene. På skole A1 har det utviklet seg en delings- og samtalekultur, og de opplever at de jobber mot felles mål og at de har samme fokus. Lærernes utprøving i klasserommene representerer små utviklings sirkler som knytter seg an til den ekspansive læringssirkelen (Engeström & Sannino, 2010).

Ekspansiv læring er kollektiv læring som innebærer «to learn something that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). Det handler om å utvikle noe nytt, og utprøvingen i klasserommene i denne skolen er koblet til det felles overordnede målet, og hele skolen lærer. Lederne uttaler at det er enklere for lærerne å lære av hverandre da satsingen har bidratt til at de er vant til å tenke mot felles mål, og lærerne opplever at de lærer av hverandre, både formelt og uformelt. Lærerne kan også få i oppgave å lese en tekst før de samles, og denne teksten omhandler det felles fokuset som de jobber med. Rektoren på skolen mener at det er det felles fokuset som er årsaken til at utviklingen har gått så bra. Lederne opplever en endringsvilje, noe som kan forstås som at lærerne er motivert og at motivasjonen ligger i målsettingen for arbeidet (Leont'ev, 1981). En nytilsatt og nyutdannet lærer opplever stor åpenhet i kollegiet, lærerne er støttende og det er lett å spørre om hjelp. Lærerne trives på skolen. Tidligere forskning viser også at en god læringskultur for lærere på skoler kan bidra

til økt trivsel blant lærerne (Camburn, 2010; Postholm & Wæge, 2016). Delingskulturen ser også ut til å ha påvirket miljøet på de to andre skolene.

Lærerne på skole A2 opplever at det har blitt en mer åpen kultur for deling på skolen og at det er lov å vise hva man er god på. På denne skolen har ikke lederne laget et opplegg rundt modulene og videoene i moocen, og lærerne savner refleksjonen i etterkant av presentasjoner, noe som de hadde i løpet av satsingen. Lærerne husker at utviklingspartnerne satte i gang en kollektiv læringsprosess som fortsatt er i gang, om enn i mindre grad enn i satsingen da den nå ikke er satt i system. På skole A3 var systemene på plass.

På denne skolen opplevdes delingen av noen som en «tvangsdeling» og at systemene levde sitt eget liv. Dette førte til en kultur som var preget både av motivasjon og motstand. Noen fikk utbytte av delingen, men andre gjennomførte denne for å få den unnagjort. Lærerne kunne også tenkt seg mer samarbeid i fag. En av dem uttrykker imidlertid at han har blitt mer faglig glad i kollegene sine på bakgrunn av samarbeid som de har hatt. Enda mer faglig samarbeid savnes også i skole A1. På skole A2 opplever imidlertid lærerne at det er fagene som er i sentrum. Forte og Flores (2014) uttaler at det bør være et samspill mellom struktur og kultur i tilretteleggelse av læreres læring. Denne studien viser at faglig innhold også bør være en del av dette samspillet, slik at læreres læring kontekstualiseres i et samspill mellom struktur, kultur og faglig innhold. På bakgrunn av funn i denne casen, og spesielt til funn i skole A3, kan det stilles spørsmål ved om nødvendigvis alle faglærere skal jobbe med samme tematikk, eller at det skal være opplevde behov som bestemmer innhold for utvikling (Leont'ev, 1981).

På alle de tre skolene har observasjon av hverandres undervisning og refleksjon knyttet til denne vært en del av kollegasamarbeidet, og de utviklingspartnere har bidratt til å sette i gang denne kollektive aktiviteten. Ifølge Zwart, Wubbels, Bergen og Bolhuis (2009) fører refleksjon knyttet til en felles og fokusert observasjon til den største endringen av undervisningspraksis. Timeplanen kan imidlertid være et hinder for denne læringsaktiviteten (Kennedy, 2011). På skole A1 har lederne og lærere klart å timeplanfeste observasjon av undervisning og refleksjon knyttet til denne, slik at den har blitt en del av skolens utviklingspraksis. På denne skolen opplever de på samme vis som på de andre to skolene at samtalen i etterkant av observasjonen kan videreutvikles. Lærere klarer ikke å gi hverandre konstruktiv kritikk og er «in the land of nice» (City, Elmore, Fiarna, & Tietel, 2010). Lærere på skole A2 uttrykker spesifikt at de savnet utviklingspartnere i prosessene i klasserommet, slik at de kunne få hjelp til å omsette impulser som de fikk i satsingen til praksissituasjonene, og de ønsker å få felles observasjon og refleksjon inn på timeplanen. Det fremgår av

datamaterialet at lærerne på skole A3 opplever å ha «drøvtygget» uten å komme videre LS-arbeidet. Timperley mfl. (2007) uttaler at skoler trenger eksterne ressurspersoner inn i skolen for å støtte opp om utviklingen. Eksterne personer representerer et utenfrablikk og kan se på andre måter enn de med innenfrablikket, da det er «fisken som sist oppdager vannet».

Eksterne personer kan også komme med andre innspill og stille andre spørsmål enn de som er innenfor skolens fire vegger, det vitner de presenterte metarefleksjonene om. En oppgave til eksterne ressurspersoner skulle med utgangspunkt i dette være å bidra til å utvikle måten lærere bruker språket i felles refleksjoner på, men det krever imidlertid en trygg og tillitsfull atmosfære (Zwart mfl., 2009). Igjen er vi tilbake til viktigheten av gode relasjoner mellom lærere og mellom lærere og fagpersonene i UH.

På samme vis som at skolene strever litt med å finne tid til observasjon og refleksjon, opplever de også at det er en spenning mellom den hektiske hverdagen, den daglige driften, og utviklingsarbeid. Det er gjennomgående en positiv innstilling til utvikling i skolene, dog avhengig av hvordan den skjer, men de opplever at utvikling kan ta tiden fra gjøremål som må utføres. På skole A1 har de kommet frem til en erkjennelse at det også avhenger av dem selv hva de bruker tiden de har til rådighet til, og at de nå bruker tiden på en annen måte enn før deltakelsen i UiU. Det kommer også frem at tiden kan oppleves som romsligere når de ikke trenger å «sitte med alle tankene selv». Dette kan tyde på at utviklingsarbeidet har blitt en del av den daglige praksisen og at utvikling ikke trenger å kjempe med den på denne skolen.

Ledelsens rolle

Lærere på skole A1 mener det er viktig at lederne er opptatt av at lærerne skal utvikle seg og at de skal få mulighet til å fokusere utviklingen. De opplever at ledelsen med rektor har blitt mer lyttende til deres ønsker, samtidig som de krever at de skal lese tekster. Rektor oppleves som en pådriver for utvikling. Lederne med rektor fungerer dermed slik som Evertsen and Weinstein (2006) kaller for «warm demanders» (s. 11). De er oppmuntrende og støttende, samtidig som de stiller krav til lærerne. Rektor ser på kollegiet som en ressurs i utviklingsarbeidet, og ledelsen har både lagt til rette for og deltatt selv i utviklingsprosessene på skolen. Rektor og inspektør/rådgiver oppleves som flinke når de stiller spørsmål til undervisningen når de skolevandrer. Rektor deltok også når to utviklingspartnere observerte en lærers undervisning og reflekterte rundt denne etterpå. Rektor var også med når refleksjonsprosessen ble gjenskapt og modellert for alle lærerne i etterkant. Ledelsen opplevde at det var en støtte å ha utviklingspartnerne i ryggen i satsingen og at det da ble en

større faglig tyngde i arbeidet. Å invitere eksterne ressurspersoner i utviklingsarbeid støttes av Timperley mfl., (2007), samtidig som de skriver at de fleste ledere for det meste legger til rette for læreres utvikling, og at de sjeldnere deltar selv. Det gjorde ledelsen på denne skolen, og det var de som hadde regien i UiU-satsingen. Det har de også nå når de jobber med VFL. Moocen blir sett på som et hjelpemiddel i arbeidet som ledes og tilrettelegges av lederne. Rektor er oppmerksom på at de på skolen må utvikle kommunikasjonen etter observasjon, slik at denne aktiviteten blir det verktøyet som de ønsker seg. Rektor viser med dette at han er i prosessene, har oversikt og vet hva som trengs for å utvikle undervisningen ytterligere. Da vet rektor også hvilken kompetanse som kan inviteres til skolen når de trenger utviklingsstøtte.

På skole A2 var opplevelsen også at ledelsen med rektor i spissen deltok aktivt i satsingen, men med den nye rektoren er opplevelsen litt annerledes. Den tidligere rektoren observerte i klassene og deltok på lik linje med lærerne i diskusjonen som pågikk. Lærerne savner nå at lederne legger mer til rette for samarbeid, og ledelsen beskrives også som «mer fjern» i VFL-arbeidet. Lærerne opplever at den nye rektoren ikke har det samme eierskapet til satsingen som den forrige. I tillegg er avdelingslederen som aktivt tok del i satsingen og som også fungerte som ressurslærer, sykemeldt. Dette viser hvor viktig kontinuerlig ledelse er i et utviklingsarbeid, og at viktige roller i et slik arbeid ikke bør inntas av samme person. Arbeidet blir sårbart dersom personer i viktige funksjoner faller ut. Det er tydelig at lærerne savner en ledelse som både tilrettelegger og er aktivt tilstede i utviklingsprosessene.

På skole A3 er ledelsen tydelig tilstede med strukturer, datoer og frister. Lærerne mener at intensjonen var god og at de trenger en rektor som står ved roret. De opplevde imidlertid en ytre motivasjonen som var å følge planen og få arbeidet gjort. Rektor distribuerte også ledelse til ressurslærerne som innebar å lage en struktur for observasjon og refleksjon. Innholdet skulle lærerne selv skape gjennom deling av utprøvinger i klasserommet. Denne delingen ble av lærerne erfart som drøvtygging og de opplevde det som om de ikke kom videre. De erfarte tydeligvis at de ikke fikk en kraft eller tilført et innhold som kunne drive utviklingshjulene videre. Strukturen var på plass, men ikke i samspill med innhold, noe som gjorde at ledelsen også strevde med å skape en kollektiv læringskultur. På alle de tre skolene uttaler lederne at de kunne hatt en bedre systematikk for hvordan nytilsatte lærere inkluderes i utviklingsarbeid i skolen.

Felles for lærerne på de tre skolene er at de ønsker å bli lyttet til og hørt når innhold for utviklingsarbeid skal bestemmes. På Skole A1 og A2 ønsker lærerne også å jobbe med det samme fokuset over lenger tid. Det er ledelsens ansvar å skape læringsro i skolen (Elmore,

2000). Regjeringen ønsker også i sammenheng med den nye kompetansemodellen å legge vekt på langsiktighet i skolen, noe som betyr at det heller ikke vil bli satt i gang nye statlige og tematiske etterutdanningssatsinger (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På skole A3 ble det vanskelig for noen å tenke seg at de skulle bruke enda lenger tid og dermed tenke langsiktig da de ikke opplevde å komme videre i utviklingen. Det innebærer at strukturer må fylles med innhold, og at en god læringskultur skapes gjennom felles opplevde behov og gode prosesser hvor relasjoner etableres og opprettholdes, både i skolen og mellom fagpersoner i UH og ledere og lærere.

Læring på alle nivå

Læreres læring

De små glimtene inn i klasserommene viser at de skyggede lærerne varierer undervisningen og at de prøver å gjøre den relevant. Det er en gjennomgangstone i alle skolene at lærerne har blitt bevisst på hvordan de tar i bruk lesestrategier i undervisningen, og de prøver å variere denne bruken. På skole A1 hvor klasseledelse var et av satsingsområdene har lærerne utviklet et mer likt elevsyn, og de er på lag med elevene. Elevenes uttalelser på denne skolen viser også at elevene opplever å være på lag med lærerne. De forteller at de har tatt opp med lærerne at de vil ha variert undervisning, og at lærerne har «tatt det til seg». På skolen har lærerne erfart at trygghet, åpenhet og felles interesse er vesentlige faktorer som fremmer deres læring.

Det er også en gjennomgangstone i skolene at lærerne har lært at de ikke klarer å gi hverandre konstruktiv kritikk. Markussen, Carlsten, Seland og Sjaastad (2016) rapporterer også at lærere synes å være ubekvemme når det gjelder å ta imot innspill som handler om endring av deres egen undervisningspraksis. I min studie har lærerne imidlertid erkjent at felles refleksjon er viktig for deres egen læring. Lærerne på skole A2 har forstått at de kunne ha trengt utviklingspartnernes hjelp i selve undervisningsprosessen til å omsette alle impulser de har fått av dem til praksishandlinger. Avalos (2011) definerer læreres profesjonelle utvikling som læreres læring, det at de lærer seg å lære, har et metablikk på egen læring, og at de klarer å omsette læringen i praksishandlinger. Det er nettopp det å omsette kunnskap til praksishandlinger som lærere på skole A2 opplever at de strever med. De har innsett ut fra deltakelse i satsingen at felles observasjon av undervisning og refleksjon over denne i etterkant, også bør kom inn på timeplanen dersom kunnskap om undervisningsmetoder skal kunne omsettes til praksishandlinger. Lærerne på denne skolen har også lært at de trenger repetisjon for at «gode ting ikke skal gå i glemmeboken». De mener at de har utviklet en

større bevissthet både om egen og elevenes læring. Lærerne på skole A3 mener de lærte mest i løpet av piloten da de fikk presentert mange lesestrategier av en utviklingspartner, som også ga de mellomarbeid med utprøving i undervisningen. De har lært at det er lærerikt å dele erfaringer med hverandre, og de har også erkjent at de bør dele opplegg som de ikke har lyktes med. Mange av lærerne har imidlertid kommet frem til at alle lærerne i skolen nødvendigvis ikke trenger å jobbe med samme tema. En fellesnevner for lærerne i skolene er at de har forstått at de bør samarbeide i fag og at de trenger høy faglig kompetanse for å kunne støtte elevene i deres læring.

Elevenes læring

I Case A vitner elevenes uttalelser om at de har lært ulike lesestrategier og at de har kjent på hvor viktig det er for deres egen læring at undervisningen er variert og relevant. Elevene opplever praktiske oppgaver som interessante og at disse oppgavene også representerer en variasjon i skolehverdagen. Det er gjennomgående at alle elever tar i bruk lesestrategier når de opplever at de trenger det, for flere av elevene er det når de skal lære før prøver. Det er derfor tydelig at de opplever at strategibruk hjelper dem i læringsprosessen. Elevene forklarer når og hvordan de benytter strategier, noe som også vitner om at de utviklet sin metakognitive kompetanse (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Flavell, 1976; Zimmerman, 2006), de har et metablikk på egen læring. Med bakgrunn i dette ser det ut til at satsingen har hatt betydning for elever i skoler som har deltatt i satsingen, noe som har vært uklart i tidligere studier (Caspersen & Wendelborg, 2015, 2016).

Elevene ble intervjuet i grupper satt sammen av elever med ulike nivåer i skolerresultater. Tidligere forskning viser at det i mange tilfeller er elever med svake resultater som opplever mest nytte med bruken av strategier i læringsprosessen (Mooij, 2008; Postholm, 2011). Datamaterialet i denne studien gir ikke noe entydig bilde i den retning, men det er åpenbart at elever med svake resultater i skole A3 opplever det som tjenlig å bruke lesestrategier for å lære, de tar dem i bruk også når de gjør lekser. På denne skolen har elevene med sterke skolerresultater erkjent at de vet hvordan de skal angripe en tekst. De har på det viset det klart i utgangspunktet hvordan de skal tilegne seg og utvikle kunnskap og forståelse på bakgrunn av tekster. Elevene på alle de tre skolene er enige om at de lærer mest når lærerne er engasjerte og ser dem. Elevene på skole A3 legger også til at det er viktig for deres læring at lærerne har høy kompetanse og kan forklare på ulike måter.

Lederes læring

Lederne på skolene har innsett at skolebasert kompetanseutvikling er en riktig organiseringsform å ta i bruk når alle på skolen skal lære. Rektor på skole A1 har også lært at lærere er en ressurs i en slik utviklingsprosess. Rektoren har opplevd UiU som en læringsreise når det gjelder å lede utviklingsarbeid og på reisen har bevisstheten om forankring og nødvendigheten av denne vokst frem. Lederne på denne skolen har også erkjent at de trenger ekstern støtte som kan bistå med en faglig tyngde i utviklingsarbeid, og at de trenger å utvikle kommunikasjonen etter observasjon av undervisning dersom kollegabasert veiledning skal bli det verktøyet som de ønsker seg. På skole A2 har lederne lært at trykket på læring må holdes oppe for å fremme utvikling. De har erkjent at for lite ledelsesoppfølging kan hemme utvikling. På skole A3 har de hatt ledelsesoppfølging gjennom strukturer og frister, og rektoren erkjenner at de har lyktes i den grad det har vært mulig, men hun skulle gjerne sett enda flere spor igjen av satsingen.

Varige spor

Overskriften er varige spor. De skolene som er med i denne casen, var med i satsingen fra piloten og i pulje 1. Det betyr at det er over to år siden de formelt har jobbet i satsingen. Det er derfor grunn til å gå inn på nettopp varige spor da læring og endringer etter så lang tid etter all sannsynlighet er inkludert i skolenes praksiser, både i og utenfor klasserommet.

På skole A1 erfarer lærerne at de reflekterer mer over undervisningen, og at arbeidet med lesing og klasseledelse som var satt i gang allerede før satsingen, er satt mer i system. Både lærer- og lederstemmene gir uttrykk for at kollegiet på skolen har blitt mer homogent, at det er utviklet en kollektiv kultur på skolen hvor det også er rom for det individuelle, og lærerstaben har utviklet seg til å bli et sammensveiset og sterkt kollegium. Ifølge læreren som ble skygget, oppfattes det som tidligere ble oppfattet som en bremse, nå som positivt, og det å gjøre feil oppfattes som er mulighet til utvikling. I intervjuene går det frem at lærerne i kollegiet støtter hverandre og at de løser utfordringer i fellesskap. Det er en generell oppfatning at lærerne er mer åpne og trygge på hverandre, at trivselen er bedre, og lærerne opplever at de har blitt flinkere til å gi hverandre positive tilbakemeldinger. Som en direkte konsekvens av deltakelse i UiU, er det lagt inn i lærernes arbeidsplaner at de skal observere hverandres undervisning og reflektere sammen en gang hvert halvår. Ifølge ledelsen på skolen jobbes det mot felles mål i kollegiet, noe som de opplever at utviklingspartnerne var med på å skape gjennom å utvikle en forståelse for hvor viktig en felles målsetting er i utviklingsarbeid. Lærerne forteller at det jobbes med lesing i alle fag og at leseplanene er

endret, og lederne har den oppfatning at møtene som lærere og ledere har, i større grad er lærende møter. Ledelsen opplever en kulturendring på skolen som innebærer at lærenes læringssyn er endret og at det er en større endringsvilje i kollegiet. Et spor av satsingen er at elevene også stiller krav til variert undervisning. Det går frem av elevintervjuene at de er mer bevisst på egen læring, og elevene erfarer at det er lov å være god på skolen.

På skole A2 er det også utviklet en mer åpen kultur for deling, en kollegial følelse, som innebærer, ifølge lærerne, at de kan vise hva de er gode til. De deler opplegg og planlegger sammen, en prosess som UH satte i gang og som forsetter i skolen. Mange lærere legger opp til en mer variert og praktisk undervisning, og lærere uttaler at de har en større verktøykasse som gjør det lettere å tilpasse undervisningen til elevene. Elevene som ble intervjuet på 9. trinn har imidlertid ikke hørt om lesebestillinger.

På skole A3 bruker flere lærere lesestrategier i undervisningen, og elevene kjenner innholdet i disse når de blir bedt om å bruke dem. Selv om den formelle erfaringsdelingen med utgangspunkt i undervisningsopplegg, som tidligere var fremtredende på skolen, har falt bort gjennom arbeidet med VfL, er det fortsatt en delingskultur på skolen, ifølge lærerne. Det er mer åpenhet i kollegiet som tidligere var privatpraktiserende, og mange av lærerne opplever seg selv som leselærere. For enkelte har deltakelse i satsingen skapt motstand mot å delta i kommende satsinger da lærerne ikke opplever å bli hørt når innhold for arbeidet bestemmes. Felles for alle skoler er at de fleste av lærerne ønsker å ha en læringsro, som innebærer en langsiktighet i arbeidet med temaet eller temaene de fokuserer på.

Referanser

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory review. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 1-9). San Diego, CA: Academic Press.
- Camburn, E.M. (2010). Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: an exploratory study. *American Journal of Education*, 16(4), 463-489.
- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.
- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, R. F., & Tietel, L. (2010). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.

- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical Approaches to Designing for Development. I J. Valsiner & A. Rosa (red.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (s. 484–507). New York: Cambridge University Press.
- Elden, M., & Levin, M. (1993). Cogenerative learning. Bringing participation into action research. I W.F. Whyte (red.), *Participatory Action Research* (s. 127-142). Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 1–9.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and competence issues* (s. 3-15). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associated.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. I L.B. Resnick (red.), *The Nature of Intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Forte, A.M., & Flores, M.A. 2014. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydlighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25-41.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2001). Evaluating research on the realistic approach and on the promotion of reflection. I F. Korthagen (red.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (s. 88-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding nr. 11 *Læreren, rollen og utdanningen* (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Meld. St. nr. 21 (2016-2017). *Lærerlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Meld. St. nr. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leont'ev, A.N. (1981). The Problem of Activity in Psychology. I J.V. Wertsch (red.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (s. 37-71). Armonk: M.E. Sharpe, Inc.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2016). *Evaluerer av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: NIFU.
- Marzano, R.J. (2009). *Classroom management that works - research based strategies for every teacher*. Neww Jersey: Pearson Education Inc.
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: systemic design and development. *Research Papers in Education*, 23(1), 1-19.

- NIFU. (2017). Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Lastet ned den 29. juni 2017 fra <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/intervjuundersokelse-med-utviklingsveilederne-i-ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Nilssen, V., & Postholm, M.B. (2017). Ti år med Tidsskriftet FoU i praksis: Fokus, funn og forskning *Tidsskriftet FoU i praksis*, 11(1), 7-40.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Postholm, M.B. (2008a). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development". *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575-584.
- Postholm, M.B. (2008b). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M.B. (2011). Self-regulated Learning in Teaching: Students' Experiences. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 365-382.
- Postholm, M.B. (2016a). Collaboration between Teacher Educators and Schools to enhance Development. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 452-470. DOI: 10.1080/02619768.2016.1225717.
- Postholm, M.B. (2016b). Forskende skoler. I M. Ulvik, H. Riese & D. Ronæss. *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 194-210). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A., & Strømme, A. (red.) (2017a). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A., & Strømme, A. (red.) (2017b). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L., & Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling. Trondheim. Akademika
- Postholm, M.B., & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24-38.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 181-189.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Zimmerman, B.J. (2006). Development and adaption of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. I K.A. Ericsson, N. Charness. P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman, (red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 705-722). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.

Kapittel 8

Case B

Anita Normann og May Britt Postholm

Innledning

Dette kapitlet følger samme struktur som kapittel 7, og bygger også på samme omfang av utvalg. Det skiller seg imidlertid fra kapittel 7 ved at de deltakende skolene i denne casen ikke deltok i piloteringen av satsingen. Kapitlet starter med utviklingspartnernes erfaringer og læring, representert ved én fusjonert UH-institusjon. Deretter rettes blikket mot hver av de tre skolene i casen, og vi ser på lærernes, elevenes og skoleledernes erfaringer og læring. Drøftingen til slutt i kapitlet skjer med utgangspunkt i felleskategorier utviklet på tvers av de tre skolene. Alle navn som bruker underveis i teksten er fiktive. Se vedlegg 1 når det gjelder beskrivelse av skolene, hvilke ledere, lærere og elever som har deltatt, beskrivelse av forskningsprosessen med datainnsamling og utvikling av kategorier som danner struktur for presentasjon av funn, både i UH og i skolene i Case B.

UH-institusjon B

Lærerutdannernes læring kan knyttes til gjennomføringen av arbeidet som utviklingspartnere for skolene, til samarbeidet med andre aktører, samt til organiseringen og forankringen av arbeidet på egen institusjon. I denne delen beskrives og belyses UH-institusjonens erfaringer og refleksjoner knyttet til aspektene nevnt over. I kapitlets analyse- og diskusjonsdel samles og oppsummeres trådene herfra i tre kategorier utviklet fra datamaterialet. Disse kategoriene vil kunne si noe om hvordan satsingen har bidratt til læring hos grupper av ansatte i institusjonen, samt hvilke tegn på varige spor som kan identifiseres.

Arbeid i møte med skolene

Ved denne UH-institusjonen har UiU-teamet alltid startet opp besøk på skolene med å ha møte med lederteamet. Dette har vært sett på som et ledd i det å sikre kvaliteten i gjennomføringen av arbeidet som utviklingspartnere. På ledermøtene har de snakket om hvor skolen er akkurat nå, samt planlagt hvordan UHs arbeid skal gjennomføres. Møter med ledelsen har samtidig bidratt til å sikre at det er rektor som innleder når de møter hele personalet. Møtene har videre vært nyttige for å avklare roller, samt sikre at UHs bestilling til skolen er korrekt forstått. De har i tillegg til disse møtene også hatt e-post- og telefonkontakt med rektor på forhånd.

I det direkte arbeidet med lærerne har besøkene gjerne vært strukturert som en økt med deling der lærerne har formidlet noe de har gjort, samt felles refleksjoner rundt

utprøvinger. Dette har vært etterfulgt av en kort fellesøkt med presentasjon av relevant forskning. Videre har det som regel vært en økt med gruppearbeid og modellering, før utviklingspartnerne har oppsummert, samlet trådene og presentert et mellomarbeid til neste besøk. Slike halvdagsøkt har fagpersonene i UH hatt ressurs til å gjennomføre et par ganger pr. semester pr. skole. Utviklingspartnerne kjenner på en opplevelse av at ”når vi endelig har fått dem i gang, så må vi slippe dem.” De har likevel sett at det for skolene i pulje 1-3 har vært god oppfølging i etterkant av puljedeltakelsen av kommunens utviklingsveiledere. For skolene i pulje 4 er dette annerledes, ettersom utviklingsveilederne i stor grad er på utkikk etter nye jobber når satsingen drar seg mot slutten. Dette fører til bekymringer både rundt videre støtte for skolene i de siste puljene, samt til mangel på viktige samarbeidspartnere for UHs egne fagpersoner. For å hjelpe skolene til å holde trykket oppe, har utviklingspartnerne derfor vært opptatt av å rette et eksplisitt fokus også mot arbeidet utover selve puljedeltakelsen i satsingen.

Når det gjelder arbeidet med de konkrete satsingsområdene, mener institusjonens utviklingspartnere at det i utgangspunktet ble opplevd som mest utfordrende å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet i skolene. Dette forklares med en svakere motivasjon hos skolens personale for dette ferdighetsområdet. Utviklingspartnerne har likevel sett at skepsisen har minsket etter hvert som opplegg har vært utprøvd og reflektert rundt. Andre faktorer som nevnes som utfordrende i gjennomføringen av utviklingsarbeidet er diskusjoner rundt lærernes tidsbruk, parallelle utviklingsprosjekter som ikke sees i sammenheng med arbeidet i UiU, samt andre nødvendige fokus som skolens ledelse og ansatte er nødt til å forholde seg til, som for eksempel bygging av nytt skolebygg. Hyppige rektorskifter er en annen faktor som fører til en sårbarhet når det gjelder muligheten til å tenke langsiktig og følge opp lærerne på en god nok måte. Utviklingspartnerne fra UH mener derfor at det viktigste de selv har kunnet gjøre for å bidra til en kollektiv læring i skolen er å ”koble lærerne på”, starte tidlig med relasjonsbygging og å bygge videre på det lærerne er gode på fra før. Samtidig som de har ønsket å bidra til at arbeidet oppleves meningsfylt, har de også vært oppmerksomme på at arbeidet ikke må bli for ”bakoverlent”, slik den intervjuede utviklingspartneren uttrykker det. Ved denne UH-institusjonen har dermed utviklingspartnerne sett det som sin oppgave også å bidra til lærernes utvikling gjennom å utfordre dem. Jevnt over mener de å ha opplevd en økende motivasjon hos skolens lærere når det gjelder arbeidet med satsingen.

På spørsmål om hvordan UiU-teamet mener de har bidratt til skoleaktørenes læring, pekes det på at de har opplevd seg selv som en etterlengtet samtalepartner for rektor; en

utviklingspartner som både har kunnet utfordre og gi støtte til rektors ledelse av utviklingsarbeidet. Når det gjelder bidrag inn mot lærernes læring, trekkes arbeidet for å skape en ”vi-skole” fram; en skole der fokuset på kollektive læringsprosesser står sentralt. Et annet sentralt spørsmål i UHs arbeid med skolene dreier seg om hvordan lærernes læring kan komme elevenes læring til gode. Denne UH-institusjonen anser at et viktig bidrag her handler om å medvirke til at lærerne opprettholder en nysgjerrighet og en forskende holdning til egen lærerpraksis. De anser at det utenfra-blikket de selv representerer bidrar til nettopp dette. Som det sies av UHs representant: ”Jeg er der for på en måte å stille noen spørsmål mer enn å komme med noen svar”.

Samarbeid med andre aktører

Utviklingspartnerne har samarbeidet mye med rektorene, og ser at denne gruppen har stor innflytelse på framdriften i skoleutviklingsarbeidet. De mener videre å se at det er en styrke for skolens utviklingsarbeid når rektorene samtidig går på rektorskolen. Disse rektorene oppleves av UH som å ha ”litt større fart” i arbeidet enn tilfellet er på andre skoler. Godt og strukturert samarbeid mellom rektor og skolens ressurslærer er en annen faktor som fagpersonene i UH mener setter fart på utviklingsarbeidet. De erfarer dessuten at ressurslærer ofte har vært en god samarbeidspartner også for UH, men dette gjelder spesielt i de kommuner der skolene har en egen ressurslærer. I kommuner der det har vært én felles ressurslærer for alle skolene, har det vært vanskeligere å få til godt samarbeid med denne aktørgruppen, både for rektorene og for fagpersonene i UH, av rent logistikkmessige hensyn. Det er dessuten veldig sårbart når hele ressurslærerkompetansen er lagt på én person, dersom for eksempel langvarig sykdom oppstår. UH-institusjonen har også opplevd det som mer utfordrende å inngå gode samarbeidsstrukturer med andre aktører på hjemmebane enn tilfellet har vært i andre kommuner de har fulgt opp skoler i. De utelukker ikke at dette kan forklares med at hjemmekommunens skolekontor har vært opptatt med gjennomføring av egne, parallelle satsingsområder på toppen av UiU. Utviklingspartnerne har derfor erfart det som vanskelig å få slippe til på kommunalt nivå, i samarbeid med andre aktører. Dette forsterkes ytterligere i tilfeller der kommunenes skoleadministrasjon selv har inntatt utviklingsveilederrollen. En slik rolleblanding oppleves av utviklingspartnerne som uheldig og begrensende for muligheten til å inngå fruktbart samarbeid til beste for skolene.

I de kommunene der samarbeidet med andre aktørgrupper i satsingen har gått bra, har utviklingspartnerne, utviklingsveilederne og til dels ressurslærerne planlagt besøk på skolene

sammen, lagt en felles strategi for samtaler før og etter besøk, og også gjennomført dialogiske innlegg sammen. ”Det vi ønsker å formidle blir jo mye sterkere når vi er så samkjørte”, kommenterer utviklingspartner. I tillegg har utviklingspartnerne fra UH og kommunens utviklingsveiledere samarbeidet om å gjøre skolene klare. Ansatte ved denne UH-institusjonen mener at nettopp det å få anledning til å arbeide tett sammen med folk med ulik bakgrunn, kompetanse og aktørrolle har bidratt til deres egen læring i løpet av satsingen.

UiU-teamet ved denne institusjonen har videre hatt et ganske tett samarbeid med de nasjonale sentrene for lesing, skriving og matematikk. Det å møte representanter fra sentrene, ha dem på besøk på egen institusjon og få anledning til å drøfte problemstillinger med sentrenes representanter, har vært fruktbart for fagpersonene i UH med hensyn til å kunne utvikle sin egen forståelse på feltet, for eksempel innenfor regning som grunnleggende ferdighet.

En aktørgruppe som utviklingspartnerne har sett lite til, er kommunenes skoleadministrasjon. Kun i enkelttilfeller har representanter fra disse deltatt på UHs møter med skolene. Fraværende skoleeiere har forsterket utviklingspartnernes opplevelse av seg selv som den nærmeste støtte for rektorene i gjennomføringen av satsingen.

Arbeid på egen institusjon

Ett kjennetegn på denne UH-institusjonens arbeid med satsingen har vært en nokså stabil deltakelse i selve UiU-teamet. Medlemmene i teamet har bestått av personell med fagdidaktisk og pedagogisk bakgrunn, og de har også alltid møtt skolene to og to sammen. En slik tverrfaglighet i møtet med skolene har de opplevd som berikende og utviklende for dem selv, og dessuten som noe nytt. I UiU-teamet, som har bestått av flere utviklingspartnerpar, har de hatt to-tre møter hvert semester. Her har de drøftet og klarlagt mandatet sitt, gått i detalj om de enkelte skolene og hvor langt disse er kommet, gjennomført felles planlegging før reiser ut til skolene, delt materiell og idéer, samt presentert erfaringer og utfordringer i arbeidet. Utviklingspartnerne opplever at dette har vært viktige bidrag inn i deres kollektive læring og utvikling, og det deles et inntrykk av konsensus i teamet om trivsel og positive erfaringer. Dette forklares blant annet med at ingen medlemmer har ønsket seg ut av teamet og bort fra arbeidet med satsingen. Når noen har av årsaker knyttet til ulike forpliktelser på campus likevel har vært nødt til å tre ut av UiU-teamet, har institusjonen hatt en bevisst politikk på at nye medlemmer kun skal rekrutteres internt, eller som utviklingspartner sier; ”vi headhunter dem i personalet vårt”, altså fra den faste staben. Teamet har dessuten latt

utviklingspartnerne jobbe sammen med ulike kolleger også innenfor samme pulje, knyttet til oppfølging av ulike skoler. Det å få jobbe tett sammen med enda flere kolleger har utviklingspartnerne opplevd som nyttig og faglig berikende. En slik løsning henger også sammen med at uerfarne skal få anledning til å jobbe sammen med en erfaren utviklingspartner.

Et synlig uttrykk for egen læring finner vi dessuten i at noen av teammedlemmene har skrevet og publisert sammen, samt hatt felles konferansebidrag knyttet til arbeidet i satsingen. ”Det er en stor personlig utvikling i det (arbeidet med satsingen), for jeg opplever meg som mye tryggere i alt jeg skal gjøre”, sier utviklingspartner, og fortsetter: ”Jeg føler meg trygg og avslappet og jeg gleder meg. Syns det er artig, ikke sant?”.

Skole B1

I klasserommet

Tydelighet, variasjon og læringstrykk

Det er dobbelttime i norsk. Når elevene kommer inn i klasserommet står målene for perioden skrevet på Smartboard. De skal kjenne til krigslyrikerne, til tolkende opplesing samt til hverandre-vurdering. Lærer Helene viser til sammenhengen mellom disse målene og målene for samfunnsfag. Hun kobler deretter dagens arbeid til det de jobbet med i forrige time, og viser blant annet her til Skrivetrekanten som henger i klasserommet. Hun fortsetter innledningen med å aktivere elevenes førkunnskaper gjennom å la dem få tenke-skrive i 2 min. rundt målene, rundt hvorfor vi skriver og rundt sentrale stikkord fra temaet. Dette deles så med læringspartneren før det gjennomføres en kort plenumsdeling. Det er en effektiv start på timen, og i løpet av kun et par minutter har elevene koblet seg mentalt på, er bevisste på tema og mål, samt ser en sammenheng både mellom norsk og andre fag og mellom denne og forrige norsktime. De er klare for å gå videre i arbeidet, og følger konsentrert med når lærer Helene gjennom bruk av ulike autentiske lydklipp modellerer tolkende lese måter for dem.

I denne timen, og i alle andre timene der vi skygget vår hovedinformant Helene, fikk vi se gjentatte eksempler på god og tydelig læringsledelse. Gjennom å aktivere elevenes førkunnskaper, arbeide bevisst med begrepsapparatet deres, gi konkrete lese- og skrivebestillinger, modellere både skriving og lesing, variere arbeidsmåter og tilnærminger, tydeliggjøre sine forventninger og stille krav samtidig som hun tilpasser arbeidet til elevenes

forutsetninger i denne fådelte klassen på ungdomstrinnet, hjelper hun elevene til å skape sammenheng, se relevans, holde fokuset, læringstrykket og delvis motivasjonen oppe. Helene begrunner hele tiden godt overfor elevene hvorfor de skal øve på spesifikke aspekter og lar dem også komme til gjennom å gi dem medansvar. Dette så vi flere eksempler på, både i typiske teorifag og i praktiske fag, som kroppsøving. Det er stor grad av aktivitet og deltakelse i den lille klassen, som ikke er på mer enn 9 elever fordelt på 8., 9. og 10.trinn. I løpet av uka gjennomføres det mange svært gode læringsdialoger. Når Helene inviterer elevene til å gi respons til lærer om hva de syns om opplegget i norskfaget for uka, lar hun dem først skrive individuelt, før de deler i klassen. Her trekker elevene fram de praktiske arbeidsmåtene lærer inviterte til, for eksempel gjennom *walk & talk* om krigslyrikerne, at opplegget framsto som variert, godt planlagt og tydelig formidlet. Videre likte elevene den tilpasningen som skjedde gjennom at de fikk arbeide i par og at de fikk tilgang på laminerte utgaver av diktene de selv skulle framføre med sin egen tolkende opplesing. De er aktive i denne tilbakemeldingen til lærer Helene, og trekker også fram noe de opplevde som negativt, som at de måtte stå oppreist i ring, samt at de hadde ønske seg enda mer bakgrunnsinformasjon.

I norsktimen referert innledningsvis skulle læringsparene øve på sin tolkende opplesing på ulike steder, noen i det lille klasserommet, noen ute i gangen og noen i andre rom. Lærer gikk mellom, og vi, som observatører, satt igjen i klasserommet. Ett av læringsparene; la oss kalle dem Vegard og Cecilie her, kom ganske raskt tilbake til klasserommet, og følgende interessante dialog utspant seg:

Vegard: Vi ble tidlig ferdig!

Cecilie: Ja, men vi ble vel ikke akkurat tidlig ferdig. Vi kan vel jobbe enda litt mer.

Vegard: Er det ikke bare deilig at vi kan ha en lang pause da?

Cecilie: Nei, det syns jeg ikke. For det kan jo være at vi kunne lære enda mer om vi bare øvde mer.

Vegard: Okei da!

Og slik ble det. Uanfektet av oss to som satt og observerte det som foregikk, fortsatte Vegard og Cecilie arbeidet med videre øving av sine tolkende opplesinger. Dette er et godt bilde på hele denne klassens entusiasme og engasjement.

Lærernes erfaringer og læring

Hovedinformant Helene

Helene har variert bakgrunn og har jobbet som lærer både i større byer og på mindre steder. Hun har vært på denne fådelte skolen siden 2002, og underviser den sammenslåtte ungdomstrinnsklassen i norsk, engelsk, kroppsøving og spansk. Hun har hele livet vært opptatt av å lære nye ting, av å utfordre seg selv og bevege seg utenfor komfortsonen. Dette er aspekter hun gjerne også tar med seg inn i klasserommet i arbeidet med elevene. Parallelt med skolens deltakelse i UiU har hun gått på videreutdanning i norsk, innenfor Kompetanse for Kvalitet (KfK). De videreutdanningskursene hun har tatt i løpet av årene som lærer, som i tillegg til norsk også handler om veiledningspedagogikk, spansk og trafikk for lærere, er et resultat både av skolens behov og av et ønske om å tilfredsstille egne ønsker og behov for faglig påfyll.

Helene jobber i team med en nyutdannet lærer som ikke har deltatt i hele pulje 3 av UiU. Deres teamsamarbeid handler i stor grad om å formidle klasseromsobservasjoner og erfaringer til hverandre, samt snakke om strategier de ønsker å prøve ut. De hadde ideelt sett ønsket at de også hadde hatt anledning til å planlegge opplegg sammen, men så langt er dette i liten grad realisert. Helene er også med i skolens plangruppe, der det i tillegg til rektor er tre lærere.

Helenes opplevelse av egen undervisning og av seg selv som læringsleder

Helene opplever at hun komprimerte bruken av læringsstrategier mer under observasjonsuka enn det som ellers er tilfelle. Hun understreker imidlertid at det kun er kjente arbeidsmåter og strategier som er brukt, og at elevene er kjent med dem allerede. Hun mener selv at hun i dag arbeider mer praktisk og variert i arbeidet med elevene enn tidligere og at hun har utviklet større bevissthet rundt aspekter knyttet til både klasseledelse og til arbeidet med skriving. Hun viser til elevundersøkelsen, som bekrefter at elevene syns det er mer vekt på praktisk og variert arbeid på skolen nå. Samtidig er Helene opptatt av å bevisstgjøre elevene på hva som ligger i det å arbeide praktisk og variert. Hun syns det er vanskelig å si om det er skolens deltakelse i UiU og/eller Vurdering for Læring eller egen videreutdanningen gjennom KfK som kan forklare opplevelsen av egen læring og utvikling og mer praktisk og variert undervisning med elevene. Hun har alltid vært nysgjerrig på å prøve ut nye pedagogiske og didaktiske idéer, men resonnerer seg fram til at mye av det hun har utviklet i det konkrete arbeidet med elevene er noe hun primært har fått inspirasjon til fra videreutdanningen.

I sin utøvelse av læringslederrollen er Helene opptatt av struktur og forutsigbarhet, av å stille forventninger til elevene, og av at det skal være framdrift i læringsprosessene. Hun er i tillegg opptatt av å vektlegge den sosiale læringen som skolen har ansvar for. I den forbindelse mener hun at elevene har endret holdning til det å arbeide med læringspartnere. Mens de i starten var noe skeptiske, opplever hun nå at de kjenner til begrunnelsene bedre, og at hun som lærer også har bidratt gjennom å faktisk modellere forventet holdning til og adferd vis-à-vis læringspartner. Her hjelper hun dem, med utgangspunkt i deres egne meninger, å utvikle et meta-språk for hva det vil si å *samtale* når elevene skal snakke med læringspartner. Andre aspekter hun modellerer knyttes til det å være en bevisst lytter og å stille gode spørsmål til læringspartner. Hun anser at dette handler om læring for livet, og at elevene som sagt ser relevansen av å jobbe i utviklingspar bedre i dag enn da de startet med dette for 3 måneder siden.

Lærernes opplevelse av leder

Lærerne ved skolen opplever sin nåværende leder som engasjert i skolens pedagogiske arbeid, og som både opptatt av og engasjert i elevenes læring og utvikling. De setter stor pris på at hun modellerer praktiske og varierte tilnærminger i møter hun har med hele personalet, og ser overføringsverdien til eget arbeid med elevene. De mener videre at de har en rektor som både ”ser og hører” lærerne og deres behov. Samtidig er de åpne på at utviklingsiveren til rektor muligens hadde for stort fart i den første perioden hun gikk fra å være lærer til å overta rektorrollen, men at ting nå er under endring, selv om noen av dem fremdeles etterspør mer tid til eget planarbeid.

Lærernes opplevelse av satsingens betydning

Mens de intervjuede lærerne er ganske konkrete på at de har jobbet med utvikling av både felles og individuelle mål innenfor VfL, er de mer nølende når det gjelder skolens felles mål for UiU. Det framkommer gjennom alle våre tre intervju med hovedinformant og med grupper av lærere, at det er vanskelig for dem å skille mellom hva som er UiU og hva som er VfL. De er også nølende når de utfordres til å snakke om eventuelle sammenhenger mellom de to satsingene. Lærerne er videre nokså vage både når vi spør om hvordan satsingsområdet for UiU ble valgt, hvilke felles mål som er blitt utviklet for skolens kollektive arbeid med UiU, og hva deltakelse i satsingen har betydd for skolens, lærernes og elevenes læring. De er imidlertid alle veldig tydelige på at de i stor grad har lært mye og at arbeidet i satsingen også kommer elevene til gode gjennom mer fokus på skriving, og mer praktisk og variert arbeid.

De peker dessuten på at de opplever at det er et større trykk på læringen nå enn tidligere, og at de i de siste årene har blitt langt mer bevisst på betydningen av å arbeide med strategier, både generelle læringsstrategier og mer spesifikke strategier knyttet til for eksempel skrivearbeid.

Som en konsekvens av at det er vanskelig for dem å skille mellom de ulike satsingene, er de også vage når det gjelder UHs bidrag i arbeidet for å utvikle en kollektiv skole til beste for elevene. De er av den oppfatning at de beste øktene med utviklingspartnerne fra UH handlet om praktiske aktiviteter som de opplevde som direkte relevante for eget arbeid i klassen. Både hovedinformant Helene og lærerkollegene opplever at det kan være utfordrende å koble de teoretiske perspektivene som er trukket opp av rektor og av utviklingspartnerne til det konkrete klasseromsarbeidet. Helene kommenterer at hun opplever at fellesøktene ”tas for lite ned”, i den betydning at det oppleves som for lite relevant for klasseromspraksisen. Hun ønsker seg mer tid til de gode pedagogiske samtaler der lærerne deler gode erfaringer og legger til: ”Noen ganger tenker jeg at jeg skulle lagt bort alt det andre som ikke handler om undervisning, og bare kunnet lage de gode oppleggene”.

Lærerne i utvalget har stor tro på at de fortsatt vil være i utvikling, også etter at UiU og VfL er ferdige som prosjekt. De mener videre at tiden er moden for å gjennomføre observasjon i hverandres klasserom, men at det må legges til rette for det, rent tidsmessig. Som fremmende faktorer for videre skoleutviklingsarbeid, peker de på skolens dyktige leder, som de opplever som driftig. De mener dessuten at en faktor som faktisk vil kunne drive fram et fortsatt fokus på skoleutvikling, handler om at de er et lite kollegium som har ulike meninger om skole. For at en slik uenighet skal kunne fungere som en pådriver for fortsatt utvikling, ser de likevel at det må være et felles tankegods i bunn. De peker dessuten på at utvikling handler om å bevege seg ut av komfortsonen. Som hemmende faktorer for et fortsatt fokus på skoleutvikling, nevnes lærere som ønsker å bruke mindre tid på fellestid og mer tid på individuell og felles planlegging.

Elevenes erfaringer og læring

Ungdomstrinnselevne på denne fådelte skolen trekker fram at noe av det mest positive med å være elev på skolen handler om deres muligheter til medbestemmelse. De opplever at de får anledning til å påvirke både hva de skal lære og ikke minst hvordan de kan lære. De opplever at det er et veldig godt arbeidsmiljø, og de stiller forventninger til hverandre knyttet til viktigheten av ikke å ødelegge for andres arbeidsro også når en selv ikke er topp motivert for

et arbeid. Videre opplever de at de følges grundig opp, både faglig og sosialt, og at de får mye respons fra lærer på arbeid og innsats underveis.

Når det gjelder erfaringene knyttet til bruken av læringspartnere, er de litt delte og motsier delvis seg selv. På den ene sida uttrykker flere av dem at de liker best å arbeide alene, og at ordningen med faste læringspartnere i to uker av gangen er ekstra utfordrende når det er så store nivåforskjeller som det vil være i en sammenslått ungdomstrinnsklasse. Samtidig er ordningen med læringspartnere noe de trekker fram som positivt med skolen sin, og de roser lærerne for at de lar elevene trene seg i å lære å samarbeide med alle. De respekterer at det er lærerne som tar avgjørelsen på hvem som skal være læringspartnere, men er samtidig ærlige på at eget læringsutbytte til en viss grad avhenger av hvem de er i læringspar sammen med. ”Men det går jo egentlig bra, for alle må jo jobbe med alle”, konkluderer en av dem under intervjuet.

Elevene har ikke kjennskap til at skolen har vært engasjert i et utviklingsprosjekt der fokuset har vært på skriving og klasseledelse. De opplever at skriving er noe de primært jobber med i språkfag som norsk og engelsk, og roser samtidig den skyggede læreren for at hun kan ta i bruk mange og varierte praktiske arbeidsmåter i disse to fagene. Det kommer fram at de har lært mange strategier både innenfor lesing og skriving, men samtidig sier de at de ikke bruker disse strategiene når de arbeider hjemme, kun på skolen. ”Vi ser ikke noe poeng i det”, kommenteres det. I de andre fagene opplever de at det ikke har vært et bevisst fokus på å utvikle skriveferdigheter, og i enkelte fag knyttes skriving primært til det å besvare spørsmål i læreboken.

Ungdomstrinnslevene har stor faglig respekt for den skyggede læreren, og på mange områder dekker hun de kriteriene de selv setter for en hva en god lærer skal være. De er tydelige på at lærer Helene ønsker å få fram det beste i dem, og at hun utfordrer dem faglig innenfor trygge rammer. De anerkjenner at hun har god utdanning, og vet dessuten at hun er i gang med en videreutdanning i norsk. Den relativt nyankomne eleven i gruppa opplever at denne klassen samarbeider langt bedre enn det hun var vant til fra forrige skole, og også at lærerne følger bedre opp. Det er videre en opplevelse av faglig dyktighet i klassen, men at læringstrykket likevel avhenger av fag og faglærer. De opplever dessuten at det varierer fra lærer til lærer hvorvidt de har mulighet til å strekke seg faglig.

Selv om elevene er litt delte vedrørende gjennomføring av ulike former for underveisrespons, både i form av lærers underveisvurdering og egen-/vennevurdering, mener de fleste av dem at både det å gi og å få respons bidrar til egen læring. Det vanskelige er dersom det blir store sprik mellom den vurderingen man har gjort selv om eget arbeid, og den

tilbakemelding en medelev gir. Dette medfører at det som lærer sier fremdeles vektlegges mest av elevene. De merker at lærer Helene er ivrig på å gjennomføre ulike former for undervisningsrespons og tilbakemeldinger. ”Hun er veldig opptatt av respons fra oss, som for så vidt er en bra ting”, sier 10. klasseeleven, og fortsetter: ”For hun sier jo at hun lærer like mye av oss som vi lærer av henne. Og det er jo bra, at vi liksom lærer av hverandre”.

Når vi ber elevene kommentere hvordan den uken vi observerte har vært, opplever flere av dem at det har vært en form for oppsamling av praktiske og varierte arbeidsmåter, mer enn det de er vant til i vanlige uker. ”Vi respekterer at det blir litt annerledes når det er folk som sitter og følger med” sier en av dem, og legger samtidig til at ”vi lærte jo så klart veldig mye”. Elevene opplever at det er anledning til mye praktisk arbeid i ungdomstrinnsklassen, og kobler det *praktiske* til både kreative oppgaver, til varierte arbeidsmåter og til det å forlate læreboken. De syns de lærer best gjennom en variasjon av praktisk og teoretisk tilnærming til temaet, og trekker også fram nytteaspektet som en avgjørende faktor. ”Jeg lærer jo bedre i matte hvis jeg vet at det er noe jeg trenger”, sier en av jentene, og illustrerer dette med et eksempel knyttet til å lære om budsjett da hun skulle jobbe med Operasjon Dagsverk på skolen. Faktorer som påvirker hvorvidt de er villige til å gjøre en ekstra innsats, handler om opplevelsen av at oppgaver/tema er interessante, at aktiviteter åpner for stor grad av medbestemmelse og at de kan få anledning til å jobbe i eget tempo.

Skolen har prøvd ut periodisering av de muntlige fagene, og dette ble svært godt mottatt av elevene. De satte pris på å få anledning til å konsentrere seg om færre fag i gangen, og ikke minst å få anledning til å gå mer i dybden. Noen stiller seg derfor uforstående til at dette opphørte, og vet ikke helt begrunnelsen for det.

Skoleleders erfaringer og læring

Bakgrunn og utgangspunkt

Rektor har arbeidet som lærer på skolen i mange år, og var også ressurslærer i 50% stilling i pulje 1 av UiU. Det var interessen for det pedagogiske arbeidet som ledet henne mot ressurslærerarbeidet, og hun beskriver seg selv som en person som alltid har søkt nye utfordringer. Mens hun var ressurslærer, tok hun også en skolelederutdanning. Etter perioden som ressurslærer hadde hun et engasjement i pedagogikkseksjonen på den lokale UH-institusjonen, i kombinasjon med lærerjobben. Hun har arbeidet som rektor ved skolen siden skolen gikk inn i pulje 3 i satsingen, høsten 2015.

I rollen som ressurslærer i kommunen opplevde hun det ofte som frustrerende å ikke få anledning til å bruke de ervervede kunnskapene fra ressurslærersamlinger på egen skole. Dette skyldes delvis en avgjørelse om at kommunens ressurslærere ikke skulle utøve denne rollen på egen skole, og delvis en opplevelse av at selv om *hun* var klar for endring, så var ikke skolen det på det tidspunktet, altså før de startet i pulje. Samtidig pirret skolelederutdanningen hennes nysgjerrighet rundt hvorfor noen skoler får det til og lykkes i sitt utviklingsarbeid, mens andre ikke får det til. Dette ledet henne inn mot avgjørelsen om å søke på rektorstillingen da den ble utlyst.

Rektor, som omtaler seg selv som en person som alltid har vært forskende i egen praksis, følte seg alene, som en privatpraktiserende lærer i de første årene som lærer på skolen. Det var først da skolen ble med i PALS modellen⁴ at de klarte å få til en kollektiv utvikling, slik hun selv ser det. PALS-deltakelsen beskrives som et vendepunkt for skolen, med varige resultater knyttet til klasseledelse. Skolen har også deltatt i satsinger som Ny Giv og VfL; først i nettverk og deretter i pulje 7 av VfL, parallelt med UiU-deltakelsen.

Valg av satsingsområde og oppstart i UiU

Fra kommunalt nivå ble det bestemt at alle skoler skulle være en del av UiU-satsingen fra starten av, dvs. fra høsten 2013. Selv om denne skolen deltok først fra pulje 3 i satsingen, har selve puljedeltakelsen kun handlet om når de har fått oppfølging fra UHs utviklingspartnere. Kommunal skoleadministrasjon bestemte videre at alle skoler måtte velge klasseledelse som sitt ene satsingsområde. I tillegg kunne de velge en grunnleggende ferdighet. For denne skolen endte de til slutt opp med skriving. Skolen hadde lenge arbeidet med lesing, og syns selv de hadde kommet langt der. Regning, som de først bestemte seg for, viste det seg å være vanskelig å få tilslutning til i personalet. Om skriving sier rektor kort og godt følgende: ”Vi hadde forbedringspotensial når det gjaldt skriveopplæringen”.

Fra motstand til vilje; om å klare å endre en kultur

Rektor opplevde oppstarten som skolens nye leder som krevende, med lærere som beskrives som slitne og som artikulerte noe motstand mot arbeidet med skoleutvikling, samtidig som hun selv ivret etter å komme i gang med utviklingsarbeidet. Rektor opplevde at det tidligere var noe skepsis mot utviklingsarbeid og at det ble uttrykt reservasjon mot aksjonslæring og observasjoner i klasserommet. Rektor måtte derfor gjøre noen grep, og startet med en rolle-

⁴ PALS: en skoleomfattende innsatsmodell (<http://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>)

og forventingsavklaring knyttet til sin egen endrede stilling; fra lærerkollega til skolens nye leder. Hun jobbet videre med de ansattes tanker om mestring og det å gå inn i et skoleutviklingsarbeid. Her utarbeidet hver lærer sitt eget våpenskjold der de skrev ned tanker og følelser rundt utvikling, hva de var redde for, hva deres styrker var og hva de hadde lyst til å gjøre innenfor et skoleutviklingsarbeid.

Rektor opplevde raskt at tid var et nøkkelbegrep, og omorganiserte derfor lærernes møtetidspunkter. Mandagene starter med et 20-minutters morgenmøte, der det kun er fokus på ny informasjon, og praktisk-organisatoriske ting som må avklares. ”Egentlig er det det de har lyst til å snakke om hele tida, så den både begrenset jeg og samlet på én plass”, forklarer rektor. I tillegg opprettet hun en Facebook-gruppe for alle ansatte, hvor de også kan stille spørsmål. Tirsdager etter skoletid er det nå to timer fellestid, men mens de var i pulje var det en halv dag hver 3. uke, for å få samlet tida mer. Rektor er bevisst på at fellestiden i stor grad skal handle om skoleutvikling, og sier: ”Jeg har vært kjempestreng på utviklingstiden. Den har jeg ikke latt de få til andre ting, noen ganger til frustrasjon for noen, mens andre syns det har bra at jeg har skjermet fellestiden”. Lærerne har dessuten 70 minutter teamtid pr. uke. Det er nå, ifølge rektor, en omforent forståelse i personalet av hva hver av de tre møtebolkene skal inneholde.

Fordi tid raskt viste seg å bli en faktor i det påbegynte utviklingsarbeidet, initierte også rektor en gjennomgang av lærermandatet, og hva som må gjøres av hhv kontaktlærer og faglærer, og hvilke oppgaver som ligger i bunden vs. ubunden tid. Dette var ment som en hjelp til å rydde og strukturere arbeidsdagen, og viste ifølge rektor at det egentlig ikke er så mange tidstyver i lærernes hverdag, men at det primært handler om å ”rydde i læreroppgavene”. Rektor mener at disse grepene og det langsomme arbeidet med å endre kulturen bidro til å snu lærernes holdninger til deltakelse i skoleutviklingsarbeid. I tillegg opplever rektor skolens plangruppe som veldig støttende i utviklingsarbeidet.

Læring gjennom refleksjon og deling

Selv om de enda ikke har igangsatt klasseromsobservasjoner, mener rektor likevel at lærerne snart er klare for dette. Det har imidlertid vært stor utvikling på det som handler om erfaringsdeling, deling av opplegg og ressurser samt refleksjoner rundt dette. Rektor opplever at lærerne både er blitt fortrolige med og setter pris på den læringen som finner sted gjennom økt deling og felles refleksjon, og at lærerne nå også er mer mottakelige for nye idéer.

Rektor benyttet i stor grad nettressursene utarbeidet for satsingen i skolens kollektive arbeid. I de lærende møtene hun fremdeles har sammen med lærerne, inngår blant annet

forberedelsesoppgaver, noe lærerne selv i økende grad har begynt å etterspørre. Etter deltakelse i pulje opplever rektor nå et kollegium som er ”kjempemotiverte”, og peker også på et par andre suksessfaktorer. Rektor tar ofte uformelle turer innom klasserommene og mener hun sporer mye godt arbeid. Hun tar ofte bilder som hun senere bruker i presentasjoner i fellestiden, samt at hun trekker fram gode eksempler fra klasserommene. For det andre involveres elevrådet ganske mye i skolens utviklingsarbeid. Dette handler blant annet om at også elevene utarbeider mål knyttet til de utviklingsområdene skolene jobber med, for eksempel å bli bedre på undervisvurdering. Elevrådet involveres også i gjennomgangen av Elevundersøkelsen.

Samarbeidet med andre aktører

Kommunens organisering av ressurslærerstillingen innebar at alle skolene i pulje 3 delte på én ressurslærer. Rektor valgte å bruke ressurslæreren opp mot to lærere som slet mest i arbeidet med satsingen, noe som ble negativt opplevd fra den ene læreren. Samarbeidet med utviklingsveileder, som rektor opplever som skoleeiers representant i satsingen, har fungert svært godt. Rektor så på utviklingsveileder som en viktig person som gjennom sine innspill på nettverkssamlinger for skolelederne bidro til å dra diskusjonen videre.

Utviklingspartnerne fra UH besøkte skolen to halve dager pr. semester. Møtene var planlagt i fellesskap av rektor, utviklingspartnerne og utviklingsveileder og ble gjennomført som en økt med teori først, etterfulgt av arbeid i grupper og felles refleksjon. Rektor mener at UHs representanter bidro til skolens kollektive læring, og at skolens lærere også hadde en positiv opplevelse av bidragene fra UH. Hun forklarer dette med at utviklingspartnerne var ”veldig flinke til å sette det vi gjør i et litt høyere perspektiv, eller at vi ser det litt utenfra. Løfter det litt. Og det har ansatte her sagt at de synes var kjempefint”. Hun forklarer videre at den kollektive læringen også handler mye om lærernes meta-refleksjoner.

Læring for skolens aktører

Rektor peker på den betydningen satsingen har hatt som et bidrag til kollektiv læring som viktig. ”Vi har lært å jobbe med et utviklingsarbeid”, sier hun, og mener UiU har vært en svært god satsing for skoler generelt, ikke bare for egen skole, ettersom den har inneholdt et element av organisasjonsutvikling. Dette ser rektor på som en avgjørende faktor for å lykkes med utviklingsarbeid. En annen type læring handler ifølge rektor faktisk om å prioritere utviklingsarbeid framfor driftsoppgaver.

For rektors egen del ligger det også læring i å balansere mellom støtte og krav overfor egne lærere i arbeidet med å endre på en skolekultur, samt å lære seg å prioritere, når hun selv ønsker så mye på skolens vegne. ”Det er så mye jeg fremdeles har lyst til at vi skal utvikle oss på og bli bedre på, men jeg ser at jeg ikke kan ta alt på en gang”, sier hun. Faktorer som har fremmet rektors egen læring handler om kompetanseutvikling både gjennom økt erfaring som leder, gjennom studier i skoleledelse og gjennom Utdanningsdirektoratets samlinger, både som ressurslærer i pulje 1, og som skoleleder i pulje 3. Rektor opplever dessuten svært god støtte fra kommunens skolekontor og undervisningssjef. Hun antar at lærerne vil si at hun har lært noe om viktigheten av å involvere alle samt å gjøre satsingen klasseromsnært.

Når det gjelder lærernes læring, mener rektor at satsingen har bidratt til større fokus på dybdelæring, og hvordan dybdelæring kan bidra til større motivasjon hos elevene. Her mener hun at lærerne nå tenker mer fagovergripende enn tidligere. Blandingen av teori og refleksjon rundt praksis, både gjennom fellesøkter rektor selv har gjennomført ukentlig, men også gjennom UHs besøk, er faktorer hun mener har bidratt til lærernes læring. Det som rektor mener kan forklare bedre læring hos elevene, handler om større grad av praktisk og variert undervisning, høyt fokus på læring samt en økt bevisstgjøring hos elevene på egen læring. Som tegn på satsingens vellykkethet på egen skole, viser rektor i tillegg til endringer i organisasjonen, også til resultater på nasjonale prøver i lesing samt mindre frafall på lærerrommet. Selv om rektor mener skolen har lært mye, på mange områder, er det vanskelig å tilskrive UiU all æren for dette. Skolen har deltatt i flere satsinger, og rektor opplever ikke at det har vært noen motsetning mellom dem, heller tvert imot. ”Jeg er rørt”, sier hun, ”for vi har virkelig fått det til”.

Faktorer som vil kunne hemme videre utvikling handler ifølge rektor igjen om tid og det at lærerne har stor undervisningsplikt og store utfordringer knyttet til oppfølging av enkeltelever. Rektor ønsker seg derfor nedsatt leseplikt for lærerne, slik at handlingsrommet blir noe større.

Videre arbeid etter UiU?

I fortsettelsen av UiU har rektor startet et arbeid med å utvikle standarder for ulike områder av det pedagogiske feltet. Hun ønsker videre å utvikle strategier for bedre ivaretagelse av nytilsatte. Plangruppa arbeider dessuten med å utvikle langsiktige mål for hvor de ønsker at skolen skal være om to år. Videre sysler rektor med en idé om å opprette en egen ressurslærer for skolen, men dette vil konkurrere om ressurser til to-lærerrollen, som mange lærere fortsatt ønsker videreført.

Skole B2

I klasserommet

Aktivisering av før-kunnskaper som forberedelse til tekstlesing

Det er dobbelttime i engelsk i 9.klasse, første dag etter vinterferien, mandag formiddag. Etter at lærer har fått alles oppmerksomhet, presenterer hun dagens plan, der fokuset ligger på oppstart med nytt tema, knyttet til andre verdenskrig generelt, og Anne Frank spesielt. Lærer repeterer deretter raskt ulike lese- og skrivestrategier, og snakker om og viser ulike former for tenkeskriving. Elevene får så 3 min. til selv å tenkeskrive om det nye temaet, og de deler med hverandre det de har skrevet. Den neste før-lesingsaktiviteten handler om å fylle inn et skjema om alt de nå vet om Anne Frank, etter at de også har hørt hva de andre skrev. Hun forteller dem at formålet med denne aktiviteten er at de skal vise hvor mye de har fått med seg, og hun ber dem om å levere inn skjemaet til henne. De er nå klare for å lese teksten om Anne Frank i læreboken.

Vi følger denne klassen i alle fem engelsktimer i løpet av observasjonsuken, og får se mange eksempler på varierte tilnærminger og praktiske aktiviteter. Lærer Inger bruker ulike småskrivingsaktiviteter, for eksempel lappeskriving, to-kolonne notat, VØL-skjema, og samtale med utgangspunkt i bilder. Hun engasjerer elevene i både stillelesing og høytlesing, men lar dem selv bestemme hvor langt de vil lese høyt. Vi ser eksempler på varianter av lesebestillinger gjennom at elevene for eksempel skal beskrive, med én setning høyt i klassen, et avsnitt de har lest om Anne Frank fra læreboken. Når dette oppleves som vanskelig for mange av elevene, og respons uteblir, kommenterer lærer at hun vet dette er vanskelig. Hun gir dem derfor hjelp i form av startsetninger.

Lærer Inger synes å være opptatt av at elevene skal dele med hverandre, og bruker den tiden det tar til å komme gjennom slike delingsrunder. Mange av elevene gjentar det som medelever allerede har sagt, men alle får sagt noe. Vi ser at lærer flere ganger kommer tilbake til det elevene gjorde i foregående timer, og hun er også eksplisitt på at hun gjør dette for å hjelpe dem å se en rød tråd. Når de gjennomfører Sokratisk sirkel, knyttes dette for eksempel opp mot det de skrev i VØL-skjemaet, om hva de vet, hva de ønsker å vite og hva de har lært om hhv Anne Frank. Det er ikke så stor aktiv deltakelse i utgangspunktet når elevene sitter i sirkel, men gjennom hjelp til igangsetting fra lærer, i form av hjelpesetninger, oppmuntrende

råd og engasjerende kroppsspråk, får alle til slutt sagt noe, selv om det blir mange gjentakelser også her.

Vi observerer en klasse der lærer har en tydelig regi på det som gjøres, bruker god tid, og oppmuntrer elevene gjennom sin egen væremåte og de relasjoner hun har med elevene. Vi ser elever som i veldig stor grad gjør det de blir fortalt, men dog med varierende engasjement og deltakelse når det kommer til muntlig bruk av målspråket.

Lærernes erfaringer og læring

Hovedinformant Inger

Lærer Inger har arbeidet ved skolen siden 2008. Hun har allmennlærerutdanning og grunnfag i engelsk, men har i løpet av årene som lærer tatt videreutdanning i mentor og veiledningspedagogikk og i norsk (KfK) og er nå inne i et løp med en masterutdanning i norsk didaktikk. Inger har flere roller i skolen. I tillegg til å være faglærer i engelsk i den klassen vi observerte i løpet av uken, var hun også skolens ressurslærer i pulje 3, en rolle skolen har valgt å la henne fortsette i, i hvert fall ut skoleåret. Skolen deltar i piloteringen av lærerspesialistordningen, og Inger har også rollen som lærerspesialist i lesing og skriving. Om sin egen rolle som ressurslærer sier hun: ”Jeg både driver oppsøkende virksomhet og har gitt de (lærerne) en god del konkrete arbeidsoppdrag underveis”. Som ressurslærer har Inger vært svært fornøyd med ressurslærersamlingene i regi av Utdanningsdirektoratet og opplever at disse har bidratt mye til egen læring. Hun har også modellert mye fra samlingene for egne lærerkolleger.

Ingers opplevelse av egen undervisning og av seg selv som læringsleder

Hovedinformant Inger mener hun har brukt mye tid på å arbeide med ulike skrivestrategier med elevene sine. Hun trekker fram tenkeskriving og samskriving som to tilnærminger hun har brukt mye, med stor suksess. Inger er opptatt av at det tar tid å jobbe fram et godt klassemiljø, men ser at relasjonsbygging er viktig. Hun prøver å motivere elevene gjennom varierte tilnærminger, tydelig klasseledelse, og å ha små samtaler med enkeltelever underveis. Hun ønsker dessuten at alle skal klare å si noe i løpet av timen. Dette vet hun tar tid, men argumenterer likevel for at det vil bidra til at elevene etter hvert blir tryggere på for eksempel å snakke engelsk i timen. Hun ønsker videre å bruke nok tid til å gå i dybden når hun jobber med elevene, og å åpne for undringsperspektivet. ”Jeg tror på læringstrykket”, sier Inger.

Lærernes opplevelse av ledelsenes betydning i arbeidet med satsingen

Lærerne kommenterer at de opplevde det som en kronglete oppstart med satsingen, men at de etter hvert ”så nytten bedre”. De gir rektor og ressurslærer mye av æren for at utviklingsarbeidet etter hvert gikk seg til, og viser til at det har vært mange evalueringer underveis, for å la alle stemmene komme fram. De anonyme brevene viser at kollegiet har stor respekt for den jobben som ressurslærer utfører for å gjøre arbeidet med satsingen relevant for egen klasseromspraksis, og at de anerkjenner at det er en god dialog og effektiv arbeidsfordeling mellom rektor og ressurslærer om arbeidet i satsingen. Dette mener de bidrar til å knytte satsingen godt sammen, og å gjøre den mer helhetlig. Lærerne mener rektors bidrag til kollektiv læring har skjedd gjennom at hun gjennomfører det som blir planlagt, at utviklingsarbeidet har hatt høy prioritet, og at ledelsen har vært synlig, tilstedeværende og godt forberedt i arbeidet. Videre trekker lærerne det fram som positivt at det har vært tidsfrister, forventinger om å møte forberedt og at det ”ikke har vært lov å melde seg ut”, selv om rektor har hatt forståelse for høyt arbeidspress blant lærerne. Andre beskriver ledelsen som ”selve motoren” i satsingen. Lærerne synes det jevnt over er positivt at rektor har hatt korte forelesninger og at de tre lederne har ledet hvert sitt bolkemøte med de ulike trinnene. ”Da vet de jo hele tiden hva som rører seg”, er en kommentar.

Lærernes opplevelse av satsingens betydning for egen læring og utvikling

Skolen valgte å endre navnet på utviklingsarbeidet fra UiU til SKU. Ettersom de ville ha med hele skolen, og alle lærerne fra 1.-10.trinn, var det viktigere å få fram at dette handlet om skolebasert kompetanseutvikling, enn at det var en satsing spesifikt rettet mot ungdomstrinnet. Lærerne opplever at avgjørelsen om at skriving som skolens satsingsområde skjedde gjennom drøftinger i ulike møtefora, men at det var utfordrende for lærere i praktisk-estetiske fag og også i matematikk, å umiddelbart se relevansen til eget fag. Dette endret seg imidlertid underveis, og nå forteller lærere fra helt ulike fag om hvordan de klarer å integrere skriving i sine fag på en faglig konstruktiv måte. For naturfaglærerne løsnet det for eksempel etter at ressurslærer modellerte fagspesifikk skriving i faget, og oppmuntret til at lærerne selv skulle prøve det ut. Ressurslærer har også opplevd at faglærer i kunst- og håndverk og andre fag har henvendt seg og bedt konkret om hjelp til å jobbe med skriving i faget. Dette har ressurslærer opplevd som svært positivt.

Lærerne har ikke en unison oppfatning av hva de legger i praktisk rettet undervisning, men nevner aspekter som elevmedvirkning og arbeid med ferdigheter. De motiverer elevene gjennom delaktighet i valg av arbeidsmåter, gjennom samskriving, trivselstiltak og varierte

tilnærminger. Videre kommenterer en lærer at hun opplever økt motivasjon når det legges til rette for å arbeide med større opplegg med åpne oppgaver, og der det legges til rette for dybdelæring gjennom å slå sammen mål fra flere fag. Ett av målene lærerne har hatt med arbeidet i satsingen handler om å klare å framstå som mer enhetlig, slik at det blir mindre sprik mellom de ulike lærerne når det gjelder tilpasning og oppfølging av elever. Når det gjelder egen læring, beskriver en av lærerne satsingen som ”en ny vending for oss”, og mener de har fått økt kunnskap om hva skriving i alle fag er, de har blitt mer bevisst på skillet mellom kunnskaper og ferdigheter, og de har blitt flinkere til å ha mer fokus på selve læringen og elevenes læringsutbyttet enn det de var tidligere. En lærer kommenterer dessuten at de har blitt flinkere til å se betydningen av skriving for læring. ”Dette her prosjektet har gitt oss det fokuset på skriving og lesing som vi i hvert fall har trengt for å ha litt mer sånt målrettet arbeid i læringen”, sier en av lærerne. En annen lærer kommenterer følgende: ”Jeg syns vi er blitt flinkere på det at vi nå er kommet dit hen at vi ikke jobber for oss selv, men vi skal jobbe for at elevene og skolen skal gjøre det så godt som overhodet mulig”. Samtidig kommenterer andre lærere at de fortsatt har en vei å gå. ”Fortsatt er det mye lærebokstyrt undervisning og fortsatt blir ordet pensum brukt en god del”, sier læreren. Det er også lærere som etterlyser planer over forventet læringsutbytte for hvert trinn. De ser dessuten at de har en jobb å gjøre når det gjelder å få elevene til å bruke skrive- og læringsstrategiene også i eget arbeid hjemme.

Lærerne viser gjentatte ganger til positiv utvikling innenfor delingskulturen når de snakker om egen læring i satsingen. Videre har de kommet i gang med utprøving av klasseromsobservasjon og kollegaveiledning, og de mener slike observasjons- og refleksjonsøkter i det lange løp også vil gagne elevenes læring. De forteller samtidig at alle enda ikke samarbeider godt nok på tvers av fag om utvikling av skriving som grunnleggende ferdighet, og heller ikke på tvers av trinn.

Om UHs rolle som skolens utviklingspartnere, sier flere av lærerne at det kan være vanskelig å huske konkret hva disse gjorde på møtene med lærerne. Lærerne erfarte ikke den samme nærhet til det som fagpersonene fra UH kom med, som til det lokalt initierte arbeidet med satsingen. Flere lærere hadde en opplevelse av at ”UH og skolen er to forskjellige verdener”, og at rene forelesninger og mye teori ble opplevd som tungt av mange av skolens lærere. Ressurslærer opplevde utviklingspartnerne som svært støttende for seg selv og rektor, da de opplevde at arbeidet med satsingen sto litt i stampe, og på et tidspunkt ville mer enn det lærerne var klare for. ”Da var UHs folk veldig gode på den veiledningen til meg og rektor”, forklarer ressurslærer.

Skolens satsing på videreutdanning gjorde det vanskelig å få alle lærerne koblet på samtidig, og det ble opplevd som et problem at sentrale personer var borte de på dager det ble arbeidet med satsingen. Lærerne forteller i den forbindelse at skolen har hatt en langsiktighet i arbeidet med å få gjennomført klasseromsobservasjoner og felles refleksjoner. En forløsende faktor, som bidro til å ufarliggjøre klasseromsobservasjon og kollegaveiledning, skjedde da utviklingspartnerne fra UH modellerte, gjennom en akvariemodell og ved hjelp av noen lærere, hvordan en observasjon og påfølgende veiledning kan foregå. ”Det ble så synlig hvor positivt dette var”, forklarer ressurslærer, og fortsetter: ”Da mener jeg at det løsnet litt, og vi kjørte i gang med at alle måtte gjennom en observasjonsrunde”.

Lærerne mener elevene opplever mer skriving i alle fag, og mer varierte typer skriving. De har erfart at arbeidet med ulike typer skriving spesielt har hjulpet de svakeste elevene. Ifølge ressurslærer og hovedinformant Inger, har de et mantra på skolen: ” Vi er ferdige med pulje 3, men har bare så vidt startet”. Noen av lærerne stiller likevel spørsmål ved hvorvidt det ikke burde være rom for mer individuelt arbeid parallelt med det kollektive, og at ikke alle må delta på absolutt alt. Det er også enkeltkommentarer, på vegne av lærere som ikke deltar i intervjuene, i retning av at arbeidet med satsingen ”stjeler tid” av ting som noen ønsker å prioritere høyere enn arbeidet med skoleutviklingen, som egen planlegging og mer tid med elevene i klasserommet.

Elevenes erfaringer og læring

Gjennom de tre intervjuene med til sammen 15 elever fra den 9. klassen vi observerte, får vi bekrefter at de engelsktimene vi overvar framsto for elevene som helt vanlige timer, som de er vant med. Alle elevgruppene, uavhengig av hvilket mestringsnivå de var på, snakket i intervjuene om stor grad av trivsel på skolen, og de omtalte klassemiljøet sitt som positivt og støttende. De snakker dessuten i rosende ordelag om lærerne sine. ”De prøver å lære oss opp sånn at vi lærer på best mulig måte”, sier en elev som gjør det godt på skolen. En annen elev, som strever en del med skolefagene, omtaler lærerne som veldig snille og fortsetter slik: ”De behandler liksom elevene godt og tilrettelegger bra”. Samtidig opplever elevene i den gruppen som strever en del, at det er et press om å gjøre det bra på skolen. Det er en opplevelse av at mange elever, spesielt jenter, sammenligner karakterer.

Lærernes betydning for elevenes trivsel kommer fram flere ganger i løpet av intervjuene. Elevene i alle tre intervjugruppene kommenterer dessuten at de merker at lærerne de har nå på ungdomsskolen ønsker å hjelpe elevene med å lykkes og å utvikle seg faglig. De

er også oppmerksomme på at lærere tilrettelegger ut fra enkeltelevers behov. ”Sånn som i matte”, sier en av elevene, ”så gir han jo forskjellige forklaringer til forskjellige elever. Noen trenger en mer avansert forklaring, mens andre bare trenger litt hjelp, på en måte”.

I tillegg til å ha gode relasjoner til lærerne sine, er elevene opptatt av at lærerne klarer å variere undervisningen. Det er ifølge elevene variasjon som gjør at det er positivt å være elev i de ulike fagene, og de mener at noen lærere lykkes mer med variasjon enn andre. Alle tre gruppene trekker spesielt fram samfunnsfag som et fag der det er mye variasjon, og der de får anledning til å arbeide med praktiske aktiviteter som gjør det mer lystbetont for dem å arbeide hardt. Variasjon i dette faget handler i følge flere av elevene om at de selv ofte får valgmuligheter når det gjelder hvordan de skal arbeide med et spesielt tema. De liker samtidig godt å jobbe med større tema som favner bredt. Flere elever peker på det å se film som en god tilnærming til å sette seg inn i et stoff før de for eksempel skal skrive en fagtekst, og de fleste elevene uttrykker stor forståelse for forskjellen mellom film som underholdning og film brukt i læringsøyemed. De har erfaring med at lærerne i samfunnsfag og engelsk gir dem ulike ”seer-bestillinger” når de ser film på skolen. Selv om de opplever det som noe stressende å skrive notater samtidig som de ser på filmen, har de likevel stor forståelse for det. De viser også til at notatene eller arbeidsarkene de bruker mens de ser film, bidrar både til å skape interesse og til å hjelpe dem til å huske og forstå bedre.

Elevene kan fortelle om mange ulike skrivestrategier. De forteller også at de skriver i mange fag, men det er likevel variasjon mellom fagene. I noen fag skjer skriving hovedsakelig i form av å svare på spørsmål, noe de sterke elevene ikke liker spesielt godt. Varianter av fri skriving oppleves av disse elevene som langt mer lærerikt og utfordrende. De liker også den prøvevarianten som handler om å skrive en fagtekst framfor å gjennomføre en tradisjonell prøve med mange spørsmål. I matematikk er skriving i stor grad knyttet til utarbeiding av en formelbok, der de selv forklarer framgangsmåter for eksempelvis konstruksjoner. Denne formelboka bruker de som støtte på større prøver, men de bruker den ikke hjemme, i eget arbeid med faget. Det samme gjelder i stor grad lese- og skrivestrategiene, som kun de sterkeste elevene sier de benytter seg av hjemme. For de andre kommer det fram at når de jobber med leselekse hjemme, er det en form for *lete-lesing* de benytter seg av, der de først sjekker hvilke spørsmål de skal besvare, og deretter leter i tekstens overskrifter for å i hvilke avsnitt svaret kan finnes. ”Så du trenger egentlig ikke å lese hele teksten, bare finne akkurat det du skal”, sier en av elevene som er faglig middels god.

En av lærerne på skolen har benyttet seg av videorespons for å gi elevene underveismeldinger på et skrivearbeid i krle-faget, der norsk og krle samarbeidet om et opplegg. Dette opplevde elever fra alle tre gruppene som svært positivt, og de uttrykte også at de var imponert over det arbeidet som lærer hadde lagt ned i en slik videotilbakemelding til 27 elever. En elev kommenterer det slik: ”Mamma ble skikkelig overrasket over at læreren i det hele tatt gidde å gjøre det. At læreren vil legge så masse til rette for oss da, for at vi skal lære”. En annen elev, som gjør det middels godt på skolen, delte følgende kommentar om videoresponsen, som han så på om og om igjen: ”Jeg ble egentlig litt overrasket, positivt, fordi hun sa jeg hadde skrevet veldig bra. Jeg ble litt mer motivert. Kunne sitte mer i fred og ro og ikke tenke at jeg var i klassen og at kanskje de andre hørte hva jeg drev og gjorde feil”. Alle elevene anerkjenner den innsatsen og entusiasmen som denne læreren viser i arbeidet med dem, og de faglig sterkeste elevene forteller at de ikke er vant med å få underveisrespons fra lærerne i andre fag.

Skoleledernes erfaringer og læring

Bakgrunn og valg av satsingsområde

Skolens ledelse består av rektor, som har vært ansatt siden 2015, og to inspektører. Alle tre deltar på intervjuet, og alle tre har variert bakgrunn. Rektor har nylig tatt den nasjonale rektorutdanningen og en av inspektørene tar den nå. De to inspektørene har ansvar for ulike områder ved skolens virksomhet (se Vedlegg 1, beskrivelse av skolene, for nærmere informasjon). Skolen har vært preget av hyppige rektorskifter, og det var forrige rektor som startet opp det innledende arbeidet med UiU i kollegiet, fra oppstarten av satsingen, før de kom i pulje. Ny ledelse tok utgangspunkt i den allerede gjennomførte ståstedsanalysen i arbeidet med å velge satsingsområde, og landet på skriving. Lærerne mente de allerede var dyktige på klasseledelse, og de hadde også jobbet godt med lesing tidligere. Rektor tror ikke lærerne opplever at de ble tatt med på avgjørelsen om valg av skriving. ”Jeg opplevde veldig mye motstand”, sier hun. ””Holdningen var ”nok et prosjekt!””. Rektor opplevde at lærerne var slitne og prosjektrøtte. Skolen har mange lærere med lang fartstid, og med til sammen 16 initierte satsinger av Utdanningsdirektoratet siden 2000, hadde rektor stor forståelse for at mange lærere tenkte: ”Nok en ting som vi skal gjøre i tillegg til alt annet”. Hun opplever derfor at selve initieringsfasen med satsingen pågikk i hele puljedeltakelsen, og sier: ”Så egentlig er det nå vi skal få lov til å begynne, for nå vet vi hva det her er og det er nå vi har lyst til å fortsette”.

Å lede et utviklingsarbeid

I arbeidet med snu motstanden i lærerkollegiet startet rektor med å nedsette en plangruppe. Målet var at denne skulle bidra i arbeidet med å lage en god framdriftsplan for skolen, men rektor opplever ikke at gruppen fungerer godt nok. Noe hun mener har fungert svært godt, er det tette samarbeidet med skolens ressurslærer. Rektor og ressurslærer har definert sine roller og ansvarsområder, og støtter opp om utviklingsarbeidet med ulike innfallsvinkler. Ressurslærer arbeider med konkrete faglige og metodiske tilnærminger til skriving i alle fag, og til å lage en rød tråd mellom det faglige arbeidet og de mer overordnede teoretiske perspektivene som rektor presenterer for lærerne i fellestiden. Rektor har videre holdt fast på at fellestida skal gjennomføres uavhengig av hvor mange som av ulike årsaker er fraværende. I starten sendte inspektør melding til lærere som ikke møtte og etterlyste dem. Dette mener ledelsen bidro til å sette en standard for oppmøte. Rektor opplevde videre at hennes egen deltakelse på fellestida hadde stor positiv effekt. ”Jeg skjønnte jo at hvis vi skulle få det til å fungere, så måtte jeg være i førersetet, jeg måtte ta kontrollen og hele tida vise at jeg kunne veldig mye, hadde mye kunnskap”, forklarer hun. Hun var dessuten tydelig på sine forventninger til lærerne og opptatt av å sette tidsfrister.

Skolens fellestid, som er to ganger pr. uke, etter skoletid, organiseres både som utviklingstid, teamtid, bolketid (for eksempel ungdomstrinnet), samt fagseksjonstid. Uansett type fellestid, så har lærerne forberedelser til møtene, og rektor tydeliggjør også sine forventninger til at dette arbeidet skal være gjort av alle. Arbeidet med UiU har stort sett skjedd i fellestida hver 3. uke.

Rektor opplever at hun har en viktig rolle å spille også når det gjelder modellering av ulike arbeidsmåter, og dette er noe hun bruker bevisst i sin egen ledelse av skolens utviklingsarbeid. Hun erfarer at flere lærere har prøvd ut de arbeidsmåtene hun har modellert i fellestida, i sine egne klasser. Rektor ønsker at hun kunne bevege seg enda mer inn i klasserommene og observere, men her opplever hun at det enda en vei å gå før lærerne er fortrolige og kjenner seg trygge nok.

Læring gjennom refleksjon og deling

Rektor peker på to spesifikke opplevelser som ble viktige for å snu utviklingen fra motstand til vilje. Begge disse kan knyttes til betydningen av deling og refleksjon. Det første er knyttet til et besøk fra UH, der utviklingspartnerne gjennom en modellering av akvariemodellen klarte å ufarliggjøre hva observasjon og felles refleksjon kunne handle om, og hvordan det kunne gjennomføres. Rektor mener dette bidro til å skape eierskap til satsingen, samt til

utvikling av et meta-språk som lærerne trengte til å snakke om sin egen profesjonsutvikling. Lærerne fikk dessuten økt sin forståelse for viktigheten av å være i stadig utvikling når man har en profesjonsutdanning. Det andre vendepunktet knyttes til lærernes oppdagelse av tenkeskriving som redskap i det faglige arbeidet. De så relevansen og nytten, og de prøvde det ut og delte erfaringer med hverandre. Disse to erfaringene bidro ifølge rektor til økt engasjement og til en bedre delingskultur på skolen.

I ettertid av dette ble det, etter initiativ fra ressurslærer, gjennomført flere runder med kollegaobservasjon og påfølgende felles refleksjoner. Rektor og ressurslærer brukte lang tid på forarbeidet, og de var tydelige på at lærerne måtte være spesifikke på hva de ønsket veiledning på. I gjennomføringen etterspurte flere av lærerne ifølge rektor flere kommentarer på det de burde utvikle seg på, ikke bare det de allerede var dyktige til. Disse observasjonsøktene favnet bredere enn et avgrenset fokus på skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, men rektor mener likevel at det handlet om å henge noen prosesser på skriving, enten det dreide seg om klasseledelse eller om oppstart og avslutning av timer.

Både rektor og ressurslærer har brukt, eller delt informasjon om, satsingens nettressurser ved igangsetting av fellesmøter, eller for å gjøre lærerne oppmerksomme på spesifikke skriveressurser. Etter hvert som lærerne og de ulike trinnene utvikler og prøver ut nye idéer til skriving i alle fag, oppfordres de til å legge dem ut i en felles delingsmappe slik at de blir tilgjengelige for alle. De har likevel noe delte erfaringer med dette.

Samarbeidet med andre aktører

Kommunal skoleeier har vært opplevd som en aktiv partner i utviklingsarbeidet og som en viktig bidragsyter for å skape framdrift i arbeidet. Rektor finner det dessuten interessant at skolesjefen i kommunen har uttrykt ønske om å se mer aktivitet også fra videregående skole når det gjelder skolebasert kompetanseutvikling, fordi han opplever at det fungerer og at det kommer elevene til gode. Skolens ledelse er stort sett fornøyd med det arbeidet som UH har bistått med, selv om skolens lærerne framstår som lite interessert i den forskningen og de teoretiske perspektivene som UH deler. De har som allerede nevnt opplevd ressurslærer som en meget viktig bidragsyter og samarbeidspartner i utviklingsarbeidet, mens de har hatt lite å gjøre med utviklingsveileder.

Læring for skolens aktører

Skolens ledelse peker på ressurslærerrollen samt selve SKU-modellen som suksessfaktorene for satsingen. Rektor utdyper dette ved å si at SKU -modellen har gjort noe med skolens

arbeidsmåter og disponering av tid. De bruker nå mindre tid på drift og mer tid på utvikling, selv om dette kan oppleves som en hard kamp i hverdagen, med stadig nye driftsoppgaver som pålegges skoleledelsen. Om sitt eget bidrag som støtte for lærerne i utviklingsarbeidet, trekker de fram følgende momenter: Å holde fokuset på viktigheten av kollektiv læring, at arbeidet skal komme elevene til gode, at de har hatt et tydelig fokus på undervisningsmetoder, samt at det har vært vist noe til forskning som en del av utviklingsarbeidet. Når det gjelder egen læring, mener rektor dette først og fremst har vært knyttet til å lære å lede et utviklingsarbeid på en best mulig måte, å innse viktigheten av selv å være en del av utviklingsarbeidet, å prioritere mellom tid brukt på drift og utvikling samt en økt forståelse for lærernes arbeidsdag.

Rektor omtaler også lærernes læring, og sier de muligens har innsett at utvikling er artig og at utvikling også kan handle de små skrittene. Når det gjelder elevenes læring, mener hun de opplever langt mer variasjon i undervisningen nå enn tidligere, og at flere opplever at de klarer å strekke seg faglig. Hun tror de skriver mer i alle fag, og også at de opplever både større mestringsfølelse og større dybdeforståelse. Hun håper også at de møter flere lærere som gløder og er engasjerte for faget sitt, og som uttrykker forventninger til dem som elever.

Fortsatt utvikling etter UiU?

Rektor ønsker at lærerne i det fortsatte arbeidet i etterkant av satsingen skal bli enda flinkere til å samarbeide om skriveopplæring på tvers av fag. Hun mener dessuten at tid ikke er en reell hindring i det videre arbeidet, og håper at lærerne ikke vil konkludere med at ”tid har vært en hindring, for det er det ikke. Vi har masse tid, og det tok jeg faktisk med dem både på medbestemmelsesmøte og i fellestid”.

Ledelsen ønsker å kunne fortsette med en ressurslærer også i tiden som kommer, og ser at videreutdanning for lærere i framtiden gjerne vil skje mer og mer på egen arbeidsplass. Rektor mener gode møteplaner vil være avgjørende for om de klarer å holde fokuset og trykket oppe for en fortsatt utvikling av skolen i tråd med de langsiktige målene de setter seg. Hun har stor tro på at de vil lykkes. ”Vi kjenner det på en måte”, sier hun, ”vi kjenner på entusiasmen og positiviteten”.

Skole B3

I klasserommet

Læringsdialog som motivasjon og kartlegging av før-kunnskap

”Hva vet dere om nynorsk?”, spør lærer Anne, og inviterer til innspill fra 9. klasseelevene. Etterhvert som elevene kommer med svar, organiserer hun disse i et tankekart på tavla. For å få med seg enda flere elever, stiller hun nye spørsmål, og gir elevene god tid til å tenke seg om. Hun skriver også stikkord på tavla. Timen fortsetter med at Anne tegner opp bøyningsskjema for substantiv. ”Ser dette kjent ut”, spør hun? ”Hva vet dere om substantiv?”. Etter hvert som elevene svarer, fyller hun inn i skjemaet. Hun forklarer elevene viktigheten av å ha et felles språk for å snakke om språk. Så organiseres elevene i læringsgrupper, med beskjed om å lese høyt sammen og streke under ord som er vanskelige i fagteksten. Når elever ber om hjelp til begrep, spør Anne: ”Hva tror du det betyr?”. På slutten av timen får de beskjed om leselekse i nynorsk, og Anne minner dem samtidig på å bruke lesestrategiene hjemme når de øver. Timen avsluttes med at hun skryter av elevenes innsats i timen.

Vi observerer to 9. klasser i norsk og samfunnsfag. Lærer Anne starter alle timene sine med en kort, men tydelig instruks for timen, og bruker mye tid på individuelle tilpasninger. Begge klassene bruker jevnlig organiseringen med læringspar, og det er lærerne som har bestemt samarbeidsparene, for to uker av gangen. Anne er tett på elevene i de timene vi observerer, og hun gjennomfører læringsdialoger både i plenum, og når hun går rundt og veileder dem ved pultene. Hun stiller mange spørsmål, også når elevene spør henne om svar. Vi hører at elevene selv klarer å resonnerer seg fram til svarene gjennom hennes spørsmålsstilling. Gjentatte ganger i løpet av timene i norsk og samfunnsfag ber hun dem bruke ulike lesestrategier, og vi ser at hun jobber eksplisitt med elevenes begrepsforståelse. Hun ber dem streke under ord de syns er vanskelige i norsk og samfunnsfag, eller ord som de tror medelever syns er vanskelige. De skal finne forklaringer på begrepene til neste time. Anne følger opp historieleksen med begrepsarbeid gjennom blant annet å gjennomføre en Kahoot i den påfølgende timen, noe elevene tydelig setter pris på.

Lærernes erfaringer og læring

Hovedinformant Anne

Anne har sin primærutdanning som allmennlærer og har arbeidet ved skolen i mange år. Hun har hatt ulike roller i skolen, både som faglærer, kontaktlærer, inspektør og ressurslærer. Som ressurslærer i pulje 3 av satsingen skulle hun primært arbeide i egen skole, men var også ressurslærer på to mindre skoler i kommunen. Hun søkte på ressurslærerstillingen fordi hun opplevde at ”dette var en satsing som så lovende ut”, og fordi den handlet direkte om metodearbeid og faglig styrking. I tillegg skulle ikke satsingen komme på toppen av annet arbeid, men knyttes nært til lærernes daglige gjøremål. Anne opplevde at satsingen ble godt mottatt i hele kollegiet. Hun fortsatte som ressurslærer ett semester utover puljedeltakelsen, og hun forteller at hun skal ha en spesifikk rolle i skolens nye satsing; SOL-programmet.⁵ Som ressurslærer har hun gjennomført økter i fellestiden for hele kollegiet, lagt til rette for og oppfordret til deling av ressurser mellom lærerne, og også delt det hun selv har fått tilgang til etter deltakelse på ressurslærersamlinger. Hun har lagt ut bestillinger til lærerne om å prøve ut samskriving og tenkeskriving.

Annes opplevelse av egen undervisning og seg selv som læringsleder

Anne opplever at det hun har lært gjennom arbeidet i satsingen har bidratt til at hun klarer å variere undervisningen sin langt mer enn tidligere. Hun har dessuten fått økt sin bevissthet rundt betydningen av variasjon. Hun forteller at hennes måte å arbeide med økt motivasjon i klassene sine på, er knyttet til å bruke ulike tilnærminger i løpet av en skoleuke. Dette gjelder både hvordan hun starter opp timene, samt hvordan hun forklarer nytt stoff for elevene. Samtidig erkjenner hun at det er vanskeligere å treffe elevene nå enn tidligere. ”Det er vanskelig å leve opp til forventningene deres, som ofte handler om at de vil underholdes”, kommenterer hun. Anne jobber med tilpasning på ulike måter, også når det gjelder hvordan elever organiseres fysisk i klasserommet. Hun bruker læringspartnerordningen når hun finner det formålstjenlig, men er da opptatt av at de virkelig skal samarbeide, ikke bare sitte ved siden av hverandre. Andre ganger lar hun dem sitte enkeltvis og arbeide. ”Jeg tror de syns det er deilig”, sier hun, ”for da slipper de å forholde seg til alt mulig annet”.

En del av læringslederrollen knyttes til det tette teamsamarbeidet Anne opplever at de har. Hun tror elevene oppfatter at teamlærerne jobber tett sammen og at de har noen felles

⁵ SOL: Strukturert Observasjon av Lesing

(<https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=86622&categoryID=14020>)

fokusområder. Som lærer er hun dessuten opptatt av å ha gode, faglige læringsdialoger med elevene. ”Jeg er blitt flinkere til å prøve la de tenke selv”, sier hun. Hun tror satsingen har betydd mye for elevenes læring, og viser her både til metodisk variasjon og til variasjon når det gjelder hvordan lærere møter elevene. Når elevene får flere verktøy for å arbeide med lesing og skriving, mener hun dette gjør dem bedre rustet til å klare seg på egen hånd, og til å tenke selv. Anne mener dessuten at satsingen har bidratt til at hun har fått flere verktøy for å møte ”underdytterne”, som hun mener det er mange av i de to 9. klassene.

Lærernes opplevelse av satsingens betydning for egen læring og utvikling

Lærerne ved denne skolen uttrykker stor grad av trivsel, og viser til at de lenge har hatt en kultur for deling, spesielt på ungdomstrinnet. Gjennom UiU har de fått endret sin forståelse av begrepet grunnleggende ferdigheter, og nå i større grad definerer seg som lese- og skrivelevere, uavhengig av fag. De kommenterer også at de etter UiU har endret sin spørsmålsstilling rundt didaktiske opplegg. ”Vi er nok blitt flinkere til å stille spørsmål til hvorfor vi gjør ting i stedet for hva vi gjør”, sier en av dem.

Hovedinformant Anne opplever at hun har lært veldig mye gjennom satsingen og den skoleringen hun har deltatt på i regi av Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene. Hun opplever dessuten at hun lært mye gjennom skolens samarbeid med fylkets utviklingsveileder. Også de andre lærerne peker på betydningen av en svært engasjerende og dyktig utviklingsveileder når de snakker om egen læring gjennom UiU. De forteller om veldig gode økter han har gjennomført med kollegiet, og om oppglødde lærere som gjerne ville ha han på skolen enda oftere. Suksessfaktorene knytter de til at han oppleves som ”mer konkret enn utviklingspartnerne fra UH”, og det kommenteres også at var veldig spisset med hensyn til skolens konkrete bestillinger. ”Han har kommet inn og tatt oss med storm”, er en kommentar. Noen av lærerne kommenterer at de merker at de oppleggene de prøver ut fungerer godt med elevene, og at det å lykkes er noe som igjen inspirerer til nye utprøvinger.

Utviklingspartnerne i UH hadde to møter med skolens ansatte pr. semester, og det var rektor og ressurslærer som samarbeidet om å utarbeide bestillinger i forkant av besøkene. Når vi ber lærerne om å beskrive et typisk besøk fra utviklingspartnerne, er det primært forelesninger med teoriøker de forteller om, noe de ikke opplevde ”ga dem det de ønsket seg”. ”Når vi blir aktivisert selv, er det mye artigere, og mye mer interessant, og man sitter igjen med mye mer etterpå”, sier en lærer. Ressurslærer Anne kommenterer i den forbindelse at ”selv om teoriforankring er viktig, og vi trenger å ha med det siste av forskning, så er det kanskje blitt for mye av det. Jeg tror kanskje at utviklingsveileder var dyktigere på å gjøre det

mer konkret for lærerne". I tillegg gjennomførte fagpersonene fra UH, gjennom å ta i bruk akvariemodellen, en modellering av gjennomføring av kollegaobservasjon og kollegaveiledning. Dette satte lærerne pris på. Utviklingspartnerne deltok ikke selv i klasseromsobservasjoner, men oppmuntret lærerne til å observere hverandre. "Vi forsøkte å bringe det på banen", forteller ressurslærer, "men da var det klørne ute". Hun forklarer dette med at det kom for brått på for lærerne, "før de hadde fått jobbet godt nok med alt det andre". Som et ledd i å ufarliggjøre kollegaobservasjon gjennomførte hun og en kollega en økt der de delte erfaringer fra en utprøvd klasseromsobservasjon. Lærerne opplevde dette som positivt, men fordi de opplevde at de ikke fikk tydelige initiativ fra ledelsen om å gjennomføre observasjoner, var det få lærere som på eget initiativ prøvde det ut. Dette på tross av at ressurslærer stilte sin tid til disposisjon for å vikariere i klasser for å få observasjoner til å gå opp, rent tidsmessig.

Lærerne er nokså samstemte om at satsingen har bidratt til mer åpenhet og mer deling i kollegiet, og til at det diskuteres mer, primært i uformelle arenaer, rundt hva som foregår i klasserommene. Ingen av de lærerne vi intervjuet har en oppfatning av at skolen har en felles pedagogisk plattform. De uttrykker at dette er noen de savner, og etterspør samtidig en visjon for skolen. Lærerne opplever at det gagnar elevene når de i sine team eller fagseksjoner definerer noen metoder som skal brukes. "Ikke for vår del, men for at elevene skal møte noen like strategier på tvers av fag", sier en av dem. Samtidig poengterer noen av lærerne at det er et potensial til å gjøre enda mer ut av felles arbeid på tvers av fag med strategiarbeidet.

Lærernes opplevelse av ledelsenes betydning i arbeidet med satsingen

Det framgår av alle tre intervjuene at lærerne opplever at de har hatt påvirkning på valg av satsingsområde for skolen, og sier det var en kollektiv oppfatning om at de trengte å arbeide mer systematisk med lesing. Dette baserte de blant annet på resultater på nasjonale prøver. "Vi har nok glemt litt at vi fortsatt må være leselærere på ungdomsskolen", sier en av lærerne. De opplever at de selv har vært motiverte til å arbeide i satsingen fra første stund, men opplever samtidig at det har vært stilt for få konkrete krav til dem fra ledelsen, og at satsingen har vært fulgt opp for lite i fellestid. De etterlyser "noen som kan dra lasset og ha forventinger til oss". En lærer sier det slik: "La det stå SKU eller UiU på møteplanen, ikke la det bare stå "eget arbeid" eller "arbeid i team". La det være et konkret tema vi skal diskutere". De fleste lærerne vi intervjuer opplever at UiU kun har vært i fokus i fellestiden dersom det har vært konkrete opplegg fra ressurslærer, utviklingsveileder eller utviklingspartnerne, og etterspør økt trykk og økt fokus rundt satsingen i lærernes fellestid. De

etterlyser også mer systematiske evalueringer av det de gjør som en del av skolens utviklingsarbeid, bedre tilrettelegging for mer systematisk drøfting og refleksjon rundt ressurser som deles, og også mer påtrykk fra ledelsen om å prøve ut de ulike ressursene. ”Vi begynner med så mye, men får aldri landet noe”, er en kommentar. Når vi spør lærerne om de ikke kan gjennomføre kollegaobservasjoner på eget initiativ, uten at det kommer konkrete krav om dette og frister fra ledelsen, kommenterer flere av dem at ”vi er jo inne hos hverandre hele tiden, som to-lærere”. Samtidig har lærerne stor forståelse for at det har vært svært travelt for ledelsen, og spesielt for rektor, med bygging av nytt skolebygg parallelt med arbeidet i UiU.

I rollen som ressurslærer har hovedinformant Anne samarbeidet med skolens plangruppe, men omtaler dette som lite konstruktivt, ettersom de lærerne som deltok i plangruppen selv ikke hadde ønsket seg inn i den. Sammen med utviklingsveileder og rektor lagde hun en plan hvor rektor i utgangspunktet skulle bestille hva ressurslærer og utviklingsveileder skulle arbeide med i kollegiet, men dette fungerte ifølge Anne ikke helt etter intensjonene. Det kom få konkrete bestillinger fra rektor, og hun ønsket ikke, som ressurslærer, å ha rollen som den som påla lærerne arbeid. Hun mente dette ville skape en rollekonflikt for henne. Hun viser til at det ble noen ”skjær i sjøen” knyttet både til at hun var borte fra skolen ett år mens hun var ressurslærer, for å vikariere som inspektør på en annen skole, og at rektor måtte bruke mye tid og energi på arbeidet med bygging av nytt skolebygg. I tillegg startet rektor sin jobb på skolen først etter oppstarten av arbeidet i satsingen, og deltok dermed ikke på det viktige forankringsarbeidet som skjedde før de ble med i pulje.

Elevenes erfaringer og læring

Det er stor grad av enighet, på tvers av de tre elevgruppene som intervjues, om at de trives på skolen. Selv om elevene i den intervjugruppen som strever mest med skolefagene syns det er ”slitsomt med lekser og anmerkninger”, er også de enige i at de trives på skolen og med lærerne sine. Elevene opplever at de har gode lærere. Dette begrunnes med at lærerne forventer mye av dem, men likevel ikke mer enn at de gjør sitt aller beste, oppmuntrer dem til aktiv deltakelse, har forståelse for elevenes situasjon, samt legger opp til variert undervisning slik at et ikke blir kjedelig. Elevene i intervjugruppen som mestrer best, opplever at lærerne har blitt flinkere til å legge opp til en mer variert undervisning, spesielt når det gjelder arbeidsmåter. De mener videre at de beste lærerne klarer å motivere til innsats gjennom å få temaet til å høres interessant ut. Her viser elevene til hovedinformant Anne, som for

eksempel åpnet opp for en diskusjon om nynorsk og hva man kan bruke sidemålet til. Dette bidro ifølge flere elever til at temaet ble morsommere, og dermed mer motiverende. Elevene opplever også at de får oppgaver som er av passe vanskelighetsgrad for dem. De har hørt om UiU, men sier de ikke vet at skolen har jobbet spesifikt med lesing.

Elevene, på tvers av de tre intervjugruppene, kan fortelle om ulike lesestrategier, og også hva formålet med noen av dem er. En elev forklarer for eksempel BISON-lesing, og sier denne metoden gir ”bedre forståelse for ordene, så vi kan teksten, sammenhengen”. Det er midlertid ikke en unison enighet blant elevene om hvorvidt lesestrategier er til hjelp i arbeidet eller ikke. Flere av elevene sier: ”jeg bare leser, jeg”. Det kommer fram at lesestrategiene, for de aller fleste sin del, brukes primært på skolen, og ikke i eget arbeid hjemme, selv om noen tar dem i bruk ved forberedelse til prøver. Det oppleves av flere som for slitsomt å skulle streke under i en tekst og finne forklaringer på begrep. En av jentene, som er middels god faglig, sier imidlertid følgende om en slik arbeidsmåte: ”Det er jo en grei måte, og litt annen enn vi normalt sett gjør. Og det er jo artig å variere læremåten, ikke ha det samme hele tiden. For da blir det kjedelig og man går lei av det”.

Flere elever forteller også om ulike lesemåter, som nærlesing, skumlesing og søkelesing. En elev fra gruppen av elever med middels gode resultater forteller begeistret om lesing i matematikk, der lærer ba dem om ”å velge oss en figur og finne ut informasjon om den. Finne ut hvilke formler det var for den og sånt”. ”Jeg har nytte av dette”, sier eleven, og fortsetter: ”Man skjønner hvordan ting henger sammen. Man kan ikke akkurat skumlese i matte”. I tysk liker elevene at de hver uke må levere inn et lydopptak på It's learning der de har lest inn en kort tekst. Her viser elevene til at dette er bedre enn å måtte lese høyt i klassen, men også til at de da kan få anledning til selv å høre hvordan de leser, og til eventuelt rette opp selv.

Elevene opplever at det er viktig å gjøre det bra på skolen, men det er delte meninger om hvorvidt de sammenligner resultat og karakterer. Det framkommer uansett at de opplever et visst press om å gjøre det bra. De sier videre de kan lære mye gjennom å arbeide med sine lærerbestemte læringspartnere, men at det likevel kommer an på hvem partneren er. Når de har problemer med å forstå noe i fagene, peker alle elevene på at de liker best at lærer ikke sier svaret direkte til dem, men enten gir hint eller stiller spørsmål. ”Hvis lærer bare sier svaret, så er det ikke sikkert at vi lærer masse av det”, kommenterer en elev. De sier det er forskjell på hvor flinke lærerne er til å stille slike spørsmål som hjelper dem til å finne svaret på det de lurte på, men viser til hovedinformant Anne som en lærer som er ”veldig glad i å sette i gang slike tankeprosesser, sånn at vi klarer å komme fram til et svar”. Elevene

opplever at de får oppgaver å arbeide med som er tilpasset den enkelte, og viser til ulike fargekoder i arbeidsplanen. Det er likevel uklart for dem hvorvidt tilpasningen handler om mengde arbeid, eller om vanskelighetsgrad.

Skoleledernes erfaringer og læring

Bakgrunn og valg av satsingsområde

Ledelsen ved denne skolen består av rektor og to inspektører. Rektor har vært i rollen i to år, men var tidligere inspektør ved samme skole. Han har dessuten vært rektor, inspektør og lærer ved andre skoler i kommunen. Han tok rektorskolen samtidig som skolen var i pulje med UiU. Den ene inspektøren går på rektorskolen nå. Skolen har deltatt på mange nasjonale og lokale satsinger, blant annet VfL, Ny Giv, Kompetanse for Mangfold og Kollegabasert veiledning. De ønsket i utgangspunktet å engasjere hele skolen, fra 1.-10.trinn i UiU, men pga. av parallelt arbeid med Kompetanse for Mangfold, har 1.-4.trinn hatt en ”lettere utgave av UiU”. De har likevel vært opptatt av å skape en rød tråd fra 1.-10.klasse, som et ledd i skolens ”Vi-filosofi”. Bakgrunnen for skolens deltakelse i Kollegabasert veiledning var at de hadde mange lærerstudenter i praksis, og derfor så nytten av å engasjere seg i denne formen for veiledning. Ledelsen mener at det også i dag er lærere som observerer hverandres undervisning, men ikke som strukturerte, bestilte observasjoner.

Det var ifølge ledelsen et opplevd behov både fra dem selv og lærernes side, kombinert med kartlegging og ståstedsanalyse, som ledet fram til avgjørelsen om lesing og skriving som skolens satsingsområder. Rektor mener lærerne var godt motiverte til å starte opp med arbeidet. ”Det var en veldig giv når vi startet på dette. Og et veldig trykk, så vi så at dette ville bli kjempemessig”, sier han. Det som ifølge inspektørene kan forklare lærernes motivasjon, handler om daværende rektors entusiasme, som smittet over på lærerne. ”Han la det fram på en veldig positiv måte, og fikk dratt med seg personalet”, forklarer den ene inspektøren og peker i tillegg på strukturen på selve satsingen som en annen positiv faktor.

Å lede et utviklingsarbeid

Rektor opplever at de i ledelsen har hatt den samme motivasjonen for arbeidet som det han mener at lærerne har hatt. Han sier ledelsen var opptatt av bidra til å nå det overordnede målet om ”en bedre skole for ansatte og elever”, og at de tidlig la en struktur for arbeidet. Rektor skulle spesifikt følge opp arbeidet med UiU, mens inspektørene skulle følge opp andre prosjekter skolen var inne i samtidig. Bygging av nytt skolebygg parallelt med arbeidet med

UiU ble en stor utfordring for ledelsen, og spesielt for rektor. Dette førte til at de måtte ta en pause fra UiU noen måneder, for å skjerme både seg selv og lærerne. ”Det ble for mye, rett og slett”, kommenterer rektor. I løpet av pausen ble arbeidet med UiU holdt på et minstemål, men før dette inntraff, hadde de hatt ukentlige møter med den plangruppen som ble opprettet. I tillegg bidro ressurslærer med å dele ressurser fra de skoler hvor hun deltok på i regi av Utdanningsdirektoratet, slik at ressursene ble gjort tilgjengelig for alle lærerne. Rektor forteller at de satte sammen plangruppen av tre lærere fra hvert av de tre hovedtrinnene på skolen, ut fra hvilke lærere som hadde ledig ressurs i sine planer. De klarte derfor ikke å få med seg de lærerne som glødet mest for satsingen i plangruppen. Dette ser de i ettertid ikke var en god løsning, og at det kan forklare hvorfor plangruppen ikke fungerte etter intensjonene. Ettersom plangruppen ikke fungerte, måtte rektor drifte hele arbeidet med satsingen.

De tre i ledelsen fant god støtte i hverandre underveis i satsingen, og også gjennom at de arbeidet ut fra en felles pedagogisk plattform for skolen. Rektor opplevde Utdanningsdirektoratets samlinger for ledere og kommunenes skoleadministrasjon stort sett som gode, men savnet likevel mer konkrete metoder. Det ledelsen anser som sitt viktigste bidrag til skolens utviklingsarbeid med UiU handler om ledelse av skolens plangruppe, samarbeid med ressurslærer, det å sette av tid for lærerne, samt gjennomføring av evalueringer underveis. Det de selv mener å ha lært gjennom arbeidet knyttes generelt til det å lede et utviklingsarbeid, og mer spesifikt til å ikke gape over for mye, ha en klar struktur for gjennomføringen av arbeidet, følge opp jevnlig, samt at alle må være en del av utviklingsarbeidet.

Deling av ressurser og idéer

Et interessant aspekt som ledelsen løfter fram, handler om hvordan lærerne fikk økt sin forståelse for hva lærerne på mellomtrinnet og barnetrinnet arbeidet med, og ikke minst hvordan de arbeidet. Denne kunnskapen bidro til ungdomsskolelærernes læring, selv om rektor i dag sier at det var mellomtrinnet som lyktes spesielt godt i arbeidet med satsingsområdene.

Når det gjelder deling av ressurser, mener ledelsen at skolens lærere har kommet ganske langt, og viser til at det er tatt i bruk felles mapper på læringsplattformen for at lærerne skal dele opplegg knyttet til lesing og skriving. De har dessuten kjøpt inn ulike ressurshefter, for eksempel fra Skrivesenteret. Rektor mener likevel at det varierer i hvor stor

grad lærerne tar i bruk ressurser delt av andre. Han mener det ”går i rykk og napp for mange” av lærerne, og forklarer dette med alle oppgavene lærerne har.

Samarbeid med andre aktører

Foran hvert besøk fra UH, arbeidet ledelsen og utviklingspartnerne fra UH sammen om å utvikle delmål for besøket. Ett slikt mål handlet om å utvikle en bedre delingskultur. Det ble dessuten knyttet konkrete mellomarbeid til besøkene fra UH. Rektor opplever at utviklingspartnerne ”har bidratt veldig ok”, og at det er positivt for lærerne at alle deltar. ”Det er alltid artig å få påfyll av ting”, kommenterer han. Ledelsen opplever at fagpersonene fra UH primært gjennomførte sitt eget løp, og ikke i stor nok grad tok høyde for konkrete ønsker fra skolen, som blant annet handlet om flere konkrete metodiske tilnærminger.

Utviklingspartnerne oppmuntret lærerne til å arbeide med mellomarbeid mellom besøkene, gjerne i form av utprøving av spesifikke tilnærminger, men rektor sier han ikke opplevde noe trykk fra utviklingspartnerne side om at lærerne skulle observere hverandre. Dette opplevde de derimot at utviklingsveilederen snakket mye om og oppfordret lærerne til å prøve ut.

Skolen har hatt svært god nytte av utviklingsveilederen, som ifølge rektor bidro mer enn forventet, og som hadde fellesøkter for personalet med metoder for å fremme lese- og skriveutvikling. Dette var velkomment, ettersom skolen ikke hadde sin egen ressurslærer, men delte denne med tre andre skoler i kommunen. Ifølge rektor meldte flere av lærerne tilbake til ham at de ”ønsket seg mer av dette”. Utviklingsveilederen får æren for å gjøre det som ledelsen mener at fagpersonene i UH ikke klarte å gjøre i stor nok grad, ”nemlig å spisse arbeidet og ta det mer ned”, slik at det framsto som mer konkret for lærerne. Samtidig legger den ene inspektøren til: ”Men jeg skjønner jo at de skal forankre det teoretisk også”.

Når det gjelder administrativ skoleeier, forteller ledelsen at de ikke har sett mye til dem utenom oppstartmøtene på Gardemoen. ”De har likevel pålagt oss å få ting på plass”, sier rektor. De mener derimot at kommunens oppvekstsjefen har vært meget støttende.

Veien videre etter UiU

Rektor mener at lærerne ønsker å fortsette utviklingsarbeidet, men ser samtidig at de ikke drar i samme retning. Arbeidet med UiU vil uansett videreføres når de starter opp med SOL-programmet, og ressurslærer vil blant annet få en sentral rolle også der. I tillegg har ledelsen stor tro på kollegabasert veiledning og håper at dette er noe lærerne selv vil se nytten av etter hvert. Rektor ønsker seg mer tid sammen med teamene og trinnene i tiden framover, for han

ser at det egentlig skal lite til for at lærerne skal komme bedre i gang med observasjon og veiledning av hverandre.

Ledelsen oppsummerer med å si at de tror elevene har merket satsingen og lærernes delingskultur i form av nye metoder, og at dette på sikt vil gi bedre elevresultater. Rektor ser allerede at det er bedre resultater på kartleggingsprøver, og tilskriver lærernes arbeid med UiU mye av æren for det.

Analyse og diskusjon av funn

I denne delen analyseres og drøftes først funn knyttet til utviklingspartnernes læring, representert ved den ene UH-institusjonen i casen, og oppsummert gjennom tre kategorier utledet fra datamaterialet. Deretter rettes blikket mot skolenes læring, der en drøfting skjer på bakgrunn av kategorier utviklet på tvers av de tre skolene i casen. Kategorienes benevnelse er også navnsettingen på overskrifter, og danner derfor struktur for analysen og diskusjonen.

Læring i UH-sektoren

I analysen av datamaterialet ble følgende kategorier utledet når det gjelder de UH-ansattes læring: ”Læring gjennom samarbeid og relasjonsbygging”, ”Læring gjennom utprøving av varierte tilnærminger”, ”Læring gjennom deltakelse i nettverk og utvikling av egen FoU-kompetanse”. I fortsettelsen drøftes aspekter knyttet til hver av disse kategoriene, før vi kort oppsummerer med tanke på varige spor og læring i UH.

Læring gjennom samarbeid og relasjonsbygging

UHs læring synes å henge sammen med, og være et resultat av, samarbeid og samtaler med ulike aktører i satsingen, både på skolene, på tvers av UH-institusjoner, og med de nasjonale sentrene. Relasjonsbygging er et stikkord som går igjen på tvers av disse arenaene. For å skape gode samtaler med lærere og rektorer, har utviklingspartnerne for eksempel har vært opptatt av å møte skolene med ydmykhet og respekt, framfor å primært å være ”tilbydere” av kunnskap. Etter hvert som de har klart å etablere relasjoner med ledelse og delvis med lærere, har de skaffet seg en posisjon der de også har kunnet utfordre lærerne mer. Dette er viktig for å kunne bidra til videre utvikling, og ikke bare forbli i ”The land of nice”, (City, Elmore, Fiarman, & Tietel, 2010), der alle roser hverandre og det meste framstår som greit.

Samarbeid og felles refleksjoner med de andre aktørene, enten dette er ressurslærere eller utviklingsveiledere, har bidratt til at læringen ikke bare gått én vei, men har vært

betydningsfull også for de som har representert kompetansemiljøene, i satsingen forstått som UH-sektoren. Det har oppstått et bytteforhold som innebærer at alle parter lærer (Bjørnsrud, 2015, s. 37; 2014, s. 83-86).

Videre ser vi at læring gjennom samarbeid og relasjonsbygging også gjelder det interne samarbeidet med kolleger i UiU-teamet. Ved denne institusjonen har som nevnt UiU-teamet hatt en stabil deltakergruppe. Dette har gitt dem god anledning til å bli bedre kjent med hverandre både på et personlig og et faglig nivå, noe som ser ut til å ha vært en fordel både for egen faglige utvikling og læring, og også for de skolene de har arbeidet med. Utviklingspartnerne synes å ha utnyttet muligheter som ligger i den tverrfaglige sammensetningen både i teamet og i de enkelte samarbeidsparene til å videreutvikle seg selv og sin egen kompetanse som utviklingspartnere for skolene. De har med andre ord spilt på lag når det gjelder utførelsen av utviklingspartnerjobben. Ifølge Kennedy (2011) er gode relasjoner mellom mennesker en forutsetning for utviklingsprosesser. Lagspillmetaforen kan også brukes for å beskrive det tette samarbeidet denne institusjonen har hatt med noen av utviklingsveilederne. Også her ser vi betydningen av å investere tid i det relasjonelle arbeidet. Å spille på lag er tett knyttet til å skape en kollektiv læringskultur, der deling og det å snakke åpent om forventninger er sentrale komponenter. Krogh, Ichijo og Nonaka (2000) peker på at tillit, trygghet og dialog er en forutsetning for utvikling, og ifølge Argyris (1990) er en atmosfære som inviterer folk til å snakke åpent et nødvendig utgangspunkt for utvikling. Dette er aspekter som ikke kun gjelder én arena, som lærernes læring, men i aller høyeste grad også er relevant for utviklingspartnernes egen læring internt, samt for den læringen som foregår på tvers av UH-institusjoner.

Utviklingspartnernes læring synes også å gi en viss grad av ringvirkninger i undervisningsarbeidet på campus og i møte med egne studenter. Når denne institusjonen kun har rekruttert sine medlemmer til UiU-teamet internt, ligger det en stor potensiell gevinst i at den kompetansen som er utviklet kan gi positive bidrag inn mot egen undervisning. For UH-institusjonen har dette for eksempel gitt seg utslag i et økt fokus på grunnleggende ferdigheter, samt fokus på tverrfaglig samarbeid og kollektiv læring. Dette berører viktige aspekter for framtidens lærere, og vil kunne bidra til at nyutdannede lærere i større grad inntar en nødvendig utviklingsorientert holdning. Utviklingspartnerne tar læreres tilbakemeldinger, knyttet til at mange av de nyutdannede lærerne framstår som svært utviklingsorienterte, som et tegn på at det fokuset som utviklingspartnerne tar med seg fra arbeidet i satsingen over til egen undervisning bærer frukter. Dette viser at denne UH-institusjonen har klart å leve opp til intensjonen i ungdomstrinnsmeldingen, som pekte på at

UiU-satsingen skulle få betydning for undervisningen av lærerstudentene (Kunnskapsdepartementet, 2011). De har videre klart å gjøre undervisningen praksisrelevant, noe som har vært en utfordring i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Læring gjennom utprøving av varierte tilnærminger

Tverrfagligheten i sammensettingen av UiU-teamet på institusjonen har bidratt positivt inn mot den enkelte utviklingspartners læring. Den økte kompetansen som utviklingspartnerne mener de har ervervet seg gjennom å jobbe tett med kolleger fra andre fagmiljø i institusjonen har for eksempel gitt seg utslag i at de har endret, fra pulje til pulje, hvordan de møter skolene og starter arbeidet. Gjennom et tett samarbeid med hverandre har de fått nye perspektiver på arbeidet som utviklingspartnere, de har lyttet til og observert hverandre, og de har etter hvert blitt gode på å utfylle hverandre. Et slikt tverrfaglig samarbeid er ikke noe som UH er spesielt vant med fra tidligere, men som deltakelsen i UiU har gitt aktørene en anledning til å prøve ut. Dette understreker satsingens mål om at alle parter og aktører skal lære i arbeidet. Ved denne institusjonen opplever lærerutdannerne at det er skapt en trygg arena der de kan lære av hverandre og der det er takhøyde for varierte utprøvinger. Som nevnt i kapittel 8, trenger lærere et utenfrablikk og ny kunnskap for å kunne utvikle egen praksis i et utviklingsarbeid (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Vi ser at dette også gjelder for de UH-ansatte. Når et tverrfaglig sammensatt UiU team med tilhørende tverrfaglige samarbeidspartnere fungerer på en måte der det gis rom for både å støtte og utfordre hverandre, kan selve UiU-teamet anses som et ”kraftsenter” for utviklingspartnerenes egen læring, for å bygge videre på Postholms begrep presentert i kapittel 7. Med en slik støtte som et tverrfaglig team kan gi, blir det også lettere å bevege seg utenfor både den første panikksonen, men også etter hvert utenfor sin umiddelbare komfortsone, for å prøve ut nye tilnærminger i arbeidet som utviklingspartner. ”Jeg har jo lært noe nytt hver gang pedagogen hadde sine innlegg, og i de diskusjonene”, sier fagdidaktikeren vi snakket med. Ulike samarbeidspartnere og ulike arbeidsoppgaver skaper dermed et potensielt rom for økt læring hos den enkelte utviklingspartner. Når skolens lærere responderer med stigende motivasjon underveis i puljedeltakelsen, sporer også dette til utprøving av nye vinklinger og aktiviteter hos utviklingspartnerne. Det er dermed ikke bare når ting ikke fungerer som planlagt at utviklingspartnerne prøver nye vinklinger. De kan også ta i bruk nye tilnærminger fordi de opplever en trygghet i relasjonen til personalet parallelt med at de har utviklet en trygghet i selve rollen sin. Da tør de å utfordre seg selv enda mer gjennom å prøve ut varierte tilnærminger. Dette understøtter at trygge relasjoner er hjørnesteinen for alles læringsarbeid,

både barns og voksnes (Postholm & Wæge, 2016). Et eksempel som kan illustrere dette poenget dreier seg om en forskyvning fra et ”handlingsfokus” til et mer overbyggende pedagogisk/didaktisk fokus. Mens mange utviklingspartnere i starten gjerne brukte mye tid på konkrete tips og idéer som lærerne selv kunne ta i bruk, bevegde fokuset seg etter hvert mer i retning av å sette søkelys på ”hvorfor-spørsmålene”. Det som kan forklare en slik forskyvning av fokus er aspekter som utviklingspartnernes egen læring, støtten de opplever i teamet sitt, det de har lært gjennom å observere og drøfte med hverandre, relasjonen de har bygd med skolenes aktører, samt den utviklingen som lærerne selv, som er den primære målgruppa for utviklingspartnernes arbeid, har vært gjennom.

Læring gjennom deltakelse i nettverk og utvikling av egen FoU-kompetanse
Språkets betydning og utviklingen av et felles begrepsapparat har vært sentralt også når det gjelder læringen mellom denne UH-institusjonen og aktørene i skolen. Det samme ser vi når det gjelder den læringen som har vært et resultat av samarbeid, relasjonsbygging og erfaringsutveksling mellom utviklingspartnere på tvers av UH-institusjoner. For å få tilgang til en arena der erfaringsdeling har hatt en sentral plass, har deltakelse i Nettverk for kompetansemiljøer vært viktig for denne UH-institusjonen. Deling av idéer og erfaringer har bidratt til at utviklingspartnerne har fått anledning til å utvide sitt repertoar og sine refleksjoner rundt arbeid med organisatoriske tilnærminger, samt det konkrete arbeidet med satsingsområdene. De har gjennom nettverksdeltakelsen fått anledning til å sette ord på det de har opplevd og erfart i skolene, og også fått innspill på mulige løsninger på utfordringer de har tatt med seg inn i erfaringsdelingen. De fikk dermed mulighet til å diskutere utprøvinger og utfall og tenke ut nye muligheter i arbeidet i møte med skolene. Ifølge Dewey (1916) skjer læring når mennesker reflekterer over konsekvenser av sine handlinger, og det var nettopp det som utviklingspartnerne fikk mulighet til på nettverkssamlingene. De reflekterte over erfaringene de hadde gjort seg og over eventuelle utfall som kommende aktivitet ville kunne føre til.

På samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer har utviklingspartnerne også fått anledning til å bli bedre kjent med ressurspersoner fra de involverte nasjonale sentrene. Dette har blant annet resultert i at denne UH-institusjonen har hatt et nokså tett samarbeid med de nasjonale sentrene, og at representanter fra sentrene har vært på besøk på institusjonens ulike campuser. Felles drøftinger med sentrenes ressurspersoner for UiU har bidratt til en økt forståelse hos utviklingspartnerne for de grunnleggende ferdighetene. Samtidig ser vi at en situasjon kjennetegnet av en gjensidig anerkjennelse av den kunnskapen og forståelsen av

fagfeltet som hhv sentrene og UH besitter, gir rom for læring for begge parter. De befinner seg i et bytteforhold i et utviklingspartnerskap.

I tillegg har utviklingspartnerne ved denne institusjonen også hatt anledning til å delta på nettverkssamlinger for skoleledere i sin region, der rektorer fra ulike puljer i satsingen har etablert et felles nettverk, og der i tillegg utviklingsveilederne alltid deltar. En lærdom som er trukket fra disse nettverkssamlingene er at rektorene synes å hente mer støtte fra utviklingsveilederne og utviklingspartnerne i arbeidet med satsingen, enn fra kommunenes skoleadministrasjon, som oppleves som fraværende.

Utviklingspartnerne ved denne institusjonen har hatt et tett samarbeid også når det gjelder forskning. Gjennomføring av forskning har vært et fokusområde i møtene for UiU-teamet. De har skrevet og publisert sammen, med utgangspunkt i arbeidet med UiU, og de har hatt felles presentasjoner på konferanser. Deltakelsen i UiU har dermed hatt stor betydning for utviklingspartnernes egen læring om og gjennomføring av forskning på praksisfeltet. Flere av utviklingspartnerne bruker dessuten forskningsarbeidet i UiU til å kvalifisere seg til førstekompetanse. Bedre kontakt med praksisfeltet har gitt dem en helt unik mulighet til å få innpass, også i forskningsøyemed, på skoler der de har etablert gode relasjoner til aktørene. De UH-ansatte har likevel ikke klart å involvere skolens lærere og ledere i forskningsarbeidet. Det er derfor primært snakk om forskning *på*, mer enn forskning *med* skolens aktører. De har dermed et potensial når det gjelder å gjennomføre forsknings- og utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i skolars behov, noe som er intensjonen i innovasjonsordningen presentert som den nye modellen for kvalitetsutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Også når det gjelder studentdeltakelse i forskning har institusjonen en vei å gå. I offentlige dokumenter vektlegges studentdeltakelse i forskningsaktiviteter for at studentene skal få innsikt i forskning knyttet til praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017a,c). I sammenheng med gjennomføring av den nye modellen for kompetanseutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) har UH mulighet til å utvikle seg på dette området.

Varige spor og læring i UH

Et eksempel på varige spor i dette kompetansemiljøet finner vi i etableringen av en egen faggruppe for skole- og barnehageutvikling. Dette er et alternativ til etablering av en egen forskningsgruppe, og et forsøk fra institusjonens side på å ta vare på den kompetansen som er utviklet i løpet av deltakelsen i nasjonale satsinger som Ungdomstrinn i Utvikling, og Kompetanse for Mangfold. Faggruppen er tverrfaglig sammensatt av de som har arbeidet

med de to nevnte satsingene, og består av mange universitetslektorer, som etter hvert er klare til å søke opprykk, men også av en dosent. De har det til felles at de er svært opptatt av profesjon og profesjonsutvikling. Det kommenteres at de som besitter en doktorgrad i mange tilfeller kanskje blir så fagspesifikke at de ikke vil være interessert i det profesjonsoverbyggende fokuset som denne gruppas medlemmer har. Selv om etableringen ifølge utviklingspartner har vært gjenstand for diskusjoner internt i organisasjonen, er den nå godt forankret i ledelsen. Faggruppens medlemmer skal fremdeles kunne jobbe med de andre utdanningene, som GLU og PPU, men de vil likevel ha et spesifikt fokus på skole- og barnehageutvikling. Vi tenker at dette er et eksempel til etterfølgelse, både for å kunne ta vare på og videreutvikle den kompetansen som allerede er ervervet, men også for å kunne møte de henvendelser som sannsynligvis kommer med innføring av ny ordning for kvalitetsutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Datagrunnlaget i denne casen viser at det først og fremst er de lærerutdannerne som aktivt har deltatt i institusjonens UiU-team som har lært. Det har vært utfordrende for teamet å klare å skape en spredningseffekt videre innover i institusjonen. Læringen har derfor i liten eller ingen grad kommet hele organisasjonen til del. Det er også en vei å gå når det gjelder å trekke med seg studenter aktivt inn i arbeidet. Når læringen innenfor selve teamet likevel oppleves som svært god, kan dette forklares både med solid forankring i institusjonsledelsen, stabil deltakelse av internt personell, tydelige samarbeidsstrukturer og rutiner innad i teamet, rom for og vilje til å dele idéer samt takhøyde for å drøfte erfaringer. Vekt på kollektiv læring i tverrfaglige grupper synes derfor å være et av de viktigste kjennetegnene på hvorfor grupper av ansatte i denne institusjonen har lært.

Læring i skolen

Kategoriene ”Læring på alle nivå” omhandler hva lærerne, elevene og skolelederne har lært og hva som har bidratt til deres læring. Kategoriene ”Fra deling til læring”, ”Tid; det er noe med tid” og ”Medskapning, læringstrykk og forventninger” drøfter kontekstuelle faktorer knyttet til læringsprosessene. Kategorien ”Varige spor” omhandler hvordan læringen kommer til uttrykk i skolene.

Læring på alle nivå

Lærernes læring

Det er en entydig oppfatning blant lærerne i vår case om at de har lært mye. Dette gjelder både hovedinformantene som ble skygget, samt de andre lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene. Mange av lærerne nevnte konkret at de har fått økt sin forståelse for grunnleggende ferdigheter generelt og rundt hvordan de kan arbeide med lesing og skriving i sine respektive fag mer spesielt. De mener de har fått utvidet sitt eget repertoar med hensyn til metodiske tilnærminger, og de er blitt mer bevisst på betydningen av å arbeide med lesing og skriving. Det siste gjaldt også lærere som ikke underviste i språkfag. I tillegg er det interessant å erfare at lærerne opplever at de har fått flere redskaper for å møte «underdytterne» i klassene sine. I samtaler med lærerne framkom det imidlertid at de syntes det var problematisk å utelukkende tilskrive UiU æren for all læringen. Alle de tre skolene hadde vært engasjert i flere prosjekter, noen til og med parallelt med UiU, og mange av lærerne hadde dessuten deltatt i videreutdanning gjennom KfK, noe de opplevde var spesielt godt koblet opp mot arbeidet i UiU, og derfor bidro til deres læring. Det har dermed vært ulike bidragsytere når det gjelder lærernes læring, og det kan oppleves som vanskelig for dem å skille læringsutbyttet av de ulike satsingene fra hverandre. Ledelsen ved skolen har derfor et viktig ansvar når det gjelder å hjelpe lærerne til å se mulige forbindelseslinjer mellom de satsinger skolen deltar i. Da betyr det til syvende og sist lite om læringen primært kan tilskrives den ene eller den andre satsingen. Slik kan sammenblandingen av satsinger faktisk være et tegn på skolens samlede arbeid for utvikling. Hvis en rød tråd derimot ikke skapes, er det en fare for at læringen kan oppleves som usammenhengende og fragmentert, og til at lærere kan oppleve frustrasjon rundt det mange opplever som ”stadig nye prosjektdeltakelser”.

I de tre skolenes arbeid med UiU var det en entydig oppfatning blant lærerne i vårt materiale at det var berøringspunkter med utøvelse av egen klasseromspraksis som engasjerte dem mest i utviklingsarbeidet. Det klasseromsnære utviklingsarbeidet innenfor UiU-satsingen motiverte lærerne til innsats og utforskning, og bidro, ifølge dem selv, best til deres læring. I de tilfeller der bidragene fra andre aktører, for eksempel utviklingspartnerne fra UH eller skoleleder, spesifikt fokuserte på metodiske tilnærminger og utprøvinger, var derfor lærerne langt mer positivt innstilt til arbeidet enn når fokuset lå på teoretiske overbygginger.

I satsingen hadde UHs fagpersoner kun ressurs til å gjennomføre et par besøk i semesteret på hver av de skolene de fulgte opp. Det var derfor en svært stor oppgave å skulle balansere det å tilfredsstille lærernes ønsker om metodiske påfyll, med noe teoretisk

overbygging, slik utviklingspartnerne selv og to av skolelederne mente var nødvendig for blant annet å utvikle en felles kultur og en kollektiv læringsprosess. Utfordringene ser ut til å ha vært knyttet til blant annet hvor praksisnær teorien måtte være for at den skulle bidra til lærernes utvikling, og til å hjelpe dem til å løfte blikket, samtidig som teorien ikke skulle virke fremmedgjørende for lærerne. På samme vis som at lærerstudenter skal få en praksisrelevant undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er dette også et ønske fra lærerne i skolen.

Når det gjelder lærernes opplevelse av egen læring, ser det altså ut til at det har vært viktig å klare å skape en rød tråd fra skolens kollektive læring og til egen praksis og arbeid i klasserommet. Dersom dette ikke skjedde, og lærerne opplevde liten relevans av utviklingsarbeidet, synes det å ha påvirket det deres motivasjon og videre engasjement. Når det som lærerne prøvde ut som en del av sin egen læring og utvikling så ut til å ha positiv virkning på elevenes læring, slik mange lærere fortalte om, og slik vi også selv observerte i klasserommene, inspirerte dette lærerne til nye utprøvinger. Slik kunne noen lærere havne i en positiv læringsspiral der de ble stadig mer utforskende i egen praksis, fordi arbeidet ble opplevd som relevant og betydningsfullt for det viktige klasseromsarbeidet. Dette førte til at lærerne utviklet en forskende holdning til praksis, noe som også er intensjonen med en masterutdanning for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Det var helt tydelig på skole B2 og B3 at skolens ressurslærer hadde stor betydning i bidraget for å gjøre satsingen praksisnær og konkret for lærerne. Mange av lærerne pekte på ressurslærer som viktigere for egen læring enn bidraget fra utviklingspartnerne fra UH. Ressurslærerne kan dermed betraktes som endringsagenter. Lærerne ved begge skolene anerkjente den kompetansen som ressurslærerne hadde ervervet seg gjennom ressurslærerskoleringen fra de nasjonale sentrene. Det å kunne omgås en ressurslærer daglig på skolen ser også ut til å ha betydd mye for læreres læring og utvikling i skolen. På bakgrunn av dette er det all mulig grunn til å framheve den betydningen ressurslærerne har hatt for lærernes læring i løpet av satsingen. Dette er nok også forklaringen på hvorfor skolene ønsket å finne økonomisk rom for å fortsatt kunne ha en ressurslærer på skolen, som en aktiv pådriver i det fortsatte arbeidet med UiU, etter at deltakelse i satsingen var over. Lærere som ledere av læreres læring har også fungert godt i en utprøving på New Zealand (Taylor, Yates, Meyer, & Kinsella, 2011). Som lærere vil disse lederne kjenne godt til lærernes hverdag og undervisning, og vil slik være en god kollega til ledelsen når det gjelder å lede og støtte utviklingsarbeid i skolen.

Elevenes læring

Det var stor variasjon både mellom skolene og mellom elevgruppene på de enkelte skolene på hvorvidt elevene var kjent med skolens deltakelse i UiU. Mange elever syntes derimot å være godt informert om at flere av lærerne deres tok videreutdanning, og de mente også at de stort sett hadde gode lærere som var faglig dyktige og flinke til både å utfordre dem og følge dem opp i skolearbeidet. Elevene opplevde at undervisningen var variert, og ingen snakket om at undervisningen var kjedelig. Flere av elevene forbandt praktisk arbeid med nettopp variasjon, og noen ble også motivert av å få jobbe med åpne, litt større oppgaver. På skole B2 satte elevene pris på at tradisjonelle prøver i noen fag var byttet ut med skriving av fagtekster. Dette syntes spesielt de sterkeste elevene bidro mer til egen læring.

Elevene i Case B opplevde at de skrev mer nå enn tidligere, og at de hadde mer varierte skriveoppgaver. De nevnte flere eksempler på bruk av småskrivingsoppgaver eller tenkeskriving. Når elever inviteres til å ta i bruk skriving som et redskap for egen læring, er dette som regel en type skriving som ikke har andre mottakere enn eleven selv, og som dermed ikke stiller krav til verken form eller språk (Hirvela, 2011). Dette kan for det første bidra til å ufarliggjøre skriving som et redskap for læring, og for det andre til å hjelpe elevene i egen læringsprosess, slik elever ved skole B2 fortalte om da de snakket om skriving av forklaringer i matematikk.

Caspersen og Wendelborg (2016) finner at effekter på skolenivå ikke nødvendigvis kan forventes på så kort tid etter deltakelse i satsingen. Vår studie viser likevel at elever på tvers av skolene var i stand til å navngi ulike lese- og skrivestrategier, og noen av dem kunne også redegjøre for formålet med å bruke strategier. Vi mener at det som elevene gir uttrykk for kan være et første steg i en retning av mer systematisk bruk av strategier i læringsarbeidet. Det var imidlertid gjennomgående at elevene i liten grad gjorde bruk av de strategiene de hadde lært, og som de brukte på skolen, mens de gjorde hjemmearbeid. Unntaket var dersom de skulle øve til prøver. Det synes derfor som om de opplevde visse lese- og skrivestrategier som gunstige for egen læringsprosess, men at strategibruken likevel ikke var automatisert som en regelmessig måte å arbeide med forståelse av tekster på.

Skoleledernes læring

For alle tre skolelederne gjelder at de har lært mye om å lede et utviklingsarbeid. Den skolebaserte modellen i UiU, samt bidrag fra andre aktører i satsingen, har samlet sett bidratt til at ikke bare skolelederne selv, men også skolene som organisasjoner har klart å utvikle

seg. Alle de tre lederne mener de har lagt til rette tidsmessig for at lærerne ikke skulle oppleve tid som en knapphet i utviklingsarbeidet.

For skoleledelsen på skole B3 ble deltakelsen i UiU opplevd som en intens læringsprosess med en bratt læringskurve. Rektor tok rektorskolen parallelt med deltakelsen i UiU, og opplevde stor grad av sammenheng mellom arbeidet i satsingen og arbeidet i tilknytning til rektorskolen. Han mener at ledelsen har lært at de ikke må gape over for mye, og ikke ha for stort trykk. Dette ser vi faktisk står i motsetning til det som mange av lærerne på samme skole etterspør. Ledelsen mener i tillegg at de har lært at de trenger gode strukturer for arbeidet og at de jevnlig må følge opp lærerne for at det skal skje noe. Rektor har stort sett vært fornøyd med de samlingene som Utdanningsdirektoratet har arrangert for skoleledere og kommunenes skoleadministrasjon, og peker på at dette delvis har bidratt til egen læring. På disse samlingene har likevel rektor savnet å få innblikk i mer konkrete metoder for hvordan man skal jobbe med lærerne på skolen. Rektor har hatt mye å gjøre med planlegging av ny skole parallelt med UiU, og peker derfor på mangel på tid med hensyn til bedre oppfølging av lærerne. Han viser til bidragene fra de UH-ansatte som gode, og opplever at han har hatt et godt samarbeid med dem. Han sitter likevel igjen med en opplevelse at de primært gjennomførte sitt eget løp, uten å ta inn over seg de konkrete ønskene fra skolen. Han hadde ønsket seg et mer spisset fokus fra utviklingspartnerne.

På skole B1 handlet rektors læring blant annet om å ta noen grep for å imøtekomme lærernes opplevde utfordringer rundt tid, samt rundt forholdet mellom drift og utvikling. Hun omorganiserte bruken av fellestid, slik at det var helt klart hvilken tid som skulle benyttes til drift og utvikling. Et slikt grep for å skjerme utviklingstiden i en fase hvor skolen er inne i en satsing der ett av målene handler om kollektiv utvikling og læring, framstår som et klokt valg. På denne måten bidrar rektor med å skape rom for både kollektiv utvikling og kollektive driftsoppgaver (Irgens, 2010). Rektor har videre lært mye om å stille gode spørsmål for å bidra til at lærerne skal bli forskende på egen praksis. For å klare å endre en kultur, må man gjøre dyptgripende endringer. Da vil det ikke være nok å bevege seg i overflaten og å fokusere på hva som er gjort og hva som er utprøvd, men å gå dypere, og stille spørsmål også rundt hvorfor, samt rundt hva det gjør med elevene. En slik type spørsmålsstilling vil utfordre og invitere mer til meta-refleksjon over praksis, både i og utenfor klasserommet (Postholm & Moen, 2009).

Ledelsen på skole B2 lærte blant annet mye om viktigheten av å inngå et tett samarbeid med skolens ressurslærere. De så tidlig at ressurslærer hadde en viktig rolle for å få gjennomslag i lærerkollegiet og for å klare å snu en motstand de opplevde var der fra starten

av. Rektor opplevde at initieringsfaen nesten tok hele puljedeltakelsestiden, på tre semester, og at det er først nå at lærerne er godt motivert for satsingen. En annen viktig læring for denne skolelederen er knyttet til behovet for å være i førersetet, og å ta en tydelig ledelse for arbeidet. Denne forståelsen førte blant annet til at hun deltok på fellesøkter med hele personalet, og også i en del økter med de ulike hovedtrinnene. Denne deltakelsen bidro samtidig til en økt forståelse for lærernes arbeidshverdag. Ledelsens deltakelse i læreres læring understøttes av Timperley mfl. (2007) som viktig i skolars kollektive læring. Rektor opplevde også at hun lærte mye av de UH-ansatte, og satte også pris på den rollen utviklingspartnerne hadde som refleksjonspartnere for skoleledelsen. Rektor omtaler SKU-modellen og ressurslærer som de to viktigste suksessfaktorene for skolens læring i arbeidet med UiU, og mener de nå bruker mindre tid på driftsspørsmål og mer tid på utvikling enn tilfellet var før UiU.

Fra deling til læring

Et funn i materialet, på tvers av de tre skolene, handler om betydningen av å utvikle en bedre og mer omfattende delingskultur blant lærerne som en forutsetning for læring og utvikling. Ved skole B2 hadde ressurslærer opprettet en felles mappe på skolens læringsplattform, for deling av idéer og metodeutvekslinger. Ved skole B3 hadde ressurslærer også opprettet en mappe for deling av metodiske tips. Vi opplevde likevel at noen av lærerne etterlyste et slikt system. Dette er interessant, og viser at ikke alle lærerne hadde et aktivt forhold til å dele idéer og ressurser i delingsmappene. En bedre delingskultur var noe som både skolelederne og lærerne selv framhevet som et av resultatene med satsingen. Det er likevel grunn til å spørre om deling i seg selv er nok for å fremme læreres læring. Det er først når ressurser eller hjelpemidler blir tatt i bruk, at de kan bidra til læring i skolen. Dersom det som deles blir gjenstand for en strukturert refleksjon, både individuelt og sammen med kolleger, er det grunn til å anta at det skjer læring (Dewey, 1916). Vårt materiale viste at lærerne opplevde det som lærerikt når rektor hadde opprettet strukturer for felles refleksjoner. Dette viser at strukturer og en kultur for læring må være på plass (Forte & Flores, 2014), og at delingen også må ha et konkret innhold, slik som Postholm poengterer i kapittel 7, for at læring skal finne sted. Ved skole B3 etterlyste lærerne nettopp slike strukturer. De etterlyste også at skoleleder stilte klare forventinger om at lærerne skulle prøve ut og evaluere metodiske idéer, og at det ble signalisert tydelige krav om at de skulle gjennomføre kollegaobservasjon med påfølgende felles refleksjoner. Samtidig argumenterte noen av dem med at de ofte var to lærere i klasserommet, og ikke derfor umiddelbart så behovet for å gjennomføre strukturerte

kollegaobservasjoner. En deltakelse i klasserommet der man i utgangspunktet har en annen rolle enn observatørens, vil imidlertid ikke godt nok kunne ivareta fokuset man bør ha som observatør. En fokusert observasjon av en kollega handler om noe mer enn det å ha en tilstedeværelse som en to-lærer i klasserommet. Videre framkommer det at på de skolene der det ble gjennomført forsøk med kollegaobservasjon og påfølgende kollegaveiledning, for eksempel skole B3, var observasjonene i liten grad spesifikt knyttet opp mot skolens satsingsområde. Disse observasjonene kunne dermed forbli løsrevne hendelser uten at de bidro til å bevege den kollektive praksisen på skolen (Postholm, 2016).

”Tid; det er noe med tid”

I vårt kunnskapsgrunnlag ser vi at det ligger et spenningsforhold mellom det daglige arbeidet og utviklingsarbeidet, et forhold som kan få betydning for læring og utvikling i skoler. Det er et sprik mellom de tre skolelederne og de tre skolenes lærere når det gjelder forståelsen av hvor mye tid de har til rådighet for arbeid med satsingen. For å hjelpe lærerne å rydde i forståelsen av disponibel tid, gikk derfor rektor ved skole B1 gjennom lærermandatet sammen med sine lærere. Rektors opplevelse var at lærerne hadde nok tid, men ikke alltid klarte å strukturere den godt nok. Noen av lærerne mente derimot at de gjerne skulle ha brukt mindre tid på felles utviklingsarbeid, og mer tid på individuell planlegging eller tid sammen med elevene i klasserommet. De opplevde dessuten at elevsaker som krevde spesielt mye oppfølging var tidkrevende.

Ved skole B2 var det også avsatt tid til arbeid med UiU i fellestiden, samt at lærerne ble oppfordret til å gjennomføre kollegaobservasjoner etter egne avtaler. Skoleleder kommenterte at hun håpet at lærerne ikke ville argumentere for eventuelt manglende engasjement for UiU med at de hadde for lite tid. I lærerintervjuene var det absolutt ikke et inntrykk av at lærerne manglet interesse og motivasjon for utviklingsarbeidet, men det kom likevel fram som et ankepunkt at hverdagen for en lærer er svært tettepakket med mange gjøremål som er vanskelige å tidfeste i en arbeidsplan. Noen av lærerne var dessuten kritiske til at utviklingsarbeidet skulle skje etter en intens arbeidsdag, og at det er vanskelig å utvikle eierskap til arbeidet når en er sliten. Man kan derfor stille spørsmål ved hvorvidt det ville ha vært mer optimalt å legge lærernes fellestid med utviklingsarbeid til tidlig på dagen. I et langstrakt land som Norge kan likevel en slik ordning by på mange logistiske problemer, knyttet til skoleskyss med båt og buss.

Ved skole B3, der skoleleder parallelt med arbeidet med UiU måtte bruke mye tid og energi på arbeidet knyttet til bygging av nytt skolebygg, var det ikke avsatt jevnlig tid til

utviklingsarbeidet i fellestiden. Det var når ressurslærer, utviklingspartnerne fra UH, eller utviklingsveileder hadde noe å formidle til lærerne at de satte av fellestid til UiU. Rektor ved skolen håpet at lærerne ville bruke noe egeninitiert tid til for eksempel å gjennomføre kollegaobservasjon og refleksjon rundt utprøvde opplegg, men dette skjedde i liten grad. Lærerne så ut til å avvente en tydelig instruks fra rektor om å gjøre dette.

Selv om alle de tre skolelederne argumenterte for at tid ikke burde være en utfordring, opplevde altså lærerne at det var det. Når to sentrale aktører som lærere og skoleledere ser såpass ulikt på tilgjengelig tidsressurs, blir tid lett en utfordring i utviklingsarbeidet, og et aspekt man stadig vender seg til for å forklare eventuelt manglende engasjement. De fleste lærerne formidlet at de i stor grad opplevde forståelse fra rektorenes side om at de hadde mye å gjøre. Det oppstår likevel et sprik når mange lærere synes å ønske seg mer tid til eget arbeid, mens andre etterspør mer påtrykk fra ledelsen for å få prøvd ut ting som bidrar både til egen og til kollektiv læring. Det vil derfor være viktig for skolelederne å jobbe for å hjelpe lærerne til å se koblinger mellom det daglige arbeidet og utviklingsarbeidet, slik at lærerne opplever relevansen av å satse tid på utviklingsprosessene.

Medskapning, læringstrykk og forventninger

På skole B1 pekte elevene spesifikt på mulighetene til medbestemmelse som noe av det beste ved å være elev ved skolen. Gjennom mange timer med klasseromsobservasjoner på de tre skolene, så vi lærere som nettopp åpnet for elevers medbestemmelse på ulike måter, for eksempel ved valg av arbeidsmåter, dog innenfor rammer satt av lærer. Vi så videre lærere som stilte krav og som kommuniserte klare forventninger til elevene, på samme måte som vi observerte og snakket med elever som hadde forventninger til lærerne. Gjensidig forventninger mellom aktørene, som her mellom lærere og elever, så ut til å bidra til at begge parter skjerpet egen innsats. Elevene mente å oppleve økt læringstrykk gjennom lærere som så dem, fulgte dem godt opp og varierte undervisningen. Samtidig var det synlig gjennom observasjonene at lærerne jobbet godt med etablering av tydelige forventninger og normer for klassemiljøet.

En lignende situasjon, preget av tydelige og til dels avklarte forventninger fra to parter, her mellom skoleledelsen og lærerne, syntes også å være tilfelle i skole B2. Bruk av nødvendig tid på å klargjøre for endring, handlet også om å avklare rolleforventninger mellom dem. Ved skole B1 så skoleleder for eksempel at det var nødvendig å bruke nesten hele det første semesteret av puljedeltakelsen til dette. For å bidra til at lærerne skulle være medskapere og gjennom det utvikle et eierforhold til satsingen, ble det både på skole B1 og B3 nedsatt plangrupper. Mens plangruppen på skole B1 besto av entusiastiske lærere

håndplukket fra rektor, valgte skole B3 å sette sammen sin plangruppe ut fra hvilke lærere som hadde ledig ressurs i sine planer. Dette fungerte ifølge både skoleleder og ressurslærer, som var medlemmer av plangruppen, ikke slik de hadde ønsket. Skoleleder ved skole B3 opplevde dermed ikke å få en gruppe å drøfte idéer med, slik tilfellet var for skole B1, der rektor så på den velfungerende plangruppen som et bidrag til at lærerne ble medskapere og utviklet eierskap til satsingen.

For å få lærerne med seg i utviklingsarbeidet, så rektor på skole B1 det som nødvendig å gjøre lærerne til medskapere i arbeidet. Dette handlet blant annet om å forankre utviklingsprosessene i noe som hadde betydning for det som foregikk i klasserommene, og som ga gjenklang hos lærerne. Også på skole B2 måtte skoleleder bruke mye tid i starten av satsingen på å få snudd det som hun opplevde som motstand fra lærerne. I dette arbeidet erfarte hun at det var viktig som leder å være tilstede i læreres læringsprosesser og å sette tydelige forventninger og tidsfrister, og gjennom det bidra til å skape et læringstrykk i lærerstaben. Dette var noe som lærerne på skole B3 etterlyste i større grad fra sin leder, selv om han hadde gitt dem en romslig tidsramme til å kunne arbeide i teamene og trinnene med satsingen, gjennom at forholdsvis lite tid var avsatt til fellestid. Likevel så det ikke ut til at lærerne ved skole B3 klarte å gripe tidsrommet og fylle det med utviklingsarbeid på egen hånd. De etterspurte bestillinger og frister fra skoleleder, og de etterlyste også mer kollektiv fellestid der alle lærerne var samlet. Dersom lærere opplever at tid brukt på dette føles meningsløs og bortkastet, er derimot problemstillingen snudd på hodet. Skolelederne har derfor ingen enkel oppgave med hensyn til hvordan de mest mulig effektivt kan gjøre bruk av lærernes fellestid. Vi finner det likevel interessant at så mange lærere på skole B3 faktisk etterspurte mer tid sammen i hele personalet.

Et annet aspekt knyttet til punktet om forventninger handler om forberedelse til fellessamlinger for hele personalet. Ved skole B2 tydeliggjorde rektor overfor lærerne at de skulle møte forberedt til fellestiden. Forberedelsene kunne handle om å lese en fagartikkel, presentere et opplegg de hadde prøvd ut, eller om å drøfte noe i temaet eller på trinnet. Lærerne, som tidligere ikke var vant til å bruke tid på å forberede seg til slike fellesmøter, opplevde rektors tydelige forventninger som viktig for egen utvikling og læring.

Varige spor

Uttalelser på tvers av de tre skolene peker i retning av at mange lærere opplever at de er blitt mer forskende i egen praksis, varierer egen undervisning mer, har utviklet sin egen bevissthet om skolens satsingsområde og utvidet sitt eget repertoar når det gjelder konkrete

tilnærminger for å arbeide med henholdsvis lesing og skriving. Våre klasseromsobservasjoner i ulike fag viser veldig mange eksempler på lærere som er grundig forberedt, som utviser tydelig klasse- og læringsledelse, og som gjennomfører en variert og relevant undervisning. Det brukes tid på å arbeide med både lesing og skriving i fagene, og lærerne minner stadig elevene på at de skal ta i bruk de strategiene de har lært. Flere lærere kommenterer at det de har lært, har hjulpet dem til å bli flinkere til å tilpasse undervisningen og tilrettelegge for elever som strever, eller elever som de beskriver som underyttere. Som tidligere nevnt, kan funn i denne studien tyde på at ressurslærer har vært en viktig endringsagent og pådriver i lærerne læringsarbeid. Når både rektorer og lærere så tydelig signaliserer ressurslærers betydning for satsingen og den læringen som har funnet sted, bør dette gi føringer for videre satsinger på lignende aktørgrupper i skolen. Ressurslærerne i vårt kunnskapsgrunnlag var svært godt fornøyd med ressurslærerskoleringen fra de nasjonale sentrene, og forklarer i stor grad sin egen læring og utvikling med å vise til disse skoleringssamlingene. Dette kan tyde på at både Lesesenteret og Skrivesenteret, som var de aktuelle sentrene i case B, klarte å treffe ressurslærerne på en måte som bidro til en kollektiv læring i ressurslærergruppen, og samtidig styrket deres faglige kompetanse slik at de ble best mulig rustet til å være ressurspersoner for egne kolleger. Det ville være synd hvis en slik kompetanse forsvant med UiU. Det synes derfor som en klok beslutning av rektorene å arbeide for fortsatt å få tilgang på en ressurslærer. Skole B2 og B3 utvidet engasjementet for sine ressurslærere ut skoleåret 2016/17. I skole B1 ble det etter UiU vedtatt å ansette en av skolens lærere i en utvidet ressurslærerstilling, slik at også denne skolen fikk en egen ressursperson på skolen, noe de ikke hadde da de deltok i pulje 3 av satsingen.

UiU har tydeligvis fungert som et springbrett for å endre kulturen på skolene, i retning av mer deling og mer åpenhet. Dette er et tydelige spor fra satsingen, som forhåpentligvis også vil vare ved. Å endre en kultur handler også om å utvikle et felles språk. Det framkommer med all mulig tydelighet i denne studien at UiU har bidratt til å utvikle et felles språk. Det å ha et felles meta-språk og et relevant begrepsapparat kan fungere som et redskap for lærerne til å snakke om elevenes utvikling. Det kan også bidra til å skape eierforhold til satsingsområdene spesielt og til det kollektive utviklingsarbeidet generelt. For å bygge en felles kultur trenger man noe som kan fungere som et lim mellom de ulike aktørene innenfor kulturen. Vi ser i vårt materiale at utvikling av felles språk og begrepsapparat hos skolens aktører har et potensial til nettopp å være det felles limet i kulturen.

Lærernes læring i de tre skolene i studien handler også om at de gjennomfører flere pedagogiske samtaler rundt læring generelt og rundt måten å gjennomføre undervisningen på.

Lærerne er, ifølge det flere av dem sier, blitt flinkere til å stille ”hvorfor”-spørsmål rundt det de gjør, framfor å utelukkende fokusere på undervisningens hva og hvordan. Det kan derfor se ut som det skjer en endring hos lærerne når satsingen oppleves som relevant for det som betyr mye for dem, nemlig elevenes læring. Dessverre ble ikke alltid besøkene fra utviklingspartnerne fra UH opplevd som relevante for klasseromsarbeidet, og her ligger et potensial til videreutvikling også fra UHs side. Relevans og motivasjon er ikke bare viktige ord i satsingen knyttet til elevens læring. De gjelder også når lærere skal lære.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutiner. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud. (red) *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 23-42). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, R. F., & Tietel, L. (2010). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Hirvela, A. (2011). Writing to learn in content areas. Research insights. I Mancon, R.M., (red.). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. (s. 37-59). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25-41.
- Krogh, G.V., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Meld. St. 22 (2010–2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Meld. St. nr. 21 (2016-2017). Lærerlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Meld. St. nr. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M.B. (2016). Forskende skoler. I M. Ulvik, H. Riese & D. Ronæss. *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 194-210). Bergen: Fagbokforlaget.

- Postholm, M.B., Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24-38.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L.H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*. 27(1), 85-94.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Kapittel 9

Case C

Erlend Dehlin og Eirik J. Irgens

Innledning

I Case C deltok, som vi designet i utgangspunktet, tre skoler og en UH-institusjon. Vi har gjennomført to fokusgruppeintervjuer i hver skole, et med ledelsen, og et med lærere. Utvalg, metode og beskrivelse av skolene er presentert i vedlegg 1. Framstillingen baserer seg delvis på kategorier generert med utgangspunkt i intervjuguiden, og delvis ved hjelp av kategorier som vokste fram gjennom intervjuene og vår analyse av transkripsjonene (såkalt åpen koding, Strauss & Corbin, 1998).

Først behandler vi hvordan *utviklingspartnerne* i Case C har lært, og hvordan de har bidratt til skolenes læring. Deretter tar vi for oss de tre skolene denne gruppen av utviklingspartnere har bistått, der vi har intervjuet både ledere og lærere. Til slutt drøfter vi funnene fra Case C, og noen av deres implikasjoner.

Hvordan har utviklingspartnerne i Case C lært, og hvordan har de bidratt til skolenes læring?

I denne delen beveger vi oss til den lærerutdanningsinstitusjonen som har støttet de tre skolene i Case C i deres skolebaserte utviklingsarbeid. Fokusgruppeintervjuet varte i ca 125 minutter. Ingen av de fem som deltok hadde vært med som utviklingspartnere fra oppstarten av Ungdomstrinn i utvikling (UiU).

Rollen som utviklingspartnere og læring i egen institusjon

Utviklingspartnerne som deltok i fokusgruppeintervjuet beskriver ulike utfordringer med etablering og organisering av gruppen, samt operasjonalisering av sin rolle som utviklingspartner for skolene. Det har vært utfordrende å etablere veiledergruppen og få den til å fungere som et utviklingsteam, opplyser de, og for å kunne bemanne den, ble det engasjert fagpersoner fra andre institusjoner. Arbeidet i gruppen har dreid seg gradvis fra at den har fungert som et møtested for læring og utvikling, til at tiden er blitt brukt på driftssaker og koordinering. I tillegg har gruppen opplevd liten interesse fra institusjonens ledelse, og den har vært preget av svak forankring internt i egen institusjon.

Gruppas læring og håp om varige spor i egen institusjon

Deltakerne i denne gruppen av utviklingspartnere har først og fremst lært på individnivå. Særlig har de lært om utviklingsarbeid og hvordan prosesser i skolene foregår. For noen har

læringen vært brutal. Én beskriver det å begynne å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling som et praksissjokk, og at det å skulle få ansvar for syv svært ulike skoler med en gang, var i overkant mye. En annen forteller at det å være med i UiU har gitt en faglig autoritet. I undervisningen har han kunnet referere til praksis og hente inn aktuelle eksempler. Dette har gitt trygghet i rollen som underviser.

Læringen har skjedd både i møte med skolene og i diskusjoner med de andre utviklingspartnerne i egen UH. Én trekker fram betydningen av erfaringsutveksling og idéutveksling. Dette ble det imidlertid mindre og mindre av, og tiden ble etter hvert brukt mest på drift. "Ja, den kollektive læringen, det å sette seg ned å undersøke noe sammen, det tror jeg kanskje jeg har lært mest av", forteller en av dem, som kan opplyse at hun bruker det hun har lært om arbeidsformer i egen undervisning. En annen forteller at de gangene hun har lært mest, har vært når de har gått sammen om å produsere noe felles, som et mellomarbeid eller presentasjon til samlinger med andre utviklingspartnere.

Når det gjelder institusjonens læring, er bildet som tegnes annerledes. En av informantene mener at egen institusjons læring har vært minimal. I lys av at UiU har vært en mulighet for akademia til å nærme seg skolens problemstillinger, og å bidra til å utvikle skolene, så har forankringen vært så svak at den har hatt nærmest null effekt i organisasjonen, mener en av dem. Som virksomhet som skal utvikle høyere utdanning, har det vært for dårlig, men som individuell utviklingsmulighet for de som har vært inn i UiU, har det vært fantastisk", legger han til. Men etterspørselen i resten av organisasjonen har vært minimal, og han har ikke hørt noen ting fra ledelsen. Kunnskapen gruppen har utviklet har ikke vært etterspurt, og har følgelig heller ikke blitt delt i særlig grad. Da institusjonen satte i gang et nytt skolebasert utviklingsprosjekt rettet mot videregående skoler, ble heller ikke gruppen kontaktet.

Bemanningen av gruppa blir trukket fram som betydningsfull for dens funksjon og for institusjonens læring. Det å sette sammen en gruppe med deltakere fra ulike studier og fra en annen lærerutdanningsinstitusjon, er i seg selv utfordrende. En av deltakerne påpekte at de burde vært en gruppe fra lærerutdanningen, hvis arbeidet virkelig skulle fått avtrykk i utdanningen. En annen i gruppen, med lang erfaring med skoleutvikling, er bekymret for at det har vært for mange "ferskiser" og for få "tunge" fagperson med erfaring som utviklingspartnerne. Erfarne ville også hatt godt av den læringsprosessen UiU har vært, mener han.

Utviklingspartnernes bidrag til læring i skolene

Utviklingspartnerne i Case C beskriver store ulikheter mellom skolene de har arbeidet med, og hvor viktig det er at de som utviklingspartnere bidrar til at skolene er godt rigget for å drive skolebasert kompetanseutvikling. Rektors betydning blir påpekt, men også at skolen har en egen utviklingsgruppe som er drivende, og at skolens ressurslærer blir brukt på en fornuftig måte. "Så når det er på plass, har de muligheten til å dra nytte av mine faglige perspektiver som enten kommer som introduksjoner eller som metaperspektiv", slik en av deltakerne beskriver det. Imidlertid opplyser de først at de må hjelpe til med å få klargjort skolene til det faglige arbeidet.

Skolene kan være i ulike faser og har hatt ulike behov i starten. Deres bidrag til skolenes læring er da betinget av at de lykkes i å hjelpe skolene til å få et godt utgangspunkt for videre utviklingsarbeid. Utviklingspartnerne forteller at det da handler om å bli kjent med skolene, og om å avklare i hvilken grad de vet hva de ønsker, eller hjelpe dem med slike avklaringer. Den ledelse om utøves både på skole- og kommunenivå blir i så fall viktig.

Deltakerne beskriver i den sammenheng skoler med både manglende ledelse, skoler preget av lederskifter, og skoler med ledelse som ikke tilstrekkelig har evnet å forankre prosessene og involvere de ansatte. De beskriver også hvor vanskelig det kan bli når ledere på kommunenivået tar beslutninger som mangler forståelse og forankring i skolen, og viser til det de kaller et skrekkeeksempel: Ledelse og lærere i en av skolene hadde i samarbeid arbeidet fram enighet om hva de hadde behov for å konsentrere arbeidet om, som i dette tilfellet var klasseledelse og relasjoner. Det kommunale nivået bestemte imidlertid etter noen måneder at de skulle jobbe med regning: "Det var en utrolig frustrerende situasjon, for da hadde de jobbet så, på en måte fokusert mot forankring i personalet (...) det var som å stikke hull på en ballong i personalet (...) Og da datt egentlig alt sammen", uttaler en av dem.

Hvordan beslutningsprosessene foregår, blir holdt fram som svært viktig. En i utviklingspartnergruppen har arbeidet med åtte ulike skoler, og beskriver stor variasjon i hvem som har bestemt og hvordan det har skjedd. Noen skoler har vært "veldig top-down", som de beskriver det, andre har jobbet grundig med prosesser i personalet og involvert tillitsvalgte i et partssamarbeid. De beskriver det som viktig både for skolene selv og for UHs rolle at beslutningene er tatt slik at de har oppslutning i skolens personale. Kompleksiteten i skolene, at mye skjer, blir også trukket fram, og at noen skoler er bedre enn andre til å lage forbindelseslinjer til det de holdt på med før/allerede holdt på med. I disse tilfellene hevder utviklingspartnerne at det blir større grad av kontinuitet og sammenheng, og mindre

komplekst å drive utviklingsarbeid: ”Nesten hva det er, så greier de å se ”men dette her har vi jo,” altså lager disse gode koblingene. Det synes jeg har vært interessant”, sier en av dem.

De har møtt ulike rektorer, og beskriver to typer rektorer når det gjelder å lede utviklingsarbeid: ”Det er de som skjønner det og det er de som ikke skjønner det, sant?” De som ikke skjønner det, må rett og slett instrueres. Noen har forstått rollen sin, andre beskrives som ”totalt rolleforvirret”. Noen rektorer setter seg selv så mye i sentrum at de undergraver legitimiteten til ressurslærer og utviklingsgruppen. Andre abdiserer fullstendig, og synes det er greit at ressurslærer nærmest driver arbeidet alene og at det i tillegg kommer ” (...) noen fra høyere utdanning som kan overta rektorjobben”.

Vi skal nå bevege oss fra utviklingspartnerne og lærerutdanningsnivået, og ut i de skolene som disse hadde ansvar for å bistå i deres skolebaserte kompetanseutvikling. Vi starter med hvordan ledere og lærere beskriver den kollektive læringen i sine skoler.

UiU sett fra skolenes perspektiv: Kollektiv læring

I UiU har skolebasert kompetanseutvikling vært den mest sentrale kompetansestrategien, i den forstand at intensjonen var at alle ansatte, skoleledere så vel som lærere, skulle delta. Kompetansen skulle imidlertid utvikles i hele sektoren. I ” Prinsipp 6: Kunnskapsutvikling på alle nivåer” heter det i ”Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017”:

Skolebasert kompetanseutvikling skal organiseres slik at den bidrar til å utvikle kunnskap hos både skolene, kommunene, fylkene, nasjonale myndigheter og UH. Det betyr at alle involverte må observere, dokumentere, dele og reflektere over praksis, og arbeide for at kunnskapen i størst mulig grad blir skolens, og ikke begrenses til enkeltpersoner. Nettverk vil være en av flere viktige arenaer for kunnskapsutvikling. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Dette kan forstås som en vektlegging av betydningen av kollektiv læring, der ikke bare lærere og ledere skulle lære sammen, men der *alle nivåer* fra direktorat via universiteter og høyskoler og kommuner skulle lære.

Både i skolene og i utviklingspartnergruppen fra UH som har støttet dem, kommer det fram en forståelse for at kollektiv læring er avgjørende for at en satsing som UiU skal lykkes. Dette gjenspeiles blant annet i at alle skolene har etablert teamorganisering i en eller annen form, særlig i form av møter for å koordinere arbeid, dele informasjon og arbeide med

utvikling (dette kan være knyttet mot fag, temaer eller mot trinn.). Samtidig er det varierende hvordan skolene synes å ha lyktes med å utvikle og anvende kollektive arbeidsformer som kollegaobservasjon, -veiledning og samarbeid knyttet til undervisning, og det er varierende hvor godt kollektive arbeidsformer er holdt i hevd i ettertid. Det virker således som at det som pilotrapporten påpekte som “strekk i laget” (Postholm mfl., 2013) fortsatt er en relevant beskrivelse av deltakerskolene i etterkant av satsingen.

Å veilede kollegaer – givende, men utfordrende

Kollegaveiledning er forsøkt ved alle skolene, men med vekslende erfaring. Selv om flere lærere opplyser at de har fått mye ut av det, er collegaveiledning også blitt oppfattet som strukturelt og emosjonelt krevende: Strukturelt krevende ettersom det blir oppfattet som utfordrende å prioritere collegaveiledning innenfor offisiell fellestid, og at det derfor er blitt mer uformell utveksling av erfaringer i pauser enn systematisk organiserte veiledende samtaler. Emosjonelt er collegaveiledning av enkelte trukket fram som krevende. En lærer ved skole C2 forteller likefrem at han i satsingen ble kvalm bare av tanken på at hun skulle observeres. Denne læreren betegner collegaveiledning som “skummelt”, og at det er energikrevende å bli vurdert av andre. Dette gjelder spesielt hvis ledelsen er inkludert i veiledningen.

Å bevege seg fra en praksis som tradisjonelt har vært individuell, til en praksis der felles læring blir tillagt større betydning, har både tekniske, pragmatiske og emosjonelle aspekter. Vi finner at en slik praksisendring kan utfordre følelser man har og grunnleggende oppfatninger om yrket. Enkelte lærere opplever for eksempel det som invaderende og potensielt devaluerende å bli observert, og gir uttrykk for at dette hemmer og begrenser profesjonsutøvelsen, mens andre på sin side er mer avslappet i forhold til observasjon og veiledning, og opplever det som lærerikt og utviklende. En lærer ved skole C2 uttrykker representativt for utvalget at det er positivt med skryt, og legger til: «Så må jo bare utsettes litt for det, det er det det handler om, må bare».

I en skole har lærere og ledere ulike framstillinger av hvorvidt collegaveiledning er videreført eller ikke og hvor bra det har vært. Ledelsen sier at det har fungert kjempebra, men at det er ressurskrevende og i tillegg vanskelig å få til så lenge skolen har høy turnover blant lærerne. Likevel oppgir de at en viss form for uformell collegaveiledning fortsatt finner sted, slik denne lederen beskriver:

Det vi har fortsatt er en stor grad av samarbeid og fag på trinn i klasser og vi har i år også ganske omfattende tolærersystem. Som jo er en form for kollega (...) sånn som du er når du er i klasserom, inne i hverandres klasserom samtidig, planlegger sammen, vurderer sammen og er i klasserommet, gjør avtaler og sånt. Den ligger der, så det er jo en form for uformell kollegaveiledning som nok kan være.

Å definere et tolærersystem som kollegaveiledning er diskutabelt, ikke minst fordi kollegaveiledning, gjerne i kombinasjon med kollegaobservasjon, er en mer systematisk metode. Som systematisk metode kan den, men trenger ikke, bli brukt i forbindelse med tolærersystem. En lærer ved skole C1 sier sågar eksplisitt at: "Selv om jeg er med inn som en tolærer, så observerer jeg ikke på samme måten. For da er jeg og der, da er jeg aktiv selv da". Oppmerksomheten er med andre ord mer rettet mot elever og ens egen undervisning enn å observere hvordan en kollega underviser og bidrar til elevenes læring. Det synes således som om tolærersystemet for mange handler mer om en undervisningsorientert koordinering enn en gjensidig utfordrende og veiledende dialog. Læringsutbyttet for læreren kan i så fall bli mer knyttet til undervisningen der og da enn til å planlegge, systematisere og videreutvikle seinere undervisning (og samarbeid), ettersom man ikke observerer den andre så mye som man «leverer undervisning» sammen med ham/henne, og erfaringsdelingen er begrenset til de to lærerne det gjelder.

Samlet sett, selv om kollegaveiledning ofte trekkes frem som utviklende, virker det som om kravene til å holde det i gang er blitt funnet å veie noe lettere enn prioriteringen til å holde det i hevd, noe som indikerer et sprik mellom uttalt - og anvendt handlingsteori (Argyris & Schön, 1978). Som følge er den dype veiledende samtalen som er karakteristisk for kollegaveiledning og -observasjon blitt erstattet med en noe mer overfladisk samtale rundt didaktikk og undervisningsopplegg - selv der lærerne ifølge lederne ikke er redde for å bli observert. En lærer ved en av skolene uttaler imidlertid at utviklende feedback er ledelsen sitt ansvar, ikke lærerens: Lærerne bør ikke følge opp hverandre - dette er det lederen som skal gjøre, sier hun. Denne oppfatningen synes hun riktignok å være nokså alene om når vi ser skolene samlet, og den uttalte teorien er tydelig i retning av at observasjon er positivt, men krevende. Vi skal nå bevege oss over på et annet uttrykk for kollektiv læring, men som ikke handler om det «å gjøre sammen», så mye som det å *dele* kunnskap og erfaring med hverandre.

Delingskultur

Jevnt over virker det som om skolene har kommet langt i å utvikle en positiv, uformell delingskultur, der lærerne (og elevene) har lav terskel på å bruke hverandre som rådgivere. Lærerne snakker med hverandre, synes å være trygge på hverandre og er felles om de samme problemene. Ved skole C1, for eksempel, er lærerne tydelige på at de ikke gjemmer seg for hverandre, og de utviser tydelige tegn på å ha tatt steg mot et fungerende praksisfellesskap, med felles ansvar for felles interesser. En indikasjon på dette er at elevene ifølge lærerne like gjerne går til en annen lærer som til sin kontaktlærer ved behov for assistanse. En annen indikasjon er det lærerne beskriver som “mindre forskjell mellom klasserommene”.

Uttalelsene fra læreren støttes fra lederne som betyr at lærerne nå planlegger sammen i fagteam eller på trinn, og har lav terskel for å dele kunnskap med hverandre. Når kunnskap blir delt, betyr imidlertid ikke dette at andre spontant tar det i bruk, heller ikke at det nødvendigvis skjer planmessig og systematisk, men at tips og ideer av og til kan bli snappet opp og således sprer seg. Denne delingskulturen tyder på at lista er lav for interaksjon og samspill, og at folk ikke opplever at noe må være perfekt før de legger det ut for deling eller på andre måter gjør det tilgjengelig for kolleger.

Felles, men også forskjellig

Lærerne gir samlet sett uttrykk for en pro-kollektiv læringsholdning og behovet for å bygge et fungerende fellesskap. En lærer sier blant annet at det er: “Kjempeviktig at skolen satser sammen (...) Ellers, ja det er en forutsetning egentlig (...) Spriket mellom den flinkeste med størst kompetanse på, og ta i bruk digitale hjelpemidler, og den dårligste, tror jeg kan være ganske stort”. Sprik og forskjellighet synes å sette preg på lærerstaben ved skolene, og er i seg selv en grunn til at bygging av fellesskap er avgjørende for å skape bred organisatorisk utvikling.

Et annet eksempel på betydningen av felleskap og kollektive praksiser gjelder vekten lærere og ledere legger på forutsigbarhet for elever og at struktur og normhevdning skal oppfattes som likt for elevene, uavhengig av lærere og fag. En leder presiserer: “Vi får ikke til å gjøre alt likt, men prioritere og si at det og det skal faktisk være likt.” Å gjennomføre en slik tanke om felles praksis krever *samarbeid*, og ikke bare *samsnakking*. Det er ikke alltid det holder å snakke sammen i pausene. Hvis lærerne skal fremstå som et lag kan det forutsette kjennskap til hverandres undervisning, at de deltar i hverandres praksis, og lærer av hverandre slik at elevene opplever skolen og lærerne som et kollektiv heller enn en samling

enkeltlærere. I så måte synes alle deltakerskolene å ha utviklet seg, om enn i varierende grad, til tross for at metodikken rundt kollegaveiledning ikke nødvendigvis er videreført på en tydelig måte i skoler som arbeidet med dette i UiU.

En gjentakende utfordring knyttet til kollektiv læring synes imidlertid å være at ikke alle lærerne verdsetter eller deltar i felles utviklende aktiviteter. Alle er ikke “med”, til tross for at kollektiv læring er et uttalt ideal. En av lærerne kommenterer lakonisk: “Noen som sitter på samlinger og sover. Burde de veiledes *ut*?”

Planlegging og målarbeid for kollektiv læring

En intensjon bak UiU er at den skolebaserte kompetanseutviklingen skal være systematisk og planlagt. I det følgende går vi mer spesifikt inn på planleggings- og systematiseringskomponenten i kollektiv læring.

Kollektiv læring, et sted mellom struktur og fleksibilitet

Skolene oppgir å ha blitt bedre på systematikk og struktur og at de har faste punkt på trinnmøter og systematisk repetisjon av fokusområder. Bruk av tolærersystem ved flere skoler kan peke i samme retning - en struktur hvor det å se på hverandre, å observere, blir en naturlig integrert del av hverdagen, men som på den andre siden begrenses til nettopp den andre læreren en er satt sammen med.

Struktur kan også handle om timeplanlegging. Det er f.eks. varierende hvordan skolene har lyktes i å skape tid til samarbeid, slik en samtale mellom to lærere illustrerer:

- Ja, vi må ha en time hvor alle har tid, og det kan jo være en utfordring.
Særlig hvis du jobber på flere trinn.
- Da er det nesten umulig.

Lærerne trekker frem forskjell i tilnærmingen til planlegging internt i kollegiet, og at der mange er gode på langsiktighet er andre mer gode på å se an begivenhetene og være mer spontan. Relatert til dette kan felles planer og forventninger om å være på linje og framstå som et koordinert lag bli opplevd som å true individuell kreativitet. En lærer påpeker at en vellykket strukturering av kollegialt samarbeid samt felles planlegging og systematisering, kan føre til et egne spontane ideer, innfall og interesser kommer i skyggen av en rigid felles metodikk. Han sier:

Jeg har vært litt vant til å jobbe for meg selv på en måte. Og da er det mye lettere for meg, har vært, på søndagskveldene hvis jeg har sittet på nett og kommet over noe. Kommet over en dokumentar, kommet over en sak på et eller annet som jeg vil snakke med elevene mine om. Fordi at jeg synes det er interessant, og jeg tror det er viktig for dem. Så er det mye vanskeligere å gjøre det hvis du vet at du samarbeider med tre andre klasser, og kanskje med fem andre lærere på et vis.

Det denne læreren virker å være bekymret for, er at naturlig impulsivitet både hos lærer og elever fortrenses av kollegial systematikk. I så måte kan dette tolkes som en form for systematisering av kollektiv læring hvor det kollektive har fått preg av en type rigid planmessighet som kan hindre utvikling. Dette leder oss til neste tema som gjelder et mulig spenningsforhold mellom plan og struktur på den ene siden og utvikling og nyskaping på den andre.

Drift og utvikling eller utvikling i drift?

Kollektiv planlegging av utviklingsarbeid er ikke alltid en integrert del av ukeplanen i skolene, men faller for eksempel i skole C2 utenfor arbeidstiden. "Vi har ikke et eneste fag som er parallellagt (...) alt samarbeid må skje etter arbeidstid, for å si det sånn da", uttaler en lærer. Ved å formelt organisere utviklingsarbeid utenfor arbeidstid, bidrar en potensielt til å opprettholde et kunstig skille mellom drift og utvikling, på både et konseptuelt og praktisk nivå: Drift er normalarbeid, utvikling er noe annet og utenforliggende. En av lederne ved skole C2 er oppmerksom på muligheten for et slikt skille, og bemerker at:

En ting er det her store, hvis en skiller mellom drift og utvikling i det en holder på med. Som en gjerne gjør verbalt, men som jeg øver meg på ikke å gjøre. Fordi at veldig mye av utviklingsarbeidet skjer jo ikke i de store linjene, det skjer jo ikke i "nå skal vi sette oss ned med utviklingslære." Så i hvert fall for meg har det vært veldig frigjørende å slippe å tenke på de to som forskjellige ting. For hvis utviklingssatsing bare blir de store grepene så blir det tynne saker og sporadisk og sånn.

Utvikling bør ikke bare være et unntaksvis anliggende i fellestid og på samlinger som for eksempel planmøter eller utviklingsmøter, men gjøres til noe dagligdags, hevder lederne ved skole C2. Dette støttes av ledelsen ved skole C1 hvor rektor underveis i satsingen flittig

benyttet en tabell for å overbevise lærerne om at satsingen ikke var noe som kom i tillegg til alt annet, men som gikk inn i utviklingstiden i stillingen til den enkelte. I denne skolen var ledelsen svært opptatt av transparens, og at alle skulle ha innsyn i beregninger som gjøres knyttet til arbeidstid. Ledelsen ved skolen opplyser at de har fortsatt å jobbe hardt for å skape forutsigbarhet med tanke på bruk av fellestid, og det settes systematisk av fellestid dedikert til konkrete aktiviteter/prosjekter.

Forholdet mellom drift og utvikling er et gjennomgående dilemma i skolene. Det synes å være to fallgruver: På den ene siden at alt utviklingsarbeid blir formalisert og strukturert inn i bestemte tidspunkt på timeplanen, på den annen side at utviklingsarbeidet blir sett på som noe som skal skje mer eller mindre automatisk innvevd i det løpende arbeidet. Når skole er arbeidsplassen, og lærernes arbeid er strukturert gjennom timeplaner slik at de ofte arbeider alene, er det vanskelig å se for seg at det ikke skal være et «både-og». Vi skal videreføre denne tematikken i neste seksjon som handler om kunnskapsutvikling i møte med ulike former for kompleksitet. Et viktig funn her er at nettopp det å skille for sterkt mellom utvikling og drift i seg selv synes å skape dårlige betingelser for (vedvarende) læring.

Kunnskapsutvikling under press

Vi retter nå søkelyset mot ulike elementer av kompleksitet som skolene oppgir forstyrrer utviklingsarbeidet i satsingen. Vi starter med utfordringene med å skulle håndtere ulike prosjekter samtidig.

Kompleksitet fra mange parallelle prosjekter

En av de mest hyppige formene for kompleksitet som nevnes, dreier seg om konkurrerende fokus fra flere parallelle prosjekter. Det skjer simpelthen fryktelig mye, oppgir lærerne:

Og så har det vært litt mye og føler jeg. Er ikke før ferdig med et prosjekt, så skal vi utvikle oss på noe nytt. At vi på en måte ikke får lov til å prøve litt på det vi har lært og arbeidet med før vi skal (...) begynner nesten med det neste før vi er ferdig med det første noen ganger.

Tilsvarende ved skole C2 oppgir en lærer at hun “ (...) føler kanskje at det skjer så mye at det går på bekostning av profesjonaliteten vår”.

Når det foregår i overkant mange prosjekter og satsinger parallelt, kan den delen av driften som ikke er utviklingsorientert (rettingsarbeid, elevsamtaler etc.) lide i form av forsinkelser. “Arbeidsdagen er jo full, og så skal vi drive med utviklingsarbeid”, uttrykker en

lærer. En måte å forstå et slikt utsagn på er, som vi var inne på i forrige seksjon, at drift og utvikling forstås av lærerne som to forskjellige aktiviteter, altså at de ikke er integrert i hverandre. I så fall vil et prosjekt kunne oppleves som noe som vanskeliggjør kjerneaktivitetene, heller enn å være bidragsytende som verktøy for stadig å utvikle praksis.

Et høyt antall parallelle prosjekter vil i sin tur kunne bidra til å styrke en slik dualistisk oppfatning, hvor drift og utvikling er atskilte aktiviteter, i den forstand at prosjektene krever så mye kognitiv og emosjonell energi at lærerne “vippes ut av” hverdagslig praksis. Dette er i så fall noe i nærheten av det motsatte av det vi mener å finne er avgjørende for at en satsning skal kunne gi varige effekter - nemlig at prosjekter og nyskaping for øvrig koples på aktiviteter som allerede foregår og at en slik påkobling vokser frem som en lærerdrevet, kreativ og aktiv praksis. Før vi i en seinere seksjon tar tak i nettopp denne problematikken, skal vi nå se nærmere på en annen form for kompleksitet som både lærere og ledere oppgir stjeler mye oppmerksomhet og energi, nemlig den typen stadige avbrytelser og forstyrrelser som stadig dukker opp på uventet vis og forskyver planlagte aktiviteter.

Kompleksitet fra hverdagsproblematikk

Arbeidshverdagen i skolene beskrives typisk av lærerne og lederne som en type strøm av mer eller mindre uventede hendelser som krever oppmerksomhet og som vokser frem uavhengig av prosjekter og satsinger. En leder ved skole C2 gir en generell beskrivelse:

Hvordan gjør dere det med vikarer og hvordan gjør dere det når de er syke og hvordan behandler dere barne- og ungdomsarbeidere? Hva gjør du når at, alle de tusen situasjonene i løpet av en skoleuke som forskerne ikke er så veldig interessert i? Nei, ja. Som er kjempeviktig, som kanskje er grunnlaget for at alt skal kunne fungere, sant ja.

Denne lederen tilkjennegir en skepsis mot forskere som kun retter søkelyset mot utvikling i betydningen satsinger eller prosjekter, og som overser de små og store detaljene som til sammen skaper arbeidshverdagen. Skepsisen drar seg videre inn i manglende fokus på de kontinuerlige kreative aktivitetene som må til for at hverdagen skal gå opp, fra lærere så vel som ledere, og at det ligger et utviklingsaspekt i denne typen arbeid også. En annen leder betoner tilsvarende de små hverdagsutfordringene som handler om *måten* ting gjøres på, tilpasninger, improvisasjoner: ”Det er jo de her mikrogrep en gjør i en timeplan, måten en

løser personsammensetning, den daglige veiledningen, at det her en får gjort hver dag. Måten.” Igjen pekes det mot utvikling som noe annet, og mer grunnleggende, enn kun som “løsrevede” og definerte prosjekter. Utvikling er i dette perspektivet integrert i hverdagen, ikke bare gjennom satsinger, men både ved å forholde seg til og finne god handling i møte med oppdukkende hendelser, og basert på “systematisk prøving og feiling og testing”, som en leder formulerer det. En implikasjon fra dette er at et skille mellom drift og utvikling i et hverdagsperspektiv blir utydelig, kanskje helt borte.

Selv om vi kan registrere en gjennomgående stor forståelse for nødvendigheten av å arbeide kollektivt for å forbedre egen skole, har vi møtt ulike virkelighetsforståelser både når det gjelder hvordan det nå arbeides, og hvor nyttig ulike arbeidsformer oppleves. I en av skolene forteller lederne hvordan timeplanen er endret etter deltakelse i UiU, og at det nå er satt av tre ulike tidspunkter på timeplanen for lærersamarbeid. Lederne forteller videre at det arbeides med utviklingsoppgaver på et av disse tidspunktene, mens lærerne på sin side forteller at det fremdeles, i hvert fall for noen fag, er vanskelig å møtes da, og at tiden ofte blir brukt til driftsoppgaver. En av lederne sier at de egentlig ikke vet hvordan lærerne bruker denne tiden, og at dette er noe de bør finne ut av. Vi skal nå se nærmere på betydningen av «tid», og hvordan ulike former av tid og nyanser av tidsbegrepet setter preg på organisering av utviklingsaktiviteter både innenfor og utenfor den offisielle agendaen.

Tid til kollektivt arbeid

Fra et ledelses-ståsted fremheves det at det mangler tilstrekkelig fellestid og planleggingsdager for å kunne drive effektivt utviklingsarbeid, noe som potensielt setter kunnskapsutvikling i press. Blant annet uttaler ledelsen ved skole C2 at “da hadde vi jo 1 1/2 time da i uken som på en måte, fellestid. Det er jo ikke mye. Og så har vi noen planleggingsdager, men da er det jo tusen ting som skal skje. Så jeg tror å få tid til det prosjektene som det legges opp til, at en får ryddet tid til det, det er kanskje vanskelig da, for alle.”

Ledelsen på skole C3 peker på sin side på at lærerne har fått mer tid til samarbeid etter erfaringene som ble gjort i UiU og andre parallelle prosjekter som skolen har deltatt i. Lærerne har nå fått mer tid til fagsamarbeid, og til refleksjon sammen om fag eller om tema, sier en av dem, og legger til: “For skal vi få til noe utvikling, skal vi få de til å ha fokus, så må vi få de til å møtes, altså sammen og prate om. Og ikke nødvendigvis sitte i sånt større fora der jeg vet hvem som kommer til å ta ordet.”

Derfor må de vurdere hvordan fellestiden brukes, og kanskje legge inn aktivitet og grupper heller enn å ha stor-plenum, legger han til. På spørsmål om hva lærerne konkret gjør når de møtes i sine faggrupper, svarer han: - Det er en av de tingene vi faktisk er litt usikker på selv i ledelsen. Så vi har funnet ut at det må vi nå evaluere akkurat nå.

Kunnskap settes også under press ved at avsatt tid til utvikling heller går med til mer administrative gjøremål. Konkret opplyser noen av lærerne at mye av tiden som er satt av til felles, kollegial utvikling går med på å dele ut praktiske opplysninger heller enn faglig deling og fordypning:

Jeg føler at all tiden vi har avsatt, jeg føler ikke at vi har så mye matnytte. Det er en del praktiske opplysninger om ditt og datt. Så sitter du og brenner med noe du gjerne ville ha jobbet med, og det blir det ikke tid til. Så den her utviklingstiden, vet ikke om den er så utviklende for oss som lærere.

Tid som er holdt av til kunnskapsutvikling behøver ikke å bli brukt til det. Refleksjoner over erfaringer blir gjerne gjort i umiddelbar tilknytning til undervisning, i pauser og lignende, og ikke på organiserte arenaer som team- og fellesmøter. Selv om lærerne opplyser at de av og til får ønske seg temaer som skal tas opp på fellesmøter, og at de kan påvirke og bestemme hva som skal tas opp i trinn- og fagmøter, så synes det vanskelig å bruke tiden slik at både kortsiktige driftsbehov og langsiktige utviklingsbehov blir ivarettatt. “Utvikling er et fint ord, men jeg føler at det er en forsvinnende liten del av den som går til å utvikle oss”, som en lærer sier. Overvekten av det en del lærere opplever som faglig utvikling foregår således *uformelt* og mer tilfeldig, mens på formelle møter er det “litt mye at de står og forteller oss ting ut fra en Powerpoint eller et eller annet da, som vi likeså godt kunne ha diskutert”, som en lærer i skole C1 beskriver.

Både lærere og ledere mener at fellestid, enten det er i team eller plenum, kan brukes bedre, også når det gjelder å utvikle prosjekter og undervisningsformer. Det samarbeides i skolene, men samarbeidet kan ta ulik form. “Vi samarbeider mye på trinn”, uttaler én, mens en annen påpeker at “det blir mye prat” i teamtiden. Det kan synes som tiden ikke alltid blir effektivt brukt, til tross for at det påpekes at tid til møter er en begrenset ressurs.

Likevel, og til tross for at det finnes muligheter for medvirkning, synes det som om lærerne i stor grad overlater til ledelsen å bestemme hva plandager og annen fellestid blir brukt til. Som en av lærerne sier: “Men vi er nok sikkert veldig dårlig på å si fra hva vi egentlig ønsker”.

I en av skolene påpekes det at det er vanskelig for faglærere å finne tid til samarbeid. Slike strukturelle utfordringer blir ikke alltid løst timeplanmessig, og for den som arbeider på flere trinn er det spesielt utfordrende å kunne møtes hvis timeplanen ikke har tatt hensyn til behovet for felles møtetid på fag. Samtidig kommer betydningen av at de som arbeider med samme fag fram, og i en av skolene har de lyktes med å legge timeplanen slik at det lar seg gjøre: Der møtes realfagslærere en gang i uken. De snakker om hvordan de skal legge opp en time eller hvordan de skal starte opp et nytt tema, og beskriver dette som nyttig bruk av tid.

Behovet for handlingsorientering: Gjøre – ikke bare snakke

Skolene har fått støtte fra UH-ansatte i sin skolebaserte kompetanseutvikling, slik intensjonene med UiU var. Når utviklingspartnerne fra UH-institusjonene begrenser seg til å gi forelesninger eller på andre måter belyser temaer uten at det samtidig blir lagt opp til praktisk utprøving, synes det ikke å ha særlig effekt. I en av skolene påpekte lærerne behovet for at det ble stilt klare forventninger, og at det var nødvendig med krav til hva de skulle prøve ut:

For hvis vi ikke prøver det, så er det ikke noe vits. Det er det samme som du sitter med de fem kursdagene og det er fem forskjellige kurs og ingen sammenheng. Kjempespennende å sitte der og kanskje interessant og sanne ting, men hvis vi ikke på en måte oppdager eller bruker det i løpet av den første måneden, så er det forsvunnet.

Lærerne i denne skolen sammenlignet seg selv med elevene når de påpekte betydningen av det de kalte lekser:

- Akkurat sånn som elevene
- Vi må ha litt press
- Vi må ha litt press og lekser, ellers...

Det at lærerne får praktisert det de har lært om; slik at den mer generelle og abstrakte kunnskapen blir forsøkt omsatt i handling, synes også å styrke sannsynligheten for at ny kunnskap skal vare ved. Hvis ikke, som en av lærerne uttaler, “ (...) blir det litt sånn "det var en gang vi var på et kurs, hva var det?" Men hvis ikke du bruker det så er det nytteløst. Så det er viktig da at det varer over tid og krever noe av oss. At vi må gjennomføre noe. Ellers ser jeg ikke noe nytte i sanne ting.”

Med andre ord: Når eksterne, som f.eks. utviklingspartnerne fra UH-sektoren, skal trekkes inn i skolene; er det mye som taler for at det bør ligge et design eller en handlingsteori til grunn som inkluderer praktisering og utprøving.

Skoleutvikling gjennom medvirkning og samskaping

Skolebasert kompetanseutvikling som strategi i UiU bygger på en intensjon om bred mobilisering av alle ansatte i den enkelte skole. Kvaliteten skal utvikles lokalt, og den gode skole skal skapes sammen. Hvilke muligheter som gis for medvirkning og samskaping samt hvordan disse mulighetene blir ivarettatt, kan da bli av stor betydning for hvordan utviklingsarbeidet i skolene forløper. Dette er temaer vi nå skal gå nærmere inn på.

Hvis skoleutvikling blir noe fremmed

Vi finner at det har stor betydning for hvordan satsingen forløper i den enkelte skole at lærerne er sentrale i å påvirke innholdet så tidlig som mulig og tilstrekkelig til å skape genuint eierskap. Medvirkning synes i seg selv å være viktig, og når medvirkningen også inkluderer samskaping, dvs. at lærerne har medansvar for å gjøre veivalg og utforme, utvikle og utprøve nye arbeidsformer, skjer det også kunnskaping som kan prege skolen på sikt.

Dette har forgått i varierende grad i skolene. Lærere opplever både før, i og etter satsingsperioden å få «tredd nedover hodet» elementer som de ikke har ønsket seg, og ikke føler er de viktigste for utvikling av egen skole. En lærer sier dette: ”Jeg har opplevd det slik, at når ordet utvikling kommer inn i bildet, så blir vi satt til bestemte oppgaver. Altså utfør det, slik og slik, det er noen som dirigerer det. Utviklingen bør nå komme innenfra.” Tilsvarende innrømmer lærerne en skepsis mot eksterne aktører. De sier:

(...) som kommer og forteller oss om noe som er spennende som på en måte ikke blir brukt. Og så bare forsvinner det ut i ingenting. Så sitter vi i 8 timer opp og ned i en stol. Vi er jo verre enn elevene på det punktet der altså, så da blir vi

- Da har vi mark i ræva

- Mark i ræva, og kritisk er vi som få. Savner det altså, bruke de planleggingsdagene til (...) Hvis det er et satsingsområde, så bruk de på satsingsområdet da.

Flere påpeker at eksterne veiledere, forelesere etc. “pakker inn gamle ting i nytt papir”, noe de har hørt i flere versjoner år etter år, og dette oppfattes som respektløst og irriterende. Ved skole C1 uttrykker de imidlertid at de setter pris på nye impulser fra lærerstudenter som kan inspirere og modnes over tid til forbedret praksis: “Så vi trenger noe input utenfra, det gjør vi”.

En lærer presiserer at: “(...) utviklingsarbeid må ikke si at alt vi har gjort før er bare dritt”. Et viktig budskap fra læreren her synes å være at nødvendig respekt for historisk og praktisk erfaring er nødvendig for å skape engasjement i utviklingsarbeid. Lærerne antyder således at skoleutvikling initiert og inspirert fra ytre kilder, det være seg UH, konsulenter, utviklingsveiledere eller andre, kan være kjærkomment og nyttig, men at *måten* ytre impulser kommer inn på er av avgjørende betydning. Utenfra-og-inn tilnærminger, der teori og modeller blir presentert som mer eller mindre ferdige produkter som kan rulles ut, implementeres eller “tilpasses”, synes å skape en type motstand i lærerkollegiet. I en av skolene hadde ledelsen lært av hvordan det gikk da de på egen hånd sto for planarbeidet, uten å involvere lærerne: “Altså, man legger ikke en ferdig plan på bordet, det gjorde vi første året. Fiks ferdig. Ikke en særlig god plan, men den lå ferdig”. Som en konsekvens av manglende involvering, lå satsingen brakk i flere måneder før lærerne ba om en time-out.

Et annet eksempel på utenfra-og-inn tilnærming som feilet var da en av skolene ble påmeldt av kommunens skoleadministrasjon, uten at denne rådførte seg med skolen. Ledelsen ved skolen opplyser at dette skapte manglende forankring i personalet (lærere så vel som ledelse), og det første året med regning som valgt tema ble et slit. Det var ikke før om lag et år seinere, da skolen arrangerte et personalseminar dedikert til satsingen, at de begynte å forstå hva de skulle gjøre. Til tross for stor enighet rundt at regning var et kjærkomment satsingsområde, på grunn av flere års nedadgående trend, sørget altså manglende involvering i oppstartsfasen til at læring og utvikling uteble i lang tid.

Kompetanse som matnyttig leveranse

Et statisk kunnskapssyn (Blackler, 1995) kan innebære en oppfatning av at kunnskap er noe som er avgrensbart og relativt konkret, noe man har og som kan overføres og dermed også bestilles og overleveres i foredrag som angir metoder som kan anvendes direkte. All den tid foredrag er blitt gitt i regi UH eller sentrene gjenspeiles et slik statisk kunnskapssyn i forventningen om at innholdet skal kunne overleveres til skolene, som igjen skal kunne ta dette umiddelbart og enkelt i bruk. Forventningene om at det som “leveres” skal være

umiddelbart nyttig har flere ganger kommet fram i intervjuene. “- Ja, vi etterlyser litt matnytten altså”, som en lærer sa. Og en leder uttalte at “Når folk setter seg ned og det kommer folk utenfra, sant ja, da ønsker de å få noe som de føler at de har bruk for”.

Av og til kan forventninger om at ny kunnskap skal ha direkte anvendelse føre til det vi velger å omtale som overdreven instrumentell holdning blant lærerne. Ny kunnskap skal kunne “brukes rett inn i undervisningen”, som en av lærerne beskrev det. Det må ikke være for mange faguttrykk eller “for teoretisk” – det forventes at læreren må se at dette kan hun/han bruke direkte: “For du må jo ha teori og alt det der, men merker når en sitter på slik utviklingstid og får ting som er veldig høytflyvende, at du ikke ser at du kan bruke rett inn i undervisningen din. At det da blir opplevd som veldig bortkastet på et vis.”

“Matnytte” er for øvrig et godt eksempel på begrep som går igjen når lærerne skal beskrive sitt behov for verktøy de kan bruke i praksis, for som en lærer sier: “Vi er jo glad i det vi lærere, konkrete tips som vi kan bruke direkte inn i undervisningen vår”. Men selv om det blant lærere kommer fram tydelige forventninger om å få noe som kan brukes med én gang, så har lærerne paradoksalt nok selv liten tro på at foredrag alene vil føre til endret praksis. De erkjenner at de må få anledning til å drøfte det de har lært, og det bør være oppgaver som de skal gjennomføre etterpå. En lærer reflekterer slik mot slutten av fokusgruppeintervjuet: “Sånn som vi sitter nå tror jeg, det lærer vi aller mest av. I forhold til å høre på noen som holder foredrag”.

En liknende oppfatning fant vi også hos en leder som hadde vært på flere eksterne konferanser: “Jeg mener at det største sløseriet som finnes i norsk skole er de store konferansene der de store kanonene, og gjerne statsråder, drar rundt og sier det samme her og der og ut over alt. Og som koster enormt med penger.” Men verdien av foredrag på konferanser er heller ikke entydig. En annen leder sier f.eks. om konferanseforedrag at: ”Det har jo vært nyttig og inspirerende og sett på da. Gode eksempler og kan jo være gode pedagoger. ” Men han spør seg også om det er nødvendig: ”Kunne jeg ha fått det samme på en annen måte?”.

Oppfatningen av «nytte» er med andre ord varierende. Én leder trekker f.eks. fram positive aspekter ved foredragsformen og sier: “De gangene jeg kom hjem med et eller annet, så er det når noen har brukt 30-45 minutter på å rotere rundt den ideen.” Han fortsetter: “(...) får nå en ide stort sett hver gang når jeg er på Vurdering for Læring (...). Nå har jeg hørt det i flere runder før, men det er noen ganger det er noe som liksom, yes. ” Han forklarer videre hvordan han har latt seg inspirere av og tatt med seg tilbake konkrete ideer fra bestemte skoler.

I tidlig fase av UiU synes det som om en bestiller-leverandørmodell av foredrag har stått sterkt både i UH og i skolene (Dehlin & Irgens, 2017). Hvis et slikt statisk kunnskapssyn i kombinasjon med toppstyring preger utviklingsarbeidet, synes det å vanskeliggjøre medvirkning og samskaping. Det siste forutsetter et mer dynamisk praksissyn på kunnskap, der kunnskap ikke er noe statisk, men noe som skapes og videreutvikles av ledere og lærere i den enkelte skole.

Så vi bestilte mye, men om vi fikk det vi bestilte? Men vi prøvde i hvert fall å bestille. Vanskelig å vite. Vet nå vel nesten ikke hva vi skal til med selv heller enda.

Dette er et beskrivende sitat for det skolene typisk oppfatter som utfordrende med samarbeidet med UH: På den ene siden setter de pris på å få bidrag fra eksterne samarbeidspartnere med høy kompetanse, og mange har fått mye ut av samarbeidet med UH-representanter, men på den andre siden har det hersket mye forvirring rundt hvordan en skal samarbeide og få god nytte av UH-representantene den begrensede tiden de er på skolen. Det har også vært en del større og mindre problemer knyttet til å finne en felles agenda og en felles forståelse av hva deltakelse i UiU innebærer.

Relatert til dette endret Utdanningsdirektoratet våren 2015 sin benevnelse fra «tilbyder» til «utviklingspartner» underveis i UiU, og understreket samtidig at lærerutdannerne skulle være prosesshjelpere for skolene, og ikke foredragsholdere. "Men det handler faktisk om rigging av prosjektet mer enn det å avklare ordet partner/tilbyder sammen med skoleledelsen", uttalte en av utviklingspartnerne, som mente at hans viktigste oppgave var å bli kjent med skolene og hjelpe dem å avklare hva de ønsker med sin skolebaserte kompetanseutvikling.

Medvirkning trues når ledernivåene vil for mye

Hvor vanskelig det kan være når kommunens skoleadministrasjon intervenser etter at et personale har arbeidet fram enighet om et satsingsområde og slik oppnådd sterk forankring, hadde utviklingspartnerne i Case C det de selv kalte et skrekkeksempel på. I andre semester av satsingen begynte kommunens skoleadministrasjon å etterlyse regning: "Men hvor blir det av regning, det må være mer regning her." Og det var ikke det skolen trengte."

Utviklingspartnerne som hadde ansvar for å bistå denne skolen, beskrev det som en "utrolig frustrerende situasjon", og "som å stikke hull på en ballong i personalet": "Altså, de hadde jo

kommet opp med hva de skulle jobbe med fremover, og så fikk de da beskjed fra ledelsen. "Nei, nå skal vi gå over til regning." Og da datt egentlig alt sammen." Eksemplet illustrerer et dilemma forbundet ved på den ene siden å gi en skole autonomi i prosessen og mulighet til sterk forankring, og på den annen side å gripe inn når valgene skolen har gjort trekkes i tvil av kommunens skoleadministrasjon.

En UH-ansatt som hadde støttet åtte skoler, opplevde stor variasjon i hvem som bestemte og hvordan det skjedde. «Altså du har noen skoler som jeg opplever som veldig top-down, at her har ledergruppen satt seg ned og bestemt her. Og så noen skoler der de har jobbet veldig godt og lenge med prosesser i personalet og hatt felles tid og undersøkt det her grundig, landet på noe sammen. Og det får konsekvenser for deres rolle og det får konsekvenser for min rolle.» Hun forteller også at noen skoler har hatt gode prosesser og brukt partssamarbeid. Tillitsvalgte har vært med, de har kjørt prosesser, utviklingsveilederne har presentert alternativer og hjulpet de i prosessene. "Så det har vært gode prosesser på en del skoler."

I Case C synes motstand ofte å handle om manglende eierskap og forståelse som følge av å ha blitt utsatt for utenfra-og-inn tilnærminger. Nivåene over kan ha de beste intensjoner, men fra lærernes ståsted kan det oppfattes som at noe annerledes og fremmed skal inn til dem og ta over skolens drift og utvikling, uten sensitivitet for allerede pågående aktiviteter, ervervet erfaring og kunnskap om andre (og kanskje liknende) modeller. Dette forverres ytterligere når lærerne selv ikke har fått delta i å velge ut hva som skal bli gitt søkelys, noe som gjerne resulterer i foredrag o.l. om temaer som enten faller utenfor interesseområdet, oppfattes som irrelevante eller rett og slett pakker inn gammelt stoff i nytt papir.

Likevel beskriver lederne ved en av skolene lærerne som svært lojale, til tross for at de på forståelig grunnlag har hatt mulighet for det motsatte. De indikerer endog at lærerne muligens godtar for mye. Videre er det verdt å legge merke til at denne ledelsen, som nå jobber med innføring av VfL, ikke forklarer eventuelle tregheter (som det er få av) som motstand, men heller at de ulike lærerne behøver ulik tid til modning.

Sammenheng og relevans

Sterkt beslektet med måten skoleutviklingen er drevet på, og da spesielt betydningen av medvirkning og innen-fra-og-ut prosesser, synes det som at betydningen av oppfattet *relevans* og *kontinuitet* spiller en sentral rolle for vellykket utviklingsarbeid. I det følgende vil vi beskrive hvilken betydning lærere og ledere tillegger selve valget av satsingsområde, og

nærmere bestemt hvordan dette valget synes å henge tett sammen med hvilke praksiser og aktiviteter skolene allerede var i gang med ved satsingens inntog.

Lederne ved skole C2 forteller at hvilket satsingsområde som blir valgt, er av stor betydning: Lesing som grunnleggende ferdighet ble godt mottatt til tross for at det var rektors idé og prosessen var hastig, noe som forklares med at lesing harmonerte godt med etablert praksis og tidligere satsingsområder som f.eks. leseteknikker. Dette var en skole som hadde erfaring fra flere andre prosjekter.

Saken var den at lærerne skjønte at lesing i alle fag og leseteknikker, det er jo sånn, det er jo ikke noe sånn himla nytt. For du har jo hatt noe som het studieteknikk, sant ja (...)Og det er jo mye det samme, sant ja, leseteknikker, notatteknikker og sånne ting. Så det at aha liksom, her er gjenkjennelsens blick, strøk seg over lærerne og alle skjønte at dette her, ja. Og det var en suksess og elevene, alle skjønte at dette her var noe som elevene hadde veldig god bruk for.

Vår case viser at hvordan et prosjekt startes, av hvem, og at det arbeides med grunnleggende ferdigheter over tid, har stor betydning. I en av skolene hadde en lærer så langt tilbake som i 2011 kommentert at elevene egentlig ikke kunne lese: «De leser ja, sånn teknisk, men det er så mye de ikke får med seg.» Dette førte til at lesing fikk mer oppmerksomhet, og det skapte diskusjoner om hva de kunne gjøre for å forbedre leseopplæringen. Lesing som grunnleggende ferdighet ble opplevd som relevant også hos lærere i andre fag enn norsk, og det ble igangsatt et leseprosjekt for alle ansatte, som de bygget videre på da de også valgte lesing som et av satsingsområdene i UiU. Valget av lesing, som skolen allerede hadde arbeidet med og lærerne dermed hadde opparbeidet seg kompetanse om, kan det argumenteres mot: Skolen burde i stedet valgt f.eks. regning. På den annen side kan det argumenteres med at skolen utviklet en form for dybdelæring, i betydningen kunnskap som setter spor (Fullan, 2016), ved ikke å spre seg på flere satsingsområder. Det kan også argumenteres med at det å velge et satsingsområde med stor oppslutning er bedre enn å velge, eller bli påtvunget å arbeide med, et satsingsområde som ikke har tilslutning.

I de skolene der satsingens fokus og tematiske innhold, som for eksempel regning, er blitt ansett som fjerntliggende fra det lærerne driver med, blir utviklingsarbeidet mer komplekst, og det blir vanskeligere å skape varige spor. Ved skole C1 opplyses det for eksempel at regning i alle fag ble for konstruert og kunstig. Tilsvarende ved skole C2 forteller lærerne at kollegaveiledning ble forsøkt holdt i hevd, men at det etter hvert opplevdes som

noe kunstig, «påklistret» og overstrukturert, og derfor ble neglisjert. På den annen side forteller lærerne at nettopp dette gjorde at lærerkollegiet ble bedre kjent med hverandre.

Å arbeide med regning i alle fag ble ”(...) en sånn liten øy”, ifølge en av lærerne ved skole C2, det ble vanskelig, på et vis unaturlig, å få passet inn. Regning ble ikke oppfattet som relevant i alle fag. Det måtte «finnes på» mer enn koples naturlig på, opplyser de, og det tok mer form som et lite og løsrevet prosjekt: «Oi, nå må vi bare få gjort det opplegget vi laget en gang», som en lærer sier, eller som uttrykt av lederne ved C2, som hevdet at det ble “spesifikk økt-tenkning mer enn at det griper inn i alt”. Lesing som satsingsområde og det å utvikle lesestrategier ble derimot oppfattet som relevant for de fleste fag. «Du leser jo hele tiden», sier en av lærerne ved skole C2, og en annen sier: «Det var liksom sånn at norskfaget, som er utrolig pakket fullt, fikk litt sånn drahjelp av de her andre fagene da». Med andre ord, når skolene utsettes for, og utsetter seg selv for, ulike satsinger og prosjekter, er det viktig at det letes etter muligheter for å skape kontinuitet mellom de ulike tiltakene. Da kan det også sikres større grad av koherens: Aktivitetene blir ikke løsrevne, men har tilstrekkelig sammenheng til at de oppleves som meningsfulle.

Regning framstår som et problem i så måte. Dette kan skyldes at lærere opplever regning som noe som ikke «naturlig» (et begrep som brukes hyppig av lærerne og lederne ved skole C1 og skole C2) lar seg passe inn i alle fag, eller at de ikke opplever å ha arbeidsmetoder som gjør at de kan integrere regning i sine andre fag. “Ja, for det kommer jo ofte inn regning i de fleste fag naturlig, men det ble ikke naturlig slik som vi gjorde det da”, sier lærerne ved skole C1. Eller som lederne ved skole C2 uttrykker det: “Regning som grunnleggende ferdighet er vanskelig å selge inn. Lesing er det opplagt at, jo, vi leser jo i alle fag. Og det er en grunnleggende ferdighet i alle fag”. Lærerne brukte betydelige mengder kreativitet og energi for å utvikle nye metoder og verktøy - kanskje uten at det skjedde på fagets (regning) sine premisser.

Det er et interessant funn at lærerne ved en av skolene opplevde at de i motsetning til de to andre skolene lyktes med satsing på regning. Dette var imidlertid gjennom et prosjekt som kun involverte realfagslærerne, ikke hele lærerstaben, og det var med andre ord ingen ambisjon om å lykkes med å integrere regning i alle fag. Realfagslærerne var i tillegg frikjøpt gjennom prosjektmidler:

- Det var jo helt fantastisk. For da var jo alle vi realfaglærere på en måte frikjøpt da. Og da kunne vi presentere oppleggene våre, og så fikk vi kritiske spørsmål på hvorfor vi hadde gjort sånn og sånn. Og hvorfor vi “ikke hadde gjort sånn og sånn.

- Det her var bra.
- Det var bra ja.

Satsingsområdets opplevde relevans og kontinuitet med allerede pågående praksiser og aktiviteter synes å ha avgjørende betydning. Videre virker det å være viktig at lærerne får arbeide med en entydig metodikk. For én av skolene gjennomførte utviklingspartnerne fra UH så forskjellige opplegg at det oppstod en splittelse mellom de som valgte lesson study og de som valgte aksjonslæring. Da skolen etter piloten la vekt på aksjonslæring, som bestod i parvis samarbeid med observasjon, deling av undervisningsopplegg og påfølgende evaluering/refleksjon, opplevde ledelsen at lærerne ble mye tettere som personale.

Ledelsens betydning

Både lærerne og lederne i Case C peker på betydningen av ledelse. Dette skal vi gå nærmere inn på i avsnittene under.

Kompetanse, trykk og vilje

Jevnt over fremhever lærerne ledelsens betydning, og de mener at rektor i særdeleshet spiller en avgjørende rolle for at kollegiet skal få verdi ut av satsinger og prosjekter. For eksempel sier lærerne ved skole C2 at: “Det er helt avgjørende (...) at rektor vil noe”, en oppfatning som deles av skolens ledelse som uttaler at det sentrale er «kompetanse», «trykk» og «vilje», men som samtidig legger til at ledelsesfokus er personavhengig. Av egenskaper som vektlegges, og som gir autoritet, trekkes nettopp faglig kompetanse fram, som for eksempel uttrykt av en av lærerne som sier om sin rektor at vedkommende “(...) har gjort veldig mye for at vi har kommet så langt som vi har gjort i forhold til Vurdering for læring (VfL). Det å ha en faglig kapasitet (...), det er jo ting som gjør at han får autoritet i gruppa og, sant ja. I forhold til det som skal gjennomføres”.

Begrepene trykk og vilje fremheves som sentrale kvaliteter, og det uttrykkes en tydelig forventning om at rektor må «holde opp trykket» og repetere prosjektets betydning om og om igjen. Vilje handler blant annet ifølge lærerne om å selge inn et budskap, men uten å “tre det nedover hodene” på lærerne. Dette harmonerer med det lederne selv fremhever, om at det er viktig med en “veldig tydelig retning”, og samtidig jobbe med å få legitimitet.

Det var rektor som initierte det og gjorde et arbeid med manglende grunnlag i kollegiet. Det vokste ikke frem som en sånn, for det forarbeidet der var dårlig.

Men likevel så var det sånn at det var jo, kanskje rektor og administrasjon skjønnte at her var det mulighet, virket fornuftig, sant ja. Og det virket bra og alle skjønnte at dette her var viktig og riktig.

Legitimitet, trykk og retning kan også ha sammenheng med betydningen av at rektor selv deltar i de samme aktivitetene som forventes at lærerne deltar i. En skoleleder sier på vegne av sin ledergruppe at: “det som har vært viktig hele veien, og det er jo det at ledelsen har vært med på alt. Absolutt alt. Og så var det lesing av bakgrunnsdokumenter så gjorde vi det, var teori påfyll så deltok vi der, var det aksjonslæring så deltok vi der”.

Betydningen av at lederen følger opp

Ikke overraskende synes deltakelse generelt å være av avgjørende betydning, i betydningen at alle deltar i utviklingsarbeidet. Her mener lærerne at rektor har et kjerneansvar: Han må følge opp lærerne som ikke deltar, som melder seg ut, som sover på samlinger og ”bjeffer i pausene”. En av lærerne går faktisk så langt som å hevde at lærerne ikke bør følge opp hverandre - dette er det lederen som skal gjøre. En mulig analyse av denne (noe ytterliggående) uttalelsen er at den vitner om en forståelse der ledelse er et dedikert ansvar som tilligger en enkelt person eller rolle, heller enn å være en organiserende prosess som alle organisasjonsmedlemmer skal delta i.

En profesjonsforståelse der alle skal passe seg og sitt, og ikke blande seg i andres yrkesutøvelse, kan imidlertid innebære at en dysfunksjonell læringskultur får anledning til å forbli dysfunksjonell og at respekten for profesjonen reduseres, all den tid en ikke er involvert i og ikke tar medansvar for hverandres aktiviteter. Dette kan være med å forklare hvorfor kollegaveiledning oppleves av lærerne som vanskelig, all den tid det ligger i bunn en forståelse av at det å blande seg inn i hverandres praksis er en subversiv og invaderende, på grensen til krenkende handling, heller enn en interesse i å utfordre hverandre for å kunne skape nye praksiser. En lærer uttaler:

For det kan ikke være sånn at jeg skal gå å si til en annen kollega at den ikke gjør jobben sin. Eller at en annen kollega skal komme til meg og fortelle meg at jeg ikke gjør jobben min.

Dette utsagnet kan oppfattes som et uttrykk for en lærerkultur der negative tilbakemeldinger skal unngås, og en god stemning og et god fasade skal opprettholdes (City, Elmore, Fiorman, & Tietel, 2010). Dette står imidlertid i motsetning til Hargreaves og Fullan (2012), når de hevder at profesjonsutdannede skal ta det opp med kolleger det gjelder når disse ikke lever opp til den standard som forventes. Å kommentere, melde tilbake, gi råd, spørre, involvere er ikke nødvendigvis å fortelle noen at de ikke gjør jobben sin. Snarere kan det være å ta ansvar for felles praksis, åpne seg for undring og utvikling og bidra til at andre også gjør det.

I forlengelsen av det å skape trykk og retning legger lederne selv stor vekt på prioritering og veiledning, og det å skape trygghet i kollegiet. Det er viktig, mener for eksempel en rektor, at lærerne tør å ta sjanser uten frykt for å tabbe seg ut. Målsetningen er at det gjennom dette kan vokse fram en gjensidig tillitskultur.

Beslutningstaking

Et siste element som blir fremhevet som viktig når det gjelder ledelse, er «beslutningstaking». Et viktig beslutningsområde er bruk av tid. Lærerne betoner at det er rektor som skisserer muligheter for samarbeidstid. Rektor er også den som vanligvis legger opp og leder fellesmøter. Det synes således som sentralt at rektor har en rolle i å *strukturere og legge til rette*, og gjennom dette bidra til å forløse handling. Interessant er det imidlertid at handlingen ikke nødvendigvis behøver å følge i den retning som rektor indikerer, slik en av lærerne påpeker: «(...) så sier vi ja i møtet, så går vi og gjør to forskjellige ting allikevel». Ledelsen trenger heller ikke ha kjennskap til hvordan lærerteam i virkeligheten bruker tiden, slik en av lederne innrømmer. Der det skulle vært jobbet med utviklingsoppgaver, kan tiden gå med til drift i stedet, i følge noen av lærerne.

Dette illustrerer ett av dilemmaene når beslutningstaking sentraliseres til rektor: På den ene siden forventes det at rektor skal bestemme, og det kan være noe forløsende i selve handlingen «å beslutte», like mye som innholdet i beslutningen selv. Dette finner støtte i forskning som belyser at beslutninger ikke er viktige fordi de har egenverdi eller fordi de låser fast alternativ, men fordi de har instrumentell verdi som verktøy i meningsskaping, og at de dermed kan åpne opp for klok, kreativ og nyskapende handling (Dehlin, 2014). På den annen side kan bestemmelser som ikke er godt nok fundert i personalet eller som viser seg vanskelig å gjennomføre, gi uønskede og uheldige effekter, og kan til og med ende opp i det

Brunsson (1995) kalte hykleri: Det gis inntrykk av noe, men inntrykket som gis, er en pyntet versjon av virkeligheten.

En lærer forklarer at det ikke bare handler om lederens beslutningsevne, men også om relasjonen mellom lederen og lærerne. Hun påpeker at det handler mye om lærernes lojalitet til lederens beslutning, og at ulik praksis kan oppstå hvis lærernes atferd ikke følges opp av lederen. Ved manglende lojalitet, forklarer læreren, vil enkelte lærere for eksempel søke å fri seg fra grensesettende handlinger som elever på kort sikt opplever som disiplinerende og negative, men som de på lengre sikt behøver for å bli sosialiserte. Lærere som unngår å disiplinere og sette grenser blir i så fall mer populære blant elevene enn de som følger bedre opp, og dette er et problem som hun mener lederen bør ta tak i.

Kommunens skoleadministrasjon

Kommunens rolle varierer, fra de som selv bestemmer eller forsøker å bestemme skolenes satsingsområder, slik utviklingspartnerne i Case C opplevde og som også skjedde i en av skolene, til den som aldri involverer seg i hva skolene gjør. «Skoleeier var aldri inkludert i arbeidet på den enkelte skole», forteller lederne ved en av skolene, mens lederne i en annen skole forteller at «(...) det var jo en tydelig skoleeierføring, at de ønsket en større grad av fellesskap (...) Men heller ikke da med plagsom innblanding», og med lite fokus på resultatorientering og “målstyring sånn og sånn”. De samme lederne mener likevel at rollen til kommunens skoleadministrasjon er viktig. Men en kommunalsjef skal ikke bli for tett på, som lederne i skole C1 påpeker, der det “skapte kaos” da kommunalsjefen meldte på skolen uten involvering.

Kommunens rolle som tilrettelegger og koordinator blir trukket fram som positivt av lederne i en av skolene. Der prøvde kommunens skoleadministrasjon å legge til rette for et samarbeid på tvers av flere kommuner og uavhengig av utviklingsprosjekt og satsingsområde. Dette førte til at skolebasert kompetanseutvikling som arbeidsform ble kjent også på barnetrinnet. I virksomhetsmøtene deltok også barneskolene, som da ble “veldig nysgjerrige på hva vi holdt på med, for de kunne tenkt seg å være med på det selv.” Slik skjedde en spredning, forteller lederne i skole C3.

Tillitsvalgte

Partssamarbeidet på skolene blir sjelden trukket fram av lærere og ledere, og utviklingspartnerne i Case C beskriver store variasjoner når det gjelder om og hvordan

tillitsvalgte blir involvert. I noen tilfeller har det vært et godt partssamarbeid og gode prosesser, men det generelle inntrykket er at partssamarbeidet brukes til mer formelle saker som for eksempel hvor mange timer som skal brukes som fellestid. En interessant bemerkning fra skoleledelsen ved C2 går for eksempel på at tillitsvalgte sørger for at det blir mindre heller enn mer fellestid: "Fagforening skal jo ha minst mulig arbeid for mest mulig penger i bunnen", mener han.

Rektor i skole C3 forklarer betoningen av det formelle i partssamarbeidet delvis med at de ikke har tid for det " (...) er jo ikke ekstra ressurs som de har på det, det er jo frivillig arbeid det her". Rektor nevner lokal avspasering og lokal avtale på uttak av pluss-tid som eksempler på saker som tas opp. På grunn av bygningsmessige forhold har ikke rektor villet gå inn for å binde mer av lærernes arbeidstid, men han har nå forberedt tillitsvalgte på at han til våren ønsker å diskutere leseplikt og om de kan binde mer tid. "Det skal vi våge å gjøre", sier rektor: "Det er en drittskummel diskusjon, men den diskusjonen skal vi ta nå til våren." Diskusjonen skal tas i sammenheng med deling av fag, og det må være en "seriøs diskusjon på hva ønsker vi å oppnå med det".

I skole C2 forteller rektor at han knytter diskusjoner med tillitsvalgte om tid, lokalt fremforhandlet arbeidsavtale, hvor mye fellestid de har, til behovet for tid til det han kaller produktivt utviklingsarbeid, som er noe annet enn at han skal " (...) stå og informere om ting de kunne ha lest." Det er rammene rundt utviklingsarbeidet som er viktigst å få diskutert med tillitsvalgte, mener han.

"Behovet er der for flere felles planleggingsdager", sier en rektor. I hans skole er det satt av seks dager, pluss to timer i uken fellestid. Det er ingen uenighet om innholdet i bruken av tiden, hevder han, men heller omfanget, og fagforeningen kan da være et hinder for å binde mer tid. "Hvis en ber en tillitsvalgt om å ta av seg hatten, så har han andre meninger enn med hatten på", forteller han: "For tillitsvalgt er ikke tillitsvalgt for å si det sånn. Tillitsvalgt representerer synet til sine medlemmer, og må tolkes i den konteksten."

Varige spor

"Jeg har ikke lært så mye, jeg bare gjør ting jeg" (leder)

Et fellestrekk er at så vel lærere som ledere ved hver av skolene har vanskelig for konkret å redegjøre for satsingen, dens innhold og dens betydning. De har vanskelig for å trekke ut

nøyaktig hva det var de gjorde, hva de deltok på som hadde med nettopp denne satsinga å gjøre, og ikke minst hvilke konkrete spor akkurat UiU har satt.

Dette kan det være flere grunner til. For eksempel opplyser ledelsen ved C2 om at kontinuiteten i UiU har lidd under høy turn-over i personalet, og at UiU har kommet i skyggen for oppdukkende og mer påtrengende utfordringer.

Av øvrige tegn på varig endring trekker flere frem hvordan en utviklingsholdning har spredt seg blant lærerne. Ved C1 sier de eksplisitt at de ikke er redde for å prøve noe nytt, og at det er blitt etablert en utviklings- og innovasjonskultur. Dessuten melder flere om betydelige endringer i klasserommet, at elevene generelt er mer påkoblet fra start, og at det er vektlagt tilpasset opplæring, variasjon og elevaktivitet, samt mindre tavleundervisning.

I noen skoler kom UiU tett på og overlappet andre satsinger og prosjekter som skolene selv hadde initiert: Respektprogrammet, MOT, realfagssatsing, lesesatsing og VfL er bare noe av eksemplene på utviklingsaktiviteter som skolene skulle håndtere samtidig, eller få til å henge sammen over tid. Når alt dette blir en del av skolenes drift og utviklingsarbeid for øvrig, blir det vanskelig å gjøre rede for når man igangsatte hva, hva man eventuelt lærte av det og hva som satte varige spor.

Slik sett er det problematisk å identifisere nøyaktig hvilken innvirkning UiU-satsingen alene har hatt. Som to lærere i skole C3 formulerte det:

- Å, huske på, ja, men husker du det da? Vet ikke om jeg husker jeg, akkurat. Jeg bruker jo ting, men vet ikke om jeg husker hvem jeg har lært det av
- Nei, men det viser jo kanskje at det har blitt integrert da, i praksisen vår.

Her er vi for øvrig inne på noe vi mener er en viktig nøkkel for å oppnå ønskede resultater og mål gjennom UiU: I de skolene der satsingen er blitt godt koplet på arbeid de uansett var i gang med, oppleves innholdselementer i større grad som relevant for å utvikle skolene i den retning de allerede har begynt å bevege seg, slik det også viste seg i en av skolene i Case A. Å kople klasseledelse med allerede igangsatte satsinger på relasjonsutvikling og “Respekt” gir f.eks. en intuitiv gjenkjennelse og det blir mulighet for å bygge videre på det som allerede er lært og utviklet.

Drøfting

Fram til nå har vi i Case C foretatt en empirinær analyse av intervjudata fra ledere og lærere i tre skoler, samt deltakere i gruppa av utviklingspartnere som støttet skolene i deres

skolebaserte kompetanseutvikling. Analysen har delvis vært gjort ved hjelp av kategorier generert med utgangspunkt i intervjuguiden (overskrifter som "Kollektiv læring i skolene", "Ledelses betydning", "Roller som utviklingspartnere" og "Varig endring"), og delvis ved hjelp av kategorier som vokste fram gjennom intervjuene og vår analyse av transkripsjonene (såkalt åpen koding, Strauss & Corbin, 1998). Eksempel på det siste er kategorier som "Kompleksitet fra hverdagsproblematikk", "Skoleutvikling gjennom medvirkning og samskaping" samt "Sammenheng og relevans".

Vi skal nå løfte fram det vi mener er våre mest sentrale funn fra datamaterialet, og vi skal trekke inn teoretiske perspektiver der vi ser at det kan være nyttig for å belyse utfordringer om mulige implikasjoner. Det er da viktig å være klar over at dataene i Case C er hentet fra tre skoler og en lærerutdanningsinstitusjon, noe som betyr at det er et begrenset utvalg og at man derfor bør være varsom med å generalisere. Til tross for dette mener vi at funn gjort i noen kontekster kan være nyttig for å vurdere hvordan framtidige satsinger og prosjekter igangsettes, utformes og gjennomføres.

Vi vil starte med eksempler fra vårt materiale som indikerer vellykket skolebasert kompetanseutvikling. Deretter vil vi løfte fram og drøfte hva som synes å hemme og fremme muligheten for å lykkes når skolebasert kompetanseutvikling brukes som strategi.

Tegn på at skoler lykkes med sitt utviklingsarbeid

Gjennomgående, både i de tre skolene og i UH-institusjonen som inngår i Case C, kommer det fram en forståelse av at kollektiv innsats er viktig for at kompetanseutvikling skal komme alle elevene til gode. Vi ser også at alle skolene i vår case arbeider med satsingsområder på en kollektiv måte, enten det er snakk om hele skolen eller fag- og trinnteam. Vi trekker dette fram som et funn, siden det kan indikere at holdninger til, og kunnskap om, skoleutvikling og kollektive arbeidsformer har endret seg.

I 2012 påpekte Dahl, Buland, Mordal og Aaslid (2012) at norske skoler, selv om det var variasjoner, i begrenset grad hadde tatt inn over seg de arbeidsformene som førte til at de kunne utvikle seg til mer lærende skoler. Dette var året da piloten i Ungdomstrinn i utvikling ble iverksatt i 37 skoler med ungdomstrinn i 22 kommuner. I vårt utvalg, fem år etter, løfter både ledere, lærere og utviklingspartnere fram betydningen av kollektive arbeidsformer.

Hvis dette indikerer en endring i holdninger og kunnskap, er det på den ene siden lite trolig at UiU alene har bidratt til dette. Skoler har deltatt i mange ulike satsinger og prosjekter før, samtidig og etter UiU, og er også blitt påvirket gjennom mange andre kanaler, som for

eksempel etter- og videreutdanning. På den annen side er UiU antakelig den nasjonale satsingen som klarest har vektlagt betydningen av kollektivt arbeid og at ikke bare enkeltlærere, men også lærergrupper og skolen som organisasjon, må arbeide med utvikling og læring hvis det skal komme alle elevene til gode i form av bedre undervisning. Vi holder det med andre ord som sannsynlig at UiU har bidratt til en endret forståelse for, og økt kunnskap om, hvilke arbeidsformer som kreves. Vi vil derfor hevde at dette er et funn av spesiell betydning.

Ledere og lærere beskriver videre en positiv, uformell delingskultur, der lærere også bruker hverandre som rådgivere. Det fortelles om “mindre forskjell mellom klasserommene”, blant annet som et resultat av mer felles planlegging i fagteam og på trinn, lav terskel for å dele planer og opplegg, samt bevissthet om at normheving på viktige områder skal oppfattes likt av elevene fra lærer til lærer. Vi ser også at samarbeid er muliggjort i alle skolene gjennom avsatt tid i timeplanene, og at det slik er blitt en del av skolens struktur og organisering.

Selv om det vi her har trukket fram indikerer at det i vårt utvalg av skoler kan spores en forståelse for betydningen av, og en praksis som minner om det Robinson (2011, s. 85) beskriver som et felles rammeverk hos lærere som lykkes med å forbedre elevenes læring, er det ulikheter mellom skolene. Det varierer for eksempel når det gjelder i hvor stor grad skolene synes å ha lykkes med kollektive arbeidsformer som kollegaobservasjon, kollegaveiledning og samarbeid knyttet til undervisning. Ikke minst synes det varierende hvor godt skolene etter avsluttet deltakelse i UiU klarer å videreføre kunnskap og arbeidsformer de har utviklet.

I alle skolene mener imidlertid lærere og ledere at undervisningen har endret seg de siste årene, og at dette er kommet elevene til gode. Hva som direkte kommer av deltakelse i UiU er de imidlertid mer uklare på, noe som blant annet kan tilskrives at skolene både samtidig, før og etter har arbeidet med andre utviklingstiltak.

Vi skal i det følgende vende blikket mot forhold vi mener kan ha betydning for i hvor stor utstrekning skolene lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. Vi skal starte med noe av det som synes aller mest avgjørende, nemlig hvordan utviklingsarbeidet initieres og startes opp.

Oppstart av utviklingsarbeid

Som vi har sett, la utviklingspartnere i vår case stor vekt på hvordan skolene startet opp sitt utviklingsarbeid. Som skolenes støttespillere oppfattet de det som avgjørende at lærere og ledere hadde en forståelse av hva det innebar å skulle arbeide med skolebasert kompetanseutvikling og med de satsingsområder de hadde valgt, og at en viktig del av deres oppgave som utviklingspartnere var å bidra til at skolene fikk et godt grunnlag for videre arbeid. Deres antakelse syntes å være at et godt grunnlag øker sannsynligheten for at utviklingsarbeidet forløper godt, et dårlig grunnlag det motsatte.

Skoleutvikling blir gjerne beskrevet ved hjelp av tre ulike faser; initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen (Anderson, 2010). Våre data forteller oss at initieringsfasen i UiU har vært avgjørende, ikke bare isolert sett, men også i relasjon til og integrert med de andre fasene. Med det mener vi at fasene, selv om de kan forstås lineært der den ene etterfølger den andre i en rekke aktiviteter av initiering - implementering – institusjonalisering, bør ses i en sammenheng i et skoleutviklingsprogram som UiU, og at implementeringsfasen så vel som institusjonaliseringsfasen bør trekkes inn allerede i initieringsfasen. En implikasjon av dette, er at det bør tenkes og planlegges mindre lineært og sekvensielt, og mer systemisk og helhetlig i framtidige skoleutviklingsprosesser.

Initieringsfasen får ofte stor oppmerksomhet, og utfordringene blir gjerne beskrevet med formuleringer som *forankring av beslutninger* og *informasjon* om hva som skal skje. Sviktende forankring og mangelfull informasjon ble for eksempel trukket fram som et vesentlig problem i sluttrapporten fra evalueringen av et annet statlig program for skoleutvikling, ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010). Forskerne fant da at rundt én av fire lærere i liten grad, eller ikke i det hele tatt, hadde fått informasjon om prosjektet ved oppstart.

Vår undersøkelse indikerer at det dreier seg om mer enn informasjon, selv om dette i seg selv er viktig og kan gi en bedre forståelse av *hva* det nye prosjektet er og større oppslutning om beslutningen om å delta. Vi mener at UiU viser at det i tillegg er viktig at den enkelte skoles aktører (som minimum dreier seg om skolens lærere, men også kan og i flere tilfeller *bør* involvere elever og foreldre) mobiliseres allerede i skolens initieringsfase for å drøfte og avklare spørsmål som omhandler *hvorfor* og *hvordan*. Det åpner for det blant andre Klev og Levin (2009) beskriver som *samskapt læring*, som er noe mer enn å gi og motta informasjon. Samskapt læring, gjerne forkortet til “samskaping”, gir mulighet gjennom deltakelse allerede i initieringsfasen til å definere og påvirke hvordan et program som bygger

på idéen om skolebasert kompetanseutvikling kan forstås og gjennomføres i egen skole. Dette kan og vil i mange tilfeller også innebære utvikling av ny, lokal og anvendbar kunnskap om hvordan en satsing bør legges opp og gjennomføres lokalt. En implikasjon fra vårt case, er at oppstartsfasene lokalt må gis større oppmerksomhet i framtidig skoleutvikling.

Betydningen av lokal kunnskapsutvikling

Vår case viser at skolene i liten grad har arbeidet systematisk med samskaping i startfasen. Som ledelsen i en av skolene sa, hadde de nå lært at de i framtida ikke burde legge en fiks ferdig plan på bordet, slik de selv hadde gjort. Resultatet ble da at utviklingsarbeidet ikke kom i gang på flere måneder. Ledelsens tanker om hvordan skolebasert kompetanseutvikling burde legges opp i egen skole, lot seg ikke overføre til lærerne i form av kunnskap nedfelt i en ferdig plan.

Hvordan man skal jobbe med en satsing som Ungdomstrinn i utvikling, kan til en viss grad være spesifisert og bestemt på nivåer over skolen, men lokale kontekster varierer, og noen svar på *hvordan*-spørsmål må nødvendigvis utvikles i den lokale konteksten og underveis av de aktørene som er mest sentrale. Utviklingsarbeidet bør med andre ord legges opp slik at det utvikles lokal kunnskap i den enkelte skole. Det kan dreie seg om kunnskap som svar på oppdukkende utfordringer som ikke har vært forutsett i initieringsfasen, og som må håndteres gjennom læringsprosesser underveis, men det kan også dreie seg om hvordan-spørsmål som kan stilles allerede i skolens initieringsfase:

- Hvordan skal vi planlegge dette prosjektet?
- Hvordan bør vi organisere arbeidet?
- Hvordan kan vi sikre at det blir et meningsfullt prosjekt for så mange som mulig?

Dette er eksempler på spørsmål som ved refleksjon kan være med å øke sannsynligheten for at implementeringsfasen skal bli vellykket. Hvis man også tar opp spørsmål som omhandler hvordan kunnskapen som skolen utvikler gjennom utviklingsarbeidet bør påvirke praksis over tid, hvordan ny kunnskap bør "tas vare på", hvilke utfordringer som må håndteres samt hva som kan være til hinder for at en skal lykkes i å forbedre praksis på en slik måte at forbedringene varer ved, har man også trukket institusjonaliseringsfasen inn i initieringsfasen. Planlegging er da blitt mer involverende, og mer systemisk og helhetlig enn lineær og sekvensiell.

Evalueringen av ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” viste at det kun var i en av seksten skoler at mange lærere i stor grad visste konkret hvordan de skulle jobbe, og i elleve av skolene var det under 10 prosent av lærerne som rapporterte at de i stor grad visste hvordan de skulle jobbe med programmet (Blossing mfl., 2010). Case C indikerer at dette fremdeles er en utfordring i norsk skole. En implikasjon er at kunnskapen om lokal skoleutvikling bør styrkes i utdanningssektoren. Dette er nå ytterligere aktualisert med den desentraliserte modellen for skoleutvikling som er vedtatt (Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen).

Kunnskap om skoleutvikling

I initieringsfasen i satsinger innen skoleutvikling bør man ha til hensikt å skape en noenlunde felles virkelighetsforståelse og kollektive valg av strategier for det videre arbeidet. I initieringsfasen kan ståstedsanalyser, skoledata, SWOT og andre arbeidsformer benyttes, og resultatet kan bli en plan for som så skal iverksettes i neste fase; implementeringsfasen.

Når implementering og institusjonalisering trekkes inn i initieringsfasen, blir prosessen mindre lineær og sekvensiell, noe flere studier har vist kan øke sannsynligheten for et vellykket prosjektforløp (se f.eks. Buland & Emstad, 2017). Hvis dette skjer ved å engasjere flest mulig av de aktørene som kommer til å bli sentrale i prosessen, kan det ta form av dialogseminarer og samskapt læring (Elden & Levin, 1990; Irgens, 2017). Læring er ifølge Kolb (1984) prosessen som transformerer erfaring til kunnskap. Samskapt læring kan da forstås som prosessene hvor lærere og ledere, og gjerne også elever og foreldre og kommunens skoleadministrasjon, aktivt produserer kunnskap gjennom praktiske handlinger i fellesskap knyttet til det vi har kalt *hvordan*-spørsmål. ”Det essensielle er at de som i siste instans skal arbeide med å utvikle og få iverksatt forbedringene, engasjeres tidlig i en søking etter og kartlegging av utfordringer, problemstillinger og muligheter med hensyn til videre fremdrift” (Irgens, 2017, s. 286).

Erfaringer og forskning viser at utviklingsprosjekter er tjent med en oppstart der det i fellesskap i det som blant annet kalles ”oppstartskonferanse” og ”dialogseminar” arbeides med å få fram lokal kunnskap om utfordringer, mulige arbeidsformer og ulike løsninger, samt en mest mulig felles forståelse av situasjonen (Qvale, 2003, s. 262). Dette står i kontrast til hva lærere i Case C beretter: Å få ”tredd nedover hodet” noe de ikke har ønsket seg, og heller ikke ser er det viktigste for utvikling av egen skole, og at begrepet «utvikling» oppfattes ensbetydende med å bli satt til bestemte oppgaver, gjerne utenfor normal arbeidstid.

Det kan være mange årsaker til at initieringsfasene i skolene i vår case har vært lite preget av samskaping og samarbeidstradisjonen som har karakterisert deler av nordisk arbeidsliv (Øyum, Finnestrand, Johnsen, Lund, Nilssen, & Ravn, 2010). Deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling var i utgangspunktet frivillig (Sjaastad, 2014), men det er ikke sikkert at det ble oppfattet slik. Det er videre mulig at det har oppstått en form for mimetisk isomorfisme (DiMaggio & Powell, 1983), der rektorer har kommet fram til at dette er noe de også må være med på, siden så mange andre skoler gjør det samme. Skoler har også blitt ”påmeldt” av kommunenivået, uten noen medvirkning, noe som kan gjøre det vanskelig å mobilisere skoleledere så vel som lærere på nivåene under. Elevene synes heller ikke å ha vært trukket systematisk inn som endrings-/utviklingsagenter. Det bør være et partnerskap mellom lærere, skoleledere, elever og deres familier i skoleutviklingsprosesser, hevder Michael Fullan (2016), som legger vekt på at elevene må trekkes inn som sentrale endringsagenter.

Når skoleutvikling blir implementering av noe utenfra

Forklaringene på at det har vært lite samskaping i skolenes initieringsfase kan med andre ord være mange. Fra vårt datamateriale ser vi indikasjoner på at en betydelig medvirkende årsak kan være at antallet sentralt initierte satsinger har vært stort i flere år. Dette kan ha medført en prosjekttrøtthet i utdanningssystemet, slik det også fremkommer i utredningen *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016), og kapasiteten til å håndtere nye prosjekter på en god måte kan ha blitt presset for mye. Konsekvensen kan da bli at tids- og energibruk i skolenes initieringsfase blir redusert for ikke å legge enda mer press på personalet i egen skole, noe som ytterligere understøttes av våre funn om betydelige utfordringer knyttet til hverdagskompleksitet: en stadig strøm av små og store uventede begivenheter som krever øyeblikkelig handling, og som setter begrensninger for organisert utviklingsarbeid.

Også andre funn fra vårt materiale tyder på at det kan ha utviklet seg et top-down perspektiv på kvalitetsarbeid i utdanningssystemet, av og til forsterket av et syn på ledelse der lederne skal være resolute og gå foran og vise vei. Skoleutvikling kan da få preg av implementering av ideer og arbeidsformer utenfra, noe som kan føre til mindre rom for samskaping av lokal kunnskap. En slik top-down tenkning kan i så fall forstås som noe som er tillært, og det Argyris (1990) kaller en “innøvd inkompetanse”. Selv om det ikke er den beste måten å legge til rette for utvikling og læring på, er det likevel blitt den vanlige måten,

og i neste instans er det slik man har lært seg til å starte opp nye utviklingsprosjekter, uten at dette nødvendigvis er ledsaget av en klar intensjon eller reflektert strategi.

Når prosesskapasiteten utfordres

Case C indikerer at samskaping er en viktig forutsetning for et godt utviklingsarbeid, men mer enn det. Samtidig innebærer samskaping dilemmaer, ettersom det krever både riktige, tilpassede og hensiktsmessige former for informasjon og medvirkning. At dette er viktig er for lengst påvist i en rekke studier (se f.eks. Berman, 1980; Berman & McLaughlin, 1978; Farace, Monge, & Russell, 1977; French & Bell, 1990; Gross, Giacquinta & Bernstein, 1971; Gustavsen, 1990; Purkey & Novak, 1996; Tornatzky mfl., 1983; Yin, Heald & Vogel, 1977). Men skoler har imidlertid en prosesskapasitet, dvs. en grense for hvor mye medvirkning og hvor mye informasjon ansatte både har behov for og samtidig er i stand til å håndtere. Dette handler ikke bare om tid, men også om kompetanse.

Når kapasitetsgrensene overstiges, oppstår gjerne informasjonsoverflod og medvirkningsmettet, og dette kan medføre mange av de samme negative konsekvensene som informasjonsunderskudd og medvirkningshungre (Irgens, 2011). For å unngå dette, bør skoleledere avstemme hvordan og i hvor stor grad ansatte involveres, opp mot den slitasje som allerede er i skolen. Dette kan kreve god kunnskap om egen skoleorganisasjon, dialog med lærerne og samarbeid med tillitsvalgte.

Slitasje, prosjekttrøtthet og pressede kapasitetsgrenser kan være medvirkende årsak til at en del rektorer lar være å engasjere lærerne i dialogseminarer når et prosjekt som UiU skal initieres i egen skole: Det er allerede travelt, skolen er under press fra mange hold, og rektor er redd lærerne allerede befinner seg i nærheten av sin kapasitetsgrense når det gjelder å håndtere nye prosjekter og satsinger.

Vi har møtt lærere og ledere som har fortalt om hvor mange aktiviteter de skal håndtere, både på drifts- og utviklingssiden, og noen beskriver arbeidssituasjoner der deres kapasitetsgrense synes å være nådd. Dette reiser i så fall et mer grunnleggende spørsmål: Er det riktig av en rektor å la sin skole bli med i en ny satsing, hvis kapasitetsgrensa allerede er nådd? Og hvis skolen likevel skal være med, hvordan kan kompleksiteten reduseres slik at arbeidssituasjonen blir mer håndterbar og sannsynligheten for et vellykket prosjekt høyere? Det siste er et spørsmål vi skal gå nærmere inn på.

Når kompleksiteten øker: Behovet for koherens og kontinuitet

Er ikke før ferdig med et prosjekt, så skal vi utvikle oss på noe nytt (lærer)

Prosesskapasiteten settes under press når kompleksiteten øker. Å håndtere flere prosjekter og initiativer, både parallelt og sekvensielt, skaper økt kompleksitet og krever evnen til å forenkle og skape sammenheng mellom de ulike prosessene. Læring er ikke bare å utforske og skape noe nytt (March, 1991), det er også å lære å ta vare på, samt bygge videre på det en allerede har som er verd å føre videre. I dette perspektivet er en viktig oppgave for ledelsen å forsøke å skape kontinuitet, som kan innebære både å sørge for at det skjer forandring på noen områder, og å prøve å stabilisere det som er verdifullt å bringe videre.

Hvis det ikke skjer en slik “institusjonell brobygging” mellom ulike prosjekter (Irgens, 2009, s. 164), der det aktivt arbeides med å skape en meningsfull sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid, kan viktig kunnskap gå tapt i overgangen mellom prosjektene, de kan framstå som løstrevne, og den ønskede innvirkningen på praksis kan bli redusert. Følgelig kan det bli lav grad av koherens (opplevd mangel på sammenheng, Fullan & Quinn, 2015), og en mangel på opplevd kontinuitet (Srivastva mfl., 1992) som gjør at det kan være vanskelig å se hvordan viktig kunnskap og gode arbeidsformer føres videre fra en satsing/ett prosjekt til et annet. Vi risikerer i så fall å få en arbeidshverdag der kompleksiteten øker som et resultat av at det er mange faktorer uten åpenbar gjensidig sammenheng å forholde seg til. Å redusere kompleksiteten og å øke graden av koherens synes enklere i de skoler som har valgt satsingsområder som lettere kan integreres i andre fag. Regning, derimot, viser seg ut fra våre funn å være et problem i så måte. Regning oppleves som vanskelig å integrere i andre fag.

Som utviklingspartnerne i Case C påpeker, synes noen skoler å være dyktigere enn andre på å skape sammenheng mellom prosjekter. Da er sannsynligheten mindre for at viktig kunnskap gå tapt og at risikoen for prosjekttrøtthet skal øke. Erfaringer og arbeidsmetodikk dras videre inn i Ungdomstrinn i utvikling - det skjer en ”brobygging” mellom prosjekter. Dette medfører imidlertid også at lærerne kan ha vanskelig for å skille de ulike satsingene fra hverandre; som f.eks. i hvilket prosjekt de første gang prøvde ut kollegaveiledning. Imidlertid er dette sannsynligvis en større utfordring for en forsker enn for lærerne selv.

Utvikling i prosjekt og utvikling i hverdagen

En av lederne i Case C kommenterte, med et snev av oppgitthet, at forskere ikke synes å være særlig interessert i de daglige og oppdukkende utfordringene som uansett må håndteres og prioriteres. Lærerne i Case C forteller tilsvarende om en travel hverdag, der det er utfordrende å skulle arbeide med utviklingsarbeid mens en samtidig skal ta seg av det løpende oppgavene. Dette fører oss til et dilemma vi har møtt i skolene i vår case, dilemmaet mellom drift og utvikling.

Læreres arbeid er gjennom timeplaner og oppgavefordeling strukturert i tid og rom. Utviklingsprosjekter innebærer møter og koordinering av aktiviteter. Læreres løpende arbeid, deres driftsoppgaver, kan sjelden skyves fram i tid på grunn av at utviklingsmøter skal avholdes. Undervisningen skal gjennomføres, den skal forberedes, prøver skal rettes og det skal avholdes møter. Det løpende arbeidet skal ivaretas, men uten at det også skjer utviklingsarbeid, er det en fare for at uheldig praksis videreføres i det daglige. På den annen side; utviklingsarbeid som ikke er relevant for daglig drift, eller som ikke lar seg kople opp mot det løpende arbeidet, vil ikke komme elevene til gode i form av mer variert, motiverende og praktisk læring.

Vi finner at dilemmaene mellom drift og utvikling blir påtrengende når en skole skal gjennomføre et fellesprosjekt, og en tendens til at utviklingsarbeidet da skjer på siden av de løpende oppgavene. I skolene fra Case C forteller imidlertid lærerne, riktignok med varierende grad av systematikk, at de har forsøkt ut nye samarbeids- og undervisningsformer, og at noe av dette preger deres undervisning også etter at de er ferdig med UiU. For at dette skal skje, mener de at det er nødvendig at det inngår praksiselementer i utviklingspartnerens opplegg. Forelesninger alene er ikke nok. I tillegg mener lærerne de må ha noe å prøve ut. Flere har forventning om at det de lærer umiddelbart skal kunne anvendes, andre legger vekt på at sannsynligheten for at det skal komme elevene til gode øker hvis ny kunnskap koples til felles refleksjon og planlegging og evaluering. Det er i så måte nærliggende å trekke inn Guskey (2002), som beskriver hvordan læreres holdninger lettere endres gjennom utprøving og vurdering av erfaringene enn omvendt. Selv om lærere i utgangspunktet kan være skeptiske, kan en felles forpliktelse til å prøve ut en ny undervisningsform og refleksjon i lærerteam over erfaringene de da gjør, føre til at holdninger endres, noe som i sin tur kan bidra til at også skolekulturen endres.

Skolene i Case C varierer imidlertid når det gjelder systematikk i utprøving, og hvordan erfaringene de gjør i sine klasserom reflekteres over og deles med kolleger. Ved en

skole ble det fortalt at dette skjedde på vei ut av klasserommet, etter at de hadde gjennomført en time med tolærersystem. I en annen skole mente ledelsen at slike temaer ble tatt opp i ukentlige trinnmøter, mens lærerne selv fortalte at tiden oftest gikk med til driftssaker.

Det kan synes å være en utfordring å få utvikling i prosjekter til å bli utvikling i *hverdagen*. I dette ligger en risiko for at et prosjekt blir aktiviteter løsrevet fra det som skjer i den daglige drift. Denne risikoen kan forsterkes hvis et dikotomisk syn på teori og praksis er regjerende, slik vi har registrert flere eksempler på, der teori er noe som kommer utenfra, og helst skal leveres i en slik form at den fremstår som mer eller mindre ferdig til bruk.

Dette bringer oss over på en av de overordnede målsettingene med Ungdomstrinn i utvikling: At satsingen er ment å gi varige spor.

Hukommelse og glemsel: Når kunnskap går tapt

Skolene i Case C synes generelt å ha hatt lite fokus på hvordan de skulle ta vare på den kunnskapen de utviklet gjennom å delta i UiU, men også her er skolene ulike: Noen forteller om plakater på møterom og over kopimaskinen, endringer som er gjort i årshjul og i timeplan, forandring i hva som blir tatt opp i møtetid, arbeidsformer og undervisningsmetoder som er endret, og holdninger som har utviklet seg.

Det har likevel vært vanskelig for lærere og ledere i Case C å gjør rede for hvordan kunnskap fra deltakelse i UiU har kommet til å prege skolens praksiser. Det kan hevdes at dette nødvendigvis ikke er et problem, hvis det er slik at kunnskapen likevel har nedfelt seg i skolen slik at den kan spores etter at UiU er avsluttet. På den annen side kan det hevdes at lav grad av bevissthet rundt hvordan kunnskap skal prege skolen etter at et prosjekt er avsluttet kan, både for de som er nye og de som har vært lenge i arbeidsmiljøet, gjøre læringsprosessen mindre bevisst, og føre til at det blir vanskeligere både å identifisere og dra nytte av den kunnskap som er utviklet i andre deler av organisasjonen.

Dette mener vi at UH-institusjonen i Case C er et eksempel på. Mangel på bevissthet rundt hvordan kunnskapen som utvikles gjennom UiU skal føres videre, har preget denne UH-institusjonen, slik utviklingspartnerne der beskriver det. Ledelsen har ikke vist interesse, etterspørselen i resten av organisasjonen har vært minimal, kunnskapen gruppa har utviklet har ikke vært etterspurt, og har følgelig heller ikke blitt delt i særlig grad.

Tidlig refleksjon rundt institusjonaliseringsfasen; hvordan man ser for seg at det man lærer gjennom å delta i UiU skal komme til å prege skolen og lærerutdanningen etter UiUs avslutning, synes ikke å ha vært noe tema verken i skolenes eller lærerutdanningens

initieringsfase. Derimot har det vært oppmerksomhet rundt arbeidsformer som i skolene skal prøves ut i praksis (f.eks. i form av ”lekser” fra utviklingspartnere), men det har generelt vært lite fokus på hvordan det de da lærte skulle videreføres i form av en bedre praksis eller på andre måter i skolens struktur.

Dette synes, som vi allerede har påpekt, å være et av flere forbedringspotensialer som kan trekkes ut fra UiU: Skoler så vel som lærerutdanningsinstitusjonen bør ikke bare ha fokus på initieringsfasen når nye prosjekter skal igangsettes, men også trekke inn hvordan de ser for seg institusjonaliseringsfasen, samt hvordan en skal forsøke å videreføre ny kunnskap i nye praksiser. Det bør med andre ord i større grad planlegges med målet i sikte, og jobbes systematisk på en lærende og undersøkende måte med å omsette planene i institusjonell praksis. Hvis dette ikke skjer, kan viktig kunnskap gå tapt, og risikoen for prosjekttrøtthet vil kunne øke.

Avslutning

Som en oppsummering vil vi hevde at Ungdomstrinn i utvikling gjennom sin skolebaserte kompetanseutvikling har hatt innvirkning på skolene i Case C. UiU har, riktignok ikke alene, bidratt til at det er stor forståelse for nødvendigheten av samarbeid og kollektiv innsats. Vi ser at alle skolene i Case C arbeider med satsingsområder med en kollektiv orientering, enten det er hele skolen eller organisert i fag- og trinnteam. Vi trekker dette fram som et funn, ettersom det kan indikere at holdningene til, og kunnskap om, skoleutvikling og kollektive arbeidsformer har utviklet seg. Videre påpeker lærere og ledere i alle skolene i Case C at undervisningen har utviklet seg de siste årene, og at dette er kommet elevene til gode. Vi holder det med andre ord som sannsynlig at UiU, riktignok sammen med andre utviklingsprosesser som har skjedd i skolene, ikke bare har bidratt til en fornyet forståelse for, og økt kunnskap om, hvilke arbeidsformer som kreves for å utvikle skolene som organisasjoner og en kvalitativt bedre undervisning, men også har innvirket på skolenes praksis helt inn i klasserommet.

Samtidig sporer vi fremdeles et ”strek i laget” (Postholm mfl., 2013) også innad i skolene, der lærernes medvirkning i utviklingsarbeidet synes å variere. Dette er ikke nødvendigvis problematisk, hvis det da ikke innebærer at kunnskapsutvikling og utvikling av bedre samarbeids- og undervisningspraksis blir så begrenset at det ikke kommer elevene til gode. På bakgrunn av den empiri vi har innhentet i Case C, vil vi hevde at uheldige variasjoner innad i skoler kan reduseres gjennom å ha større fokus på igangsettingsfasen

lokalt. Vi vil derfor avslutte med å løfte fram det vi mener er vårt viktigste funn: Betydningen av *måten* skolebasert kompetanseutvikling *igangsettes*, i skolene så vel som i de UH-institusjonene som skal støtte skolene som utviklingspartnere. Denne initieringsfasen synes å ha avgjørende betydning ikke bare for i hvilken grad det etableres en lokal forståelse og aksept for at et prosjekt igangsettes, men også for at lokale løsninger søkes, at kompleksiteten et prosjekt bidrar til reduseres, og at det skapes større sammenheng mellom ulike satsinger og mellom utviklingsarbeid og drift.

Betydningen av igangsettingsfasen i UH synes å ha mange paralleller til oppstartsfasen i skolene. Hvis utviklingsgruppa klarer å finne en arbeidsform som gjør at de både evner å bidra konstruktivt overfor skolene, og samtidig kan dele og anvende den kunnskap de da utvikler i egen UH-institusjon, er det sannsynlig at ressursanvendelsen i en satsing som UiU både kommer flere til gode, og får en mer varig effekt på praksis. I begge tilfellene, i UH som i skole, blir ledelse og kunnskap om utviklingsarbeid avgjørende.

Referanser

- Anderson, S.E. (2010): Moving Change: Evolutionary Perspectives on Educational Change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (red.) *Second International Handbook of Educational Change* (s. 72-73). Dordrecht: Springer.
- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978.) *Organizational Learning*, Reading, MA: Addison Wesley
- Berman, P. (1980). Thinking about programmed and adaptive implementation: matching strategies to situations. I H. Ingram & D. Mann (red.) *Why Policies Succeed or Fail* (s. 205-230). Beverly Hills, CA: Sage.
- Berman, R., & McLaughlin, M.W. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change: Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA.: Rand Corporation.
- Blackler, F.H.M. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*. 16,(6), 1021-1046.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Oslo/Karlstad: Fafo og Karlstads Universitet.
- Brunsson, N. (1995). Ideas and actions: Justification and hypocrisy as alternatives to control. *Research in the Sociology of Organizations*, 13, 211–235.
- Buland, T., & Emstad, A.B. (2017). Skolevurdering som verktøy for skoleutvikling. I M. Aas & J.M. Paulsen (red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 293-316). Bergen: Fagbokforlaget.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, R. F., & Tietel, L. (2010). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Collinson, V.; Cook, T., & Conley, S. (2006). Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching, and Leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107-116.

- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S., & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF.
- Dehlin, E. (2014). Beslutningens Mytologi: Myten om leder som rasjonell beslutningstaker. I R. Klev, R., & O. E. Vie (red.), *Ledelse - et praksisperspektiv* (s. 23-46). Oslo: Cappelen Damm.
- Dehlin, E., & Irgens, E. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis. I M.B Postholm (red.), *Kunnskap for en bedre skole: Etter- og videreutdanning som strategi* (s.161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–16.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elden, M., & Levin, M. (1990). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte (red.), *Participatory action research* (s. 127-142). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Farace, R.V., Monge, P.R., & Russell, H.M.: *Communicating and Organizing*, Reading, Ma.: Addison-Wesley.
- French, W.L.; & Bell, C.H. (1990). *Organization development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Gross, N., Giacquinta, J.B., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations*. New York: Basic Books.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Gustavsen, B. (1990). *Strategier for utvikling i arbeidslivet*. Oslo: TANO.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Irgens, E. J. (2009). Institutional bridging: change projects as creators and carriers of knowledge. *Knowledge Management Research & Practice*, 7(2), 162-171.
- Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I E. J. Irgens & G. Wennes (red.), *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 13-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (s.125-145). Trondheim: Tapir.
- Irgens, E.J. (2017). Den norske vegen til en enda bedre skole. I M. Aas, & J.M. Paulsen, (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275-292). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. nr. 21 (2016-2017). *Lærerlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), Special Issue: *Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March*, 71-87
- Postholm, M.B.; Dahl, T.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Irgens, E. J.; Sandvik, L.V.; & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Purkey, W.W., & Novak, J. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice* (3.utg.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Qvale, T.Q. (2003). Ledelse – fra administrasjon til omstilling. I D. Olberg. (red) *Endringer i arbeidslivets organisering*. Fafo-rapport 183(s. 232–268). Oslo: Fafo.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rynes, S.L., Bartunek, J.M., & Daft, R.L. (2001). Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer between Practitioners and Academics. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 340-355.
- Sjaastad, J. (2014). Ungdomstrinn i utvikling: Resultater fra «Spørsmål til skole-Norge våren 2014» vedrørende satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Oslo: NIFU.
- Srivastva, S., Fry, R.E., & Associates (1992) *Executive and Organizational Continuity*. San Francisco: Jossey Bass.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tornatzky, L.G., Eveland, J.D., Boyland, M.G., Hetzner, W.A., Johnson, E.C., Roitman, D. & Schneider, J. (1983). *The Process of Technological Innovation: Reviewing the Literature*. Washington, D.C: National Science Foundation.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet fra <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-kompetanse-uttrinnet2012-2017/?depth=0&print=1#36>, 23.10.2017.
- Yin, R., Heald, K., & Vogel, M. (1977). *Tinkering with the System: Technological Innovations in State and Local Services*. Toronto: Lexington Books.
- Øyum, L., Finnestrand, H., Johnsen, E., Lund, R., Nilssen, T, & Ravn, J. (2010). *Palu – Utvikling og praktisering av den norske samarbeidsmodellen*. Trondheim/Oslo: SINTEF, NHO, LO og Hovedorganisasjonenes Fellestiltak.

[1] Information underload, information overload og processing capability/expected information load/information equilibrium er faguttrykk i den engelske litteraturen.

Kapittel 10

Universitets- og høgskolemiljøenes involvering i satsingen – læring i UH-sektoren og i skolene?

Thomas Dahl og Gunnar Engvik

Læring og utvikling i skole og blant UH-ansatte?

I satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (UiU) har ansatte ved universiteter og høgschooler (UH) arbeidet som «Utviklingspartnere». Denne gruppen UH-ansatte har i løpet av årene med UiU erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling i skolen. Gjennom denne virksomheten har UH-ansatte innsikt i hvordan arbeidet med UiU har vært organisert, tilrettelagt og understøttet på egen institusjon. I satsingen har det vært en forutsetning at de fra UH-institusjoner som jobber som utviklingspartnere skal være tilknyttet lærerutdanningen ved de ulike institusjonene. Tanken har vært å koble lærerutdanningen til utviklingsarbeid i skolen, for å bruke erfaringer fra eller forskning på skolebasert utviklingsarbeid i skolene til utvikling av lærerutdanningen.

I dette kapitlet ser vi på satsingen UiU sett fra de involverte i universitets- og høgskolesektoren. Vi har gjennomført en spørreundersøkelse til UH-ansatte som har vært utviklingspartnere i UiU. Etter fusjonene i UH-sektoren har 16 institusjoner vært involvert. Andelen involverte UH-ansatte på de ulike institusjoner varierer noe, fra kun 3-4 til over 20 ved hver institusjon.

Spørreundersøkelsen har forsøkt å få utviklingspartneres (UH-ansatte) oppfatning om arbeidet med UiU i egen institusjon og hvordan dette har vært gjennomført. I undersøkelsen har vi bedt UH-ansatte om å gi vurderinger av både læreres og elevers utbytte av satsingen. Samlet sett kan dataene brukes til å si noe om læring og utvikling både blant UH-ansatte, lærere og elever. Gitt den overordnede problemstillingen for rapporten, kan vi her spørre: Hva er det som betinger læring og utvikling i samarbeidet mellom UH og skole? Vi vil også ta opp spørsmålet som går på læring mellom UH-miljøene og læring i samarbeid med andre aktører.

Metode og teoretisk forankring

Det ble gjennomført en spørreundersøkelse til ansatte i UH-sektoren, som gjennom UiU har arbeidet som utviklingspartnere i skolen. Spørsmålene i undersøkelsen hadde ikke en entydig eller avgrenset teoretisk forankring, men ble hentet fra ulike spørreundersøkelser med ulik teoretisk forankring. Et gjennomgående trekk for spørsmålene er imidlertid at de bygger på ulike teorier eller forståelser av læring. Det ble heller ikke brukt validerte spørsmålsbatterier, men vi valgte ut spørsmål av relevans fra andre validerte batterier og undersøkelser. Noen av de spørsmålsbatteriene som ble brukt, har vært utformet for andre grupper respondenter enn ansatte i UH-sektoren. Spørsmålene ble derfor bearbeidet med tanke på at UH-ansatte skulle svare. Det er hentet spørsmål fra følgende spørreundersøkelser:

- Undersøkelse av pilot for skolebasert kompetanseutvikling (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013).
- Undersøkelse av UH-miljøenes arbeid i skolebasert kompetanseutvikling (Dahl, Engvik, & Holter, 2014)
- PISA-undersøkelsen (OECD, 2016a, 2016b)
- TALIS-undersøkelsen (OECD, 2014a, 2014b, 2016c)
- Diverse undersøkelser om organisatorisk læring (Cordingley, 2005; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Goddard, Hoy, & Hoy, 2004; Nelson, 2009; Silins, Mulford, & Zarins, 2002).

Det ble utformet et utkast til spørreundersøkelse som vi analyserte i lys av tilgjengelig forskning om satsingen på skolebasert kompetanseutvikling. Vi utformet spørreskjemaet i en interaktiv prosess hvor nye utkast ble framlagt for og diskutert i koordineringsgruppen.

Den endelige spørreundersøkelsen består av 36 spørsmål og fire grupper med spørsmålsbatteri som omhandler følgende tema:

- Struktur for arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling på egen institusjon
- Form for arbeid
- UH-ansattes arbeid ute i skolene
- Erfaringer og vurderinger av arbeidet i skolene

Datagrunnlag

Undersøkelsen gikk til UH-ansatte som var med på samlinger eller var invitert til samlinger i regi av NTNU i «Nettverk for kompetansemiljøer». NTNUs egne adresselister for nettverkssamlinger i studieåret 2016-17 ble gjennomgått manuelt og personer som ikke var ansatt ved UH-institusjoner eller var ansatt ved nasjonale kompetansesentre ble fjernet fra

listen. Totalt inneholdt listen 152 e-post-adresser over personer som har vært involvert i arbeidet med UiU.

Adresselisten viste seg å inneholde enten feil e-post-adresse eller e-post-adressen til personer som hadde endret arbeidssted, totalt 13 personer. Antallet potensielle respondenter (populasjonen = bruttoutvalget) for undersøkelsen var dermed 139 personer. Totalt har syv personer sagt at de ikke ønsker å delta i undersøkelsen. Utvalget av respondenter (nettoutvalget) utgjør dermed 132 respondenter. Vi har gjennom utsendelsen og to purringer fått svar fra totalt 108 personer. Dette gir en svarprosent på 83 for nettoutvalget. Tabell 1 gir en oversikt over svarfordelingen.

Tabell 2 Svarfordeling for henholdsvis invitasjon og purringer

Utsendelse	Tidspunkt	Sent til (antall)	Ønsket ikke å delta (antall)	Feil adresse eller endret arbeidsplass (antall)	Antall svar totalt	Total svarprosent
Invitasjon	12. juni	152	4	13	49	36
Første purring	22. juni	111	3		87	65
Andre purring	15. august	56	2		108	83
Sum			7	13	108	

Hvem er de UH-ansatte som har virket som utviklingspartnere?

79 prosent av respondentene i undersøkelsen er fast ansatt. De aller fleste har avsatt tid til forskning i stillingen. Rundt 30 prosent har mer enn 30 prosent av stillingen til forskning, omlag 10 prosent har 50 prosent eller mer. Kun 5 prosent har ikke undervisning i det hele tatt, mens 7 prosent har hele stillingen lagt til undervisning. Det er med andre ord stor forskjell i hvilke arbeidsoppgaver som ligger i stillingene til dem som er med i satsingen.

70 prosent underviser lærerstudenter, og 40 prosent har undervist i mer enn 5 år. Det faget de fleste underviser i (hele 35 prosent) er pedagogikk. Dernest er det de som underviser i norsk som har en relativt høy andel med i satsingen, 18 prosent. Det er kun 8 prosent av respondentene som underviser i realfag, og 5 prosent av de som svarte underviser i

organisasjon og ledelse. Ut fra dette kan vi hevde at det i hovedsak er ansatte som underviser i pedagogikk som har vært involvert i satsingen.

Hele 90 prosent har erfaring som lærer, og av disse har 65 prosent jobbet som lærer i mer enn 5 år. Det er med andre ord høy grad av erfaring med praksisfeltet blant de som har vært involvert i satsingen.

Sju av ti har lærerutdanning, og det er grunnskolelærerutdanning som dominerer. Kun 20 prosent har PPU eller FPPU. 16 prosent har doktorgrad, og også her er det flest innenfor pedagogikk (11 av 16). I tabellen nedenfor har vi listet opp fordelingen langs noen bakgrunnsvariabler for de som er med i satsingen:

Tabell 3 Bakgrunnsvariabler (prosentandel)

Fast ansettelse	79
Mer enn 30 prosent av stilling til forskning	30
Mer enn 50 prosent av stilling til forskning	10
Har ikke undervisning	5
Hele stillinga lagt til undervisning	7
Underviser lærerstudenter	70
Underviser i pedagogikk	35
Underviser i realfag	8
Erfaring som lærer	80
Arbeidet som lærer i mer enn 5 år	65
Lærerutdanning	70
Doktorgrad	16

Vi har bedt respondentene vurdere sin egen kompetanse innen ulike områder. I tabellen nedenfor har vi en oversikt over svarfordelingen på en likert-skala fra 1 til 5 (høyest).

Tabell 4 Vurdering av egen kompetanse (gjennomsnitt og standardavvik)

Område	Gj.snitt	St.avv.
Klasseledelse	4,1	0,8
Skole-/organisasjonsutvikling	4,0	0,9
Vurdering for læring	4,0	0,7
Skoleledelse	3,7	1,1
Lesing som grunnleggende ferdighet	3,6	0,9
Skriving som grunnleggende ferdighet	3,5	0,9
Regning som grunnleggende ferdighet	2,9	1,0

Bakgrunnen til de som deltar gjenspeiles i vurdering av kompetansen. Tabell 3 viser at respondentene har god kompetanse i klasseledelse, skole- og organisasjonsutvikling og vurdering for læring. Når det gjelder vurderingen av kompetanse om grunnleggende ferdigheter, er den tydelig lavere. Gjennomsnittsskårene for regning ligger til og med under midtpunktet på skalaen.

Indikatorer for utviklingsarbeid

Gjennom en analyse av spørsmålene og spørsmålsbatteriene i undersøkelsen har vi utviklet et sett av reliable indikatorer om ulike sider ved UH-institusjonenes arbeid. I vedlegg 10 er det redegjort for grunnlaget for disse indikatorene. Der vil leseren også kunne se hvilke variabler som indikatorene bygger på. Fire av disse indikatorene sier noe om arbeidet ved institusjonen og integreringen og understøttingen av satsingen der. Disse indikatorene har vi gitt følgende navn:

- **Rammer, støtte og strukturer for arbeidet i egen institusjon.** Denne indikatoren sier noe om i hvor stor grad institusjonen ved avdelingen eller instituttet hvor de som er involvert jobber, støtter opp om arbeidet, gir ekstra midler til FoU-arbeid, klarer å dra nytte av arbeidet og har gode strukturer for arbeidet.

- **Institusjonens oppdatering på forskning.** Denne indikatoren sier noe om i hvor stor grad respondentene oppfatter institusjonen som oppdatert på forskning om undervisning, læring og skoleutvikling.
- **Samlet innsats fra institusjonen.** Denne indikatoren sier noe om i hvor stor grad institusjonen i fellesskap har satt seg mål for hva de vil oppnå, om de klarer å trekke sammen om arbeidet og om de kritisk vurderer eget arbeid.
- **Integrert innsats i institusjonen.** Denne indikatoren rommer i hvor stor grad arbeidet er dugnadspreget eller er godt integrert i institusjonens øvrige arbeid.
- Én indikator omhandler i hvor stor grad arbeidet i institusjonen har en praksis som innbyr til læring. Denne indikatoren har vi kalt **Arbeidsformer som stimulerer til læring i egen organisasjon.**
- I UiU har det vært en rekke aktører både i og utenfor skolen som har vært involvert, utviklingsveiledere, ressurslærere og skolefaglige ansatte i kommunen. Vi har én indikator som angir hvor godt dette samarbeidet har vært. Denne kaller vi **Samarbeid med andre aktører.**

For arbeidet til de UH-ansatte som utviklingspartnere i skolen har vi utviklet fire indikatorer:

- **Enighet mellom UH og skole om utviklingsarbeidet.** Indikatoren sier noe om i hvor stor grad man i fellesskap har blitt enige om hva man skal jobbe med. Indirekte sier indikatoren dermed noe om i hvor stor grad man har brukt tid på å finne fram til hva man skal jobbe med.
- **Styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid.** Noe av arbeidet til utviklingspartnere i UiU har vært å bistå lærerne med å jobbe mer systematisk med utviklingsarbeid med fokus på undervisningen. Det omhandler faktorer som å få systematikk i arbeidet, ha fokus på det som faktisk gjøres, orientere seg inn mot forskning og ikke minst få lærerne til å hjelpe hverandre. Vi har samlet alt dette i denne indikatoren som dermed sier noe om i hvor stor grad UH-ansatte mener de har bidratt til styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid.
- **Bidrag til utvikling av lærernes arbeid.** Denne indikatoren sier noe om i hvor stor grad de UH-ansatte mener at arbeidet de har gjort har bidratt til å utvikle lærernes undervisning og at lærerne har blitt bedre til å drive utviklingsarbeid.

- **Bidrag til elevenes læring.** Denne indikatoren sier noe om i hvor stor grad de UH-ansatte mener at arbeidet har gjort betingelsene for elevenes læring bedre, derigjennom et bedre læringsmiljø.
- Til sist har vi en indikator som sier noe om i hvor stor grad de UH-ansatte mener å ha styrket egen kompetanse og forståelse for hva som skal til for å få til utviklingsarbeid i skolen gjennom satsingen. Vi har kalt denne indikatoren **Styrking av egen kompetanse.**

Gjennomsnittsskåre og standardavvik for de ovennevnte indikatorene er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 5 Gjennomsnittsskåre og standardavvik på indikatorene

Indikator	Gj.snitt	Std.avv.
Enighet mellom UH og skole om utviklingsarbeidet	4,3	0,5
Institusjonens oppdatering på forskning	4,2	0,6
Styrking av egen kompetanse	4,0	0,6
Styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid	4,0	0,6
Bidrag til utvikling av lærernes arbeid	3,8	0,6
Arbeidsformer som stimulerer til læring i egen institusjon	3,6	0,7
Bidrag til elevenes læring	3,5	0,5
Rammer, støtte og strukturer for arbeidet i egen institusjon	3,5	0,7
Samlet innsats fra institusjonen	3,5	0,8
Samarbeid med andre aktører	3,4	0,6
Integrert innsats i institusjonen	3,3	0,7

Tabellen ovenfor viser at spredningen i svarene fra respondentene er relativt liten. Ingen standardavvik er over 0,8. Dette betraktes som lite på en femtrinns skala. Alle indikatorene omhandler forskjellige sider ved arbeidet med UiU. Selv om det er brukt samme skala, vil

denne likevel kunne ha forskjellig valør for de ulike indikatorene. Vi har imidlertid valgt å gjøre en enkel sammenligning av skårene på de ulike indikatorene, med alle de muligheter for feiltolkning som kan ligge bak. Oppsummeringen nedenfor må derfor betraktes som grovkornet og med enkle indikasjoner.

Tabell 4 viser at gjennomsnittet for samtlige indikatorer ligger over midtpunktet på skalaen. Respondentene gir altså en overveiende positiv vurdering av satsingen. Størst positiv vurdering gir de rundt «Enighet mellom UH og skole om utviklingsarbeidet». Respondentene oppfatter med andre ord at de har lyktes i å finne et fellesskap med skolene i arbeidet. De mener også at de har fått lærerne til å jobbe mer systematisk med utviklingsarbeid og at de også selv har styrket sin kompetanse. Det er også en overveiende oppfatning at man har bidratt til utvikling av lærernes arbeid.

Respondentene er i mindre grad sikker på om de har bidratt til elevenes læring. De peker også på at satsingen ikke er spesielt integrert i institusjonen, og rammer, støtte og strukturer ved institusjonen de jobber ved, er ikke spesielt framtreddende. Samarbeidet med andre aktører er heller ikke spesielt godt.

Bildet vi får er dermed at en satsing hvor de UH-ansatte mener å ha styrket egen kompetanse, samtidig som de har hjulpet lærerne til å bli mer systematiske i sitt utviklingsarbeid. Her mener de også at lærerne har blitt bedre, og kan se resultater i lærernes arbeid. Derimot er det som skjer på egen institusjon ikke av samme kvalitet, bortsett fra når det gjelder å være oppdatert på forskning.

UH-sektoren delt i to

For å sikre anonymitet i dataene lar ikke dataene seg koble verken til person eller institusjon. Vi kan derfor ikke gjennomføre noen analyser på institusjonsnivå. Vi kan derimot se om det det ligger strukturer i materialet som gjør det naturlig å fordele respondentene i forskjellige grupper. For å gjøre dette, har vi gjennomført en gruppeanalyse (Cluster Analysis) av de variabler som angår egen institusjon og som har dannet grunnlaget for alle indikatorer som omhandler egen institusjon, totalt 12 variabler.

Gjennom testing av ulike gruppemodeller, gir én modell med to grupper størst informasjonsverdi på BIC (Bayesian Information Criterion) og AIC (Akaike Information Criterion). For en slik modell blir forskjellen mellom alle de 12 spørsmålene signifikant på 0,001-nivå mellom gruppene. Inndelingen i grupper deler datamaterialet tilnærmet i to, med 41 respondenter i gruppe 1 og 42 i gruppe 2.

Vi kan si at respondentene i gruppe 2 arbeider ved en UH-institusjon som a) har rammer, støtte og strukturer for arbeidet, b) er oppdatert på forskning og c) har en samlet innsats i arbeidet. Utviklingspartnerne i gruppe 1 rapporterer om lavere skårer på a), b) og c). Gjennomsnittsskåre for de to gruppene på de spørsmål som inngår i gruppeinndelingen er gjengitt i tabell 5.

Tabell 6 Gjennomsnittsskåre for gruppe 1 og gruppe 2

	Gruppe 1 (N=41)	Gruppe 2 (N=42)	Diff.
Avdelinga/instituttet støtter opp om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling	3,3	4,3	0,9
Kollegaene mine støtter opp om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling	3,3	4,4	1,1
Avdelinga/instituttet drar nytte av den kompetansen jeg får gjennom dette arbeidet	3,3	4,6	1,3
Avdelinga/instituttet har gitt ekstra FoU-midler til arbeidet	2,1	3,1	1,0
Vi har etablert strukturer hos oss gjennom dette arbeidet slik at vi i framtiden kan jobbe tett sammen med skolene med utviklingsarbeid	2,6	3,9	1,3
Vi har strukturer hos oss gjennom dette arbeidet slik at vi i framtiden kan forske sammen med skolene	2,8	3,9	1,1
Vi har en felles oppfatning om hva vi vil oppnå	2,8	4,3	1,5
Vi undersøker kritisk vår egen praksis	2,9	3,9	1,0
Ledelsen og de ansatte jobber godt sammen for å løse problemer i fellesskap	2,9	3,8	1,0
Vi er oppdatert på forskning om undervisning	4,0	4,3	0,3
Vi er oppdatert på forskning om læring	4,0	4,4	0,5
Vi er oppdatert på forskning om skole	4,0	4,3	0,4

Tabellen ovenfor viser at forskjellen mellom de to gruppene i gjennomsnittlig skåre går fra 0,5 til 1,5 på de ulike variablene. Det er altså en betydelig forskjell mellom gruppene (skalaen er fra 1 til 5 på alle variablene).

Disse to gruppene skiller seg signifikant på skåre på de ulike indikatorene. I tabellen nedenfor er det angitt skåre for hver gruppe samt forskjell i skåre.

Tabell 7 Skåre mellom gruppene

Indikator	Gruppe 1	Gruppe 2	Diff
Integrert innsats i institusjonen	3,0	3,7	0,7
Arbeidsformer som stimulerer til læring i egen organisasjon	3,2	4,0	0,8
Samarbeid med andre aktører	3,2	3,6	0,3
Enighet mellom UH og skole om utviklingsarbeidet	4,1	4,5	0,4
Styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid.	3,8	4,1	0,3
Bidrag til utvikling av lærernes arbeid.	3,6	4,0	0,3
Bidrag til elevenes læring.	3,3	3,6	0,3
Styrking av egen kompetanse	3,9	4,1	0,2

På alle indikatorene er det en forskjell mellom de to gruppene. Forskjellen gir seg tydeligst utslag i indikatorene som angår arbeidet med UiU på egen institusjon. Det er på indikatoren som sier noe om graden av arbeidsformer som stimulerer til læring i skolen, at forskjellen er størst.

Læring gjennom satsingen?

De ansatte ved lærerutdanningene i UH-sektoren gir et tydelig bilde på at det har skjedd læring gjennom satsingen, i UH-sektoren og i skolene: De har klart å hjelpe lærerne å lære, de har fått styrket sin kompetanse, og de mener at også skolene, innbefattet elevenes læring, har blitt styrket gjennom arbeidet. Slik sett har det skjedd læring hos alle aktører gjennom satsingen, sett fra utviklingspartnerens ståsted.

Det er imidlertid et generelt bilde at den samlede innsatsen i UiU kjennetegnes av å være dugnadspreget, den er ikke godt forankret i institusjonene, og satsingen har i liten grad bidratt til å utvikle arbeidsformer som understøtter læring i egen organisasjon. Som vi har sett i tabell 5 og tabell 6, er det mulig å dele respondentene i to like grupper, hvor oppfatningen om læring er temmelig forskjellig. Læring har slik sett hatt ulike betingelser i satsingen.

En delt UH-sektor – ulike betingelser for arbeidet i UiU

I avsnittene over har vi forklart at det er store forskjeller mellom to grupper i UH som har arbeidet med UiU. Forskjellen baserer seg på i hvilken grad UH-institusjon støtter opp under satsingen (UiU), om utviklingspartnernes arbeid er forskningsorientert og om de arbeider kollektivt. Vi finner at UH-ansatte i UiU, ved institusjoner med de fortrinn som er nevnt oven, har modellert utviklingsprosesser som har betydning for både de i skolene og for utviklingspartnerne som samarbeider med skolene. Forskningsorienteringen hos utviklingspartnere som har gode rammebetingelser i UH, er mye tydeligere enn hos kolleger i institusjoner med dårligere rammebetingelser for forskning. Utviklingspartnere i institusjoner med tydelig forskningsorientering mener at de i større grad styrker sin kompetanse i arbeidet med UiU.

Det er altså den gruppen hvor arbeidet med UiU er faglig og administrativt forankret i institusjonen og med systematiske tiltak med tanke på læring og utvikling (gruppe 2) - og ikke en innretning av arbeidet med UiU som er dugnadspreget (gruppe 1), at oppfatningen om læring er størst. I gruppe 2 er det en klart sterkere oppfatning av at det har skjedd læring, både i egen organisasjon og i skolene (se tabell 5 og tabell 6).

Betydning av erfaringsbakgrunn og ulik kompetanse

Det er strukturelle forskjeller mellom UH-institusjonene som virker på utviklingspartnerne og hvordan man har organisert arbeidet. Men hva med den enkelte UH-ansatte som utviklingspartner? Betyr det noe om man er midlertidig ansatt, underviser lærerstudenter, har lærerutdanning, erfaring som lærer eller har doktorgrad? Svaret er: Ikke i noen vesentlig grad. De som er midlertidig ansatt mener i større grad at det er en mangel på kollektiv orientering ved institusjonen når det gjelder arbeidet, men det er også den eneste indikatoren hvor det er signifikant forskjell mellom de som er fast eller midlertidig ansatt.

Det er få bakgrunnsvariabler i studien som får betydning. Spørsmålet om utviklingspartnerne underviser/ikke underviser lærerstudenter skiller ikke på noen av

indikatorene. Tilsvarende resultater får vi når vi analyserer med utgangspunkt i bakgrunnsvariablene, utviklingspartnerne har/har ikke lærerutdanning, eller doktorgrad/ikke doktorgrad.

Derimot er det en tydelig sammenheng mellom vurdering av egen kompetanse og flere av indikatorene. Tydeligst kommer denne forskjellen til uttrykk når det gjelder spørsmålene om å hjelpe lærerne og å gi bidrag til lærernes læring. Vi ser også signifikante og tydelige bidrag med hensyn til vurdering av egen kompetanseutvikling. Forskjellen viser seg tydeligst når det gjelder kompetanse innenfor skole-/organisasjonsutvikling, vurdering for læring og klasseledelse. Ut fra dette mener respondentene, som rapporterer at de har god kompetanse i tema som pedagogikkfaget dekker, at de både har oppnådd resultater i skolene og høstet bidrag til egen utvikling.

For elevenes læring ser vi en sammenheng med vurdering av kompetanse for vurdering for læring. Vurdering av kompetanse innen regning som grunnleggende ferdighet er den eneste av kompetanser innenfor grunnleggende ferdigheter som skiller seg ut. Utviklingspartnere som mener å ha god kompetanse innenfor dette området, mener i større grad enn de andre å bidra til lærerens læring og til å hjelpe lærerne med å gjennomføre systematisk utviklingsarbeid. Denne gruppen utviklingspartnere skiller seg imidlertid ikke ut på spørsmålet om de selv har utviklet egen kompetanse gjennom satsingen.

Utviklingspartner og samarbeid med andre aktører

Det er en sammenheng mellom UH-ansatte i UiU og deres samarbeid med utviklingsveileder og med andre aktører. Samarbeidet med utviklingsveileder er imidlertid av en annen art enn samarbeidet med andre aktører. Strukturen med inndelingen av UH-sektoren i to grupper slår også inn her: Den gruppen som arbeider ved en UH-institusjon som støtter opp under satsingen (UiU), der utviklingspartnerne er forskningsorientert og arbeider kollektivt, har et bedre samarbeid med utviklingsveileder enn den andre gruppen.

UH-ansattes samarbeid med utviklingsveiledere inngår i samme relasjon som samarbeidet med andre aktører, bare med noe forskjellig grad. Nedenfor har vi vist hvordan disse to samarbeidsrelasjonene korrelerer med de ulike indikatorene. Merk at indikatoren for utviklingsveileder bare har én variabel og dermed er mye mindre reliabel enn indikatoren for samarbeid med andre aktører. Tallene i tabellen kan derfor ikke sammenlignes direkte, men gi en indikasjon.

Tabell 8 Korrelasjon mellom de to samarbeidsformene og indeksene

	Samarbeid med andre aktører (utenom utviklingsveileder)	Samarbeider med utviklingsveileder
Samarbeid med andre aktører (utenom utviklingsveileder)	1	,281*
Samarbeider med utviklingsveileder	,281*	1
Gruppe 1 eller 2	-,300**	-,321**
Forankring av arbeidet i egen institusjon	,283**	,243*
Forskningsorientering i egen institusjon	0,213	,303**
Kollektiv orientering på arbeidet	,296**	,221*
Innsats og vektlegging av arbeidet på egen institusjon	0,196	0,192
Arbeidsformer som stimulerer til læring	,419**	,251*
Felles enighet om utviklingsarbeidet	0,221	0,067
Hjelper lærerne å drive FoU-arbeid	0,228	0,056
Bidrag til utvikling av lærernes arbeid	,550**	,362**
Bidrag elevenes læring	,270*	,388**
Styrking av egen kompetanse	,383**	-0,083

På ett område ser vi at samarbeid med utviklingsveileder skiller seg fra samarbeid med andre aktører. Dette samarbeidet har ingen sammenheng med styrking av egen kompetanse (se tabell 7).

Bidrag til læring?

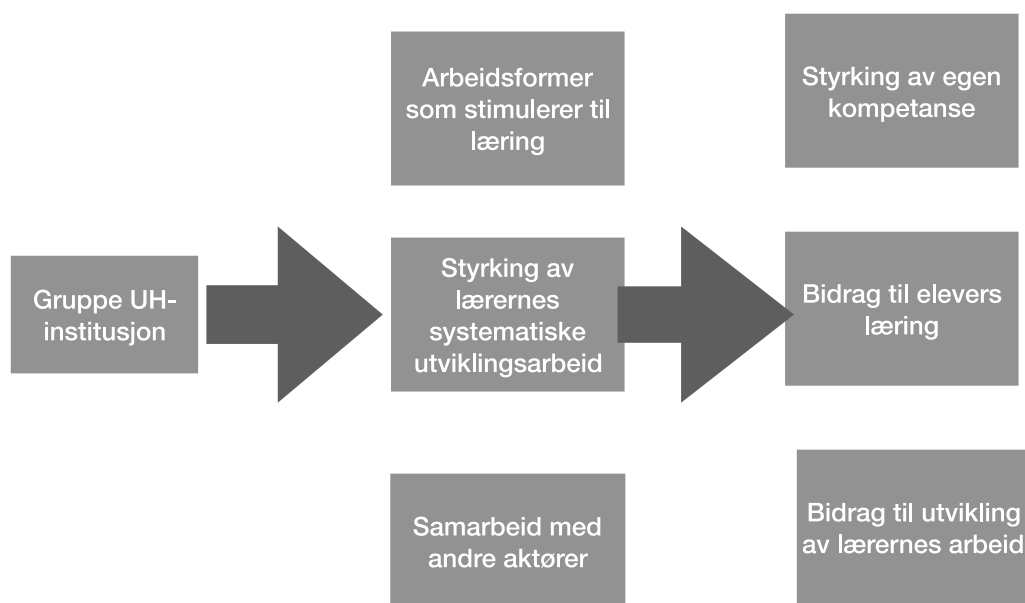
Modell for sammenheng mellom UHs arbeid og utvikling i skolene

Samlet etterspør forskningsspørsmålene i denne rapporten læring i UH-sektoren. Med vårt datamateriale kan vi indirekte svare på spørsmålet gjennom å se på om kompetansen er styrket hos de ansatte i UH-sektoren. Videre spør forskningsspørsmålene om læreres og elevers læring.

Vi har allerede gitt noen svar som indirekte besvarer forskningsspørsmålene. Her vil vi konsentrere oss om spørsmålene om læring og utvikling: Har det skjedd læring eller utvikling hos de ulike aktørene og hva har bidratt til det? For å svare direkte på disse spørsmålene, har vi prøvd ut ulike modeller som har vært testet opp mot datamaterialet. Vi har benyttet en såkalt strukturell ligningsmodellering («Structural Equation Modelling»), hvor modellen tenkes som en egen matrise/struktur som testes ut mot den samme strukturen brukt på det empiriske materialet (Kline, 2011). Til grunn for modellene ligger antakelser om at:

- Det er en strukturell forskjell mellom respondentene: En gruppe jobber på institusjoner som understøtter arbeidet med UiU, det er forskningsorientering og en kollektiv orientering i arbeidet.
- Arbeidet med å styrke lærernes systematiske utviklingsarbeid vil kunne få betydning for lærernes arbeid og dernest for elevenes utvikling
- Samarbeidet med andre aktører er av betydning for å få resultater
- Strukturerte arbeidsformer hos aktørene fra UH-sektoren gir resultater både i skolen og i samarbeid med andre aktører.
- Å få lærerne til å arbeide med systematisk utviklingsarbeid betyr noe for egen utvikling

Modelltenkningen kan skjematisk framstilles som i Figur 1, nedenfor.



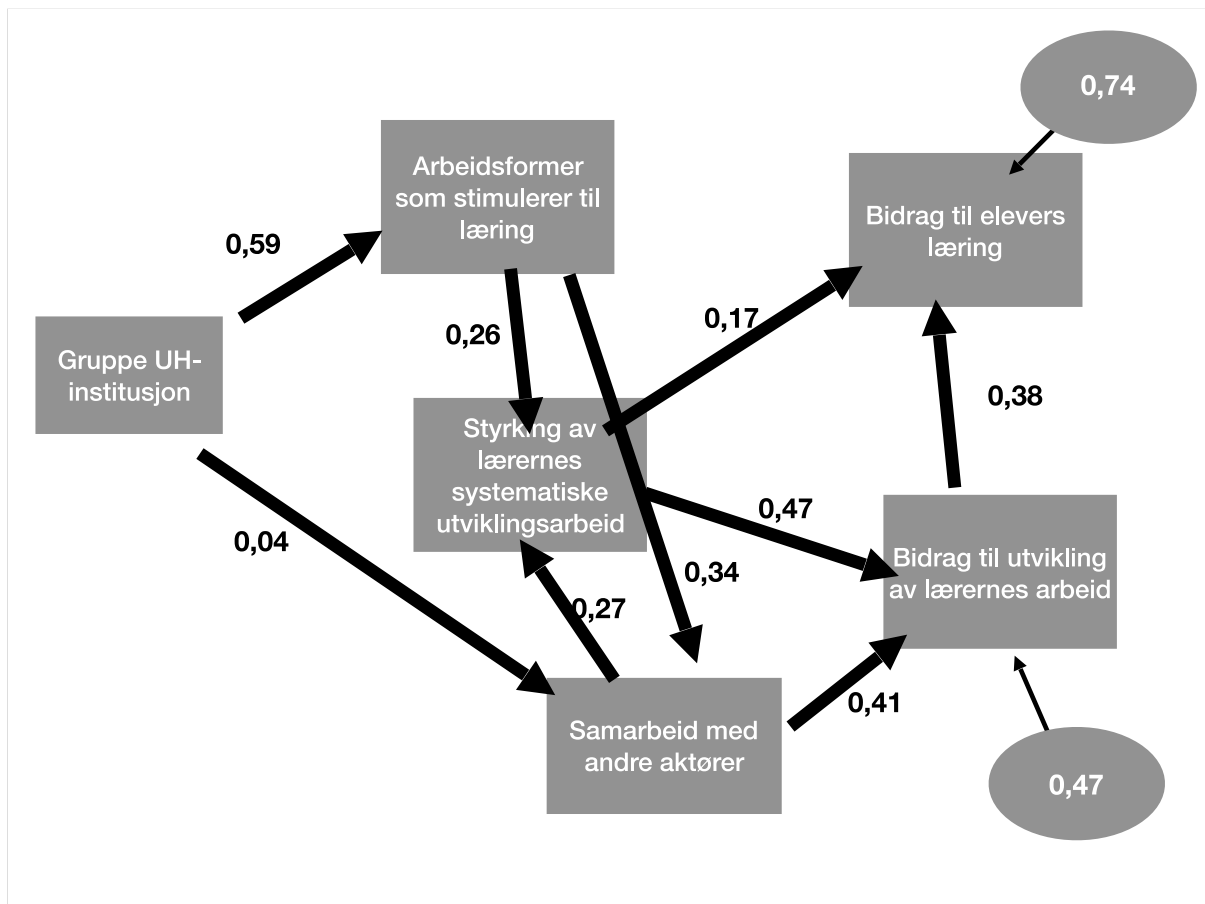
Figur 1 Bidrag til læring og utvikling

En rekke modeller har vært prøvd, også med indikatorer som ikke framgår av figuren nedenfor. De modeller vi presenterer for å si noe om sammenhengen, som pilene i figuren ovenfor indikerer, er valgt med hensyn til godt samsvar med det empiriske materialet og med en plausibel teoretisk struktur.

Bidrag til elevers og læreres læring og utvikling

I Figur 2, nedenfor har vi angitt resultatene fra strukturmodelleringen. Tallene på pilene indikerer styrken på bidraget (tilsvarende standardiserte betakoeffisienter i en lineær regresjonsanalyse) og kan ha verdier fra -1 til $+1$. Verdier over $0,3$ tilsier et bidrag. Tallene i «indikatorene» uten navn angir hvor mye av variansen til indikatoren som må forklares av

andre forhold. Merk at vi bare har angitt forklaring av andre forhold for de to siste variablene i modellen.



Fit-indeks: RMSEA = 0,068, CFI = 0,987, TIL = 0,961

Figur 2 Bidrag til elevers og læreres læring og utvikling

Modellen har en veldig god tilpasning til det empiriske materialet, som Fit-indeksene viser, og kan brukes til å si noe om sammenhengen mellom de ulike indikatorene. Som vi ser av figuren ovenfor, er det to faktorer som er avgjørende for å bidra til å utvikle lærernes arbeid: At UH-ansatte styrker lærernes systematiske utviklingsarbeid og godt samarbeid med andre aktører. Dette bidraget forklarer hele 53 prosent av variansen til indikatoren om utvikling av lærernes arbeid. Når det gjelder bidrag til elevenes læring, skjer det i første rekke gjennom at man har kunnet gi støtte til utvikling av lærerens arbeid.

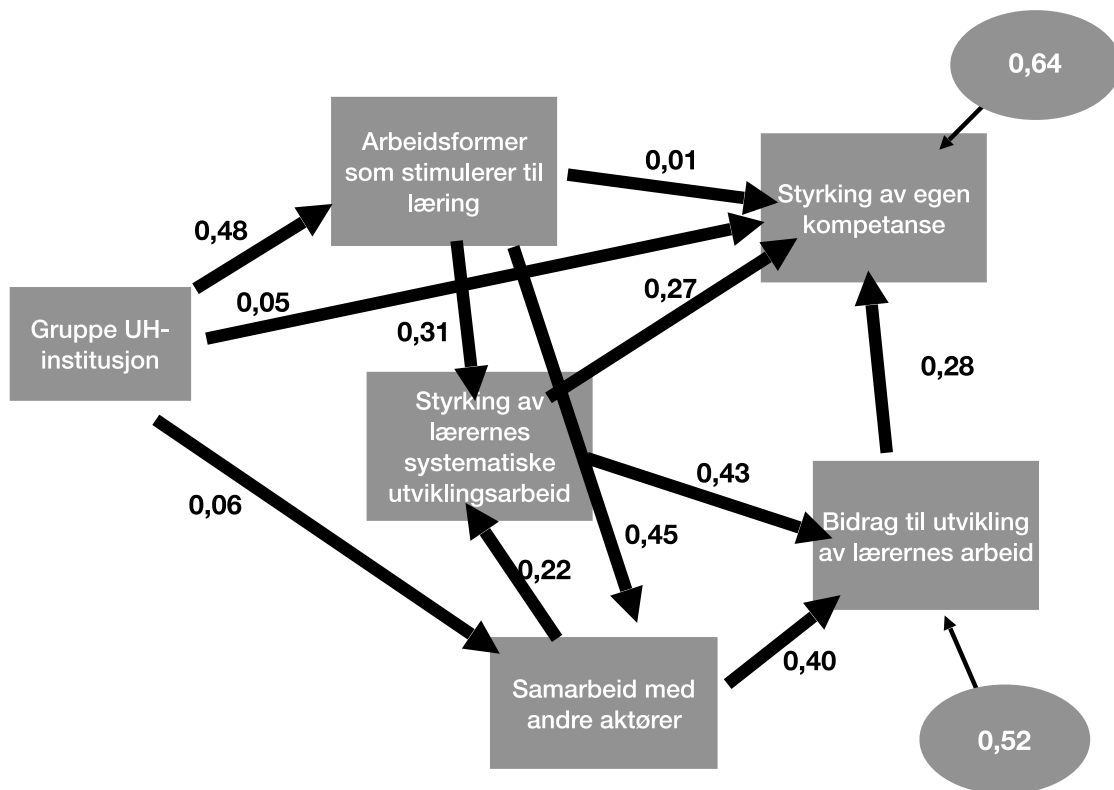
Både samarbeidet med andre aktører, og arbeidet med å hjelpe lærerne i systematisk utviklingsarbeid, er betinget av at UH-ansatte i UiU har samarbeidsformer som stimulerer utviklingspartneres læring. Dette forholdet er igjen betinget av om de jobber ved en

institusjon som understøtter arbeidet med UiU, er forskningsorientert og om de arbeider kollektivt.

Samarbeidet med andre aktører er noe som bidrar i betydelig grad når det gjelder utvikling av lærernes arbeid, både direkte og ved at samarbeidet styrker utviklingspartnernes arbeid med å styrke lærernes systematiske utviklingsarbeid. Vi har vist i tabell 7 at samarbeid med utviklingsveileder hadde et avvikende mønster sammenlignet med samarbeid med andre aktører. Det som ut fra dette bidrar mest til utvikling av lærernes arbeid er hvilke aktører som inngår i samarbeidet. Vi har gjennomført flere regresjonsanalyser for å se hvilke av de enkelte aktørene som samarbeidet bidrar mest gjennom, og bildet er entydig: Det er kun samarbeid med ressurslærerne som spiller en signifikant rolle når det gjelder «Styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid». Når det gjelder «Bidrag til utvikling av lærernes arbeid», er det også samarbeidet med ressurslærer som har betydning. Her får også samarbeidet med skolefaglig ansatt i kommunene betydning, men ikke i samme grad. Samarbeidet med de øvrige aktørene – utviklingsveileder, nasjonale sentre og andre kompetansemiljø – har derimot ingen signifikant betydning.

Egen utvikling

I Figur 3, nedenfor har vi vist resultatene fra analysen med hensyn til spørsmålet om styring av egen kompetanse. Også her har vi bare angitt den delen av variansen som ikke forklares av modellen for de to siste variablene.



Fit-indeks: RMSEA = 0,071, CFI = 0,988 og TIL = 0,955

Figur 3 Bidrag til egen utvikling

«Fit»-indeksene viser at modellen er god for å beskrive det empiriske materialet, og modellen viser tydelig hva som bidrar til UH-ansattes oppfatning av at de har styrket sin kompetanse gjennom satsingen: Det går gjennom arbeidet med å styrke lærernes systematiske utviklingsarbeid og få dem til å lykkes. Dette arbeidet styrkes også av godt samarbeid med andre aktører, samt at UH-ansatte - gjennom arbeidsformer som stimulerer til læring, understøtter styrking av egen kompetanse. Dette er igjen betinget av at man arbeider ved en UH-institusjon som støtter opp under arbeidet, om utviklingspartnerens arbeid er forskningsorientert og om de arbeider kollektivt. UH-institusjonens bidrag i «egen utvikling» går i første rekke gjennom å understøtte arbeidsformer som stimulerer til læring.

Læring i nettverk?

Respondentene er spurt om deltakelse i både nettverkssamlingene arrangert av NTNU og i samlinger regi av Utdanningsdirektoratet. Både NTNU og Utdanningsdirektoratet har

arrangert langt flere samlinger enn fire i løpet av satsingen. Tabell 8 viser deltakelse i disse samlingene.

Tabell 9 Deltakelse på samlinger (prosentvis fordeling)

	I regi av NTNU	I regi av Utdanningsdirektoratet
Ingen ganger		21
En til to ganger	33	31
Tre til fire ganger	32	23
Flere enn fire ganger	35	25

Tabell 8 bekrefter på mange måter koordineringsgruppens erfaringer med frammøte i samlingene: Det er en relativt sett stor utskifting av utviklingspartnere i samlingene. Det er kun en tredjedel av de involverte fra UH som har vært med på flere enn fire samlinger. Når det gjelder deltakelse på samlinger er det imidlertid ikke noen betydning om man arbeider i gruppe 1- eller gruppe 2-institusjon, som vi har sett i materialet (se tabell 6 og 7).

Hvilket utbytte har utviklingspartneren hatt av å delta i samlingene? I tabellen nedenfor har vi angitt svarfordelingen på spørsmålene om utbytte.

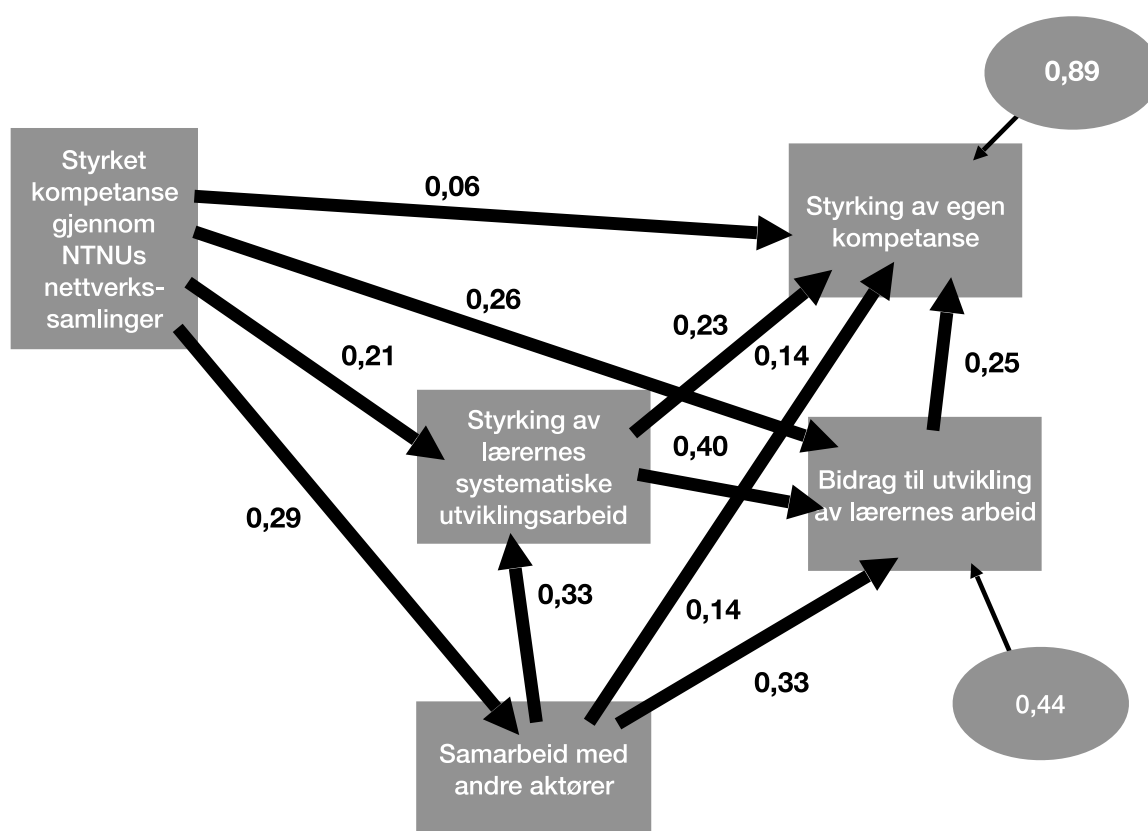
Tabell 10 Gjennomsnittsskåre og standardavvik for spørsmål om samlinger

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Utbytte av samlingene i regi av NTNU	81	3,3	0,7
Samlingene i regi av NTNUs bidrag til styrking av egen kompetanse	81	3,1	0,8
Utbytte av samlingene i regi av Utdanningsdirektoratet	61	3,1	0,9

Samlingene i regi av Utdanningsdirektoratets bidrag til styrking av egen kompetanse	59	2,9	0,9
---	----	-----	-----

Tabell 9 viser at utbyttet av samlingene jevnt over kan betraktes som middels. Det er dog en noe lavere vurderinger for samlingene med Utdanningsdirektoratet, og vi finner at det er en større variasjon i oppfatningen om utbyttet fra samlingene med Utdanningsdirektoratet, sammenlignet med nettverkssamlinger i regi av NTNU. Heller ikke her har det betydning for vurderingen om utviklingspartnerne kommer fra en god organisert institusjon eller ikke.

Disse vurderingene kan imidlertid være betinget av en rekke forhold. Vi har derfor satt opp en modell for å se om vi kan koble samlingene til noen av de andre aktivitetene og forholdene i samlingen. Konkret har vi spurt UH-ansatte i satsingen: Gir utbytte fra samlingene seg utslag i UH-miljøenes arbeid med UiU? Vi har testet ut denne problemstillingen i en SEM-modell. Resultatene fra analysen er angitt i figur 4:



Figur 4 Utbytte NTNUs samlinger

Modellen (se figur 4) har ingen frihetsgrader og vi får da ikke testet modellen (det vil si vi får perfekt «Fit»). Vi kan dermed ikke vurdere om dette er en god modell eller ikke, rent statistisk. Men vi kan av figuren se sammenhengen mellom de ulike variablene i, og hvilken grad de forklarer, variasjonen innenfor de ulike variablene. Vi ser at modellen i liten grad forklarer variansen til respondentenes oppfatning om de har styrket sin kompetanse eller ikke. Derimot forklarer modellen mye av variansen når det gjelder oppfatningen om hvorvidt samlingene har bidratt til utvikling av lærernes arbeid.

Modellen viser noe av det samme som vi har sett av modellen når vi spurte om elevenes læring (se figur 2). Utviklingen skjer gjennom UH-ansattes styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid og gjennom samarbeid med aktørene. Modellen (figur 4) viser i tillegg en tydelig sammenheng mellom oppfatningen av, a) om man har fått styrket sin kompetanse gjennom NTNUs og Utdanningsdirektoratets samlinger og b) det som respondentene ellers gjør: Dersom denne kompetansen er styrket, har det bidratt både direkte og indirekte til en utvikling av lærernes arbeid. Nettverkssamlingene med NTNU og samlingene med Utdanningsdirektoratet har dessuten bidratt til et bedre samarbeid med andre aktører. Vi kan ikke her skille om dette samarbeidet i første rekke er knyttet til sentrene, som har vært deltakere og bidragsytere på samlingene til NTNU. Det er imidlertid sannsynlig at det i første rekke er samarbeidet med sentrene det pekes på i figur 4 og i indikatoren «Samarbeid med andre aktører».

Oppsummering og konklusjon

Rundt halvparten av de som har arbeidet som utviklingspartnere i UiU har sitt virke ved institusjoner hvor de mener institusjonen støtter opp under arbeidet, har gode strukturer for arbeidet, er oppdatert på forskning og en kollektiv orientering. Den øvrige halvparten jobber ved institusjoner hvor disse betingelsene er signifikant dårligere. Disse rammebetingelsene påvirker arbeidet i stor grad, og vi ser spor av det når det gjelder:

- utviklingspartnernes oppfatning om de har styrket egen kompetanse
- oppfatningen om man har bidratt til utvikling av lærernes arbeid og elevenes læring.

Rammebetingelsene har i første rekke hatt betydning for hvilke arbeidsformer utviklingspartnerne legger opp til. Der hvor rammebetingelsene er gode, ser vi i større grad at arbeidsformer som stimulerer til utviklingspartnernes læring blir benyttet. Dette bidrar igjen i

arbeidet i skolen og i samarbeidet med andre aktører i satsingen. Det er disse strukturelle forhold som i størst grad preger forskjeller i respondentenes oppfatning om hva satsingen har bidratt til.

Om respondentene har erfaring som lærer, om man arbeider i lærerutdanningen eller ikke, om man har doktorgrad eller ikke og hvilken lærerutdanning man har, spiller liten rolle. Det eneste tydelige er at de som har arbeidet som utviklingspartnere i overveiende grad oppfatter seg som kompetent innenfor klasseledelse, skoleutvikling og vurdering for læring, altså områder som man vil si i hovedsak ligger innenfor pedagogikkfeltet. God kompetanse innenfor disse områdene slår positivt ut på flere indikatorer. Svakest er kompetansen innenfor regning. Vi ser imidlertid at det å ha kompetanse innen regning også er noe som slår positivt ut på flere indikatorer, mens kompetanse i lesing og skriving ikke gjør det i samme grad.

Analysene viser også et tydelig bilde av hvilke aktører, sett fra utviklingspartneres ståsted og gjennom godt samarbeid, som har ført til utvikling i skolene. Ressurslærerne peker seg klart ut som den viktigste samarbeidspartneren. Til en viss grad har også samarbeidet med skolefaglige i kommunene betydning, mens andre aktører, som blant annet utviklingsveileder, ikke blir tilkjent noen rolle. Når det gjelder samarbeidet med andre aktører er det som nevnt betinget av utviklingspartneres arbeidsformer; der hvor dette er godt, får også samarbeidet med utviklingsveileder betydning.

Det generelle bildet er imidlertid at sammenlignet med samarbeidet med ressurslærere, spiller samarbeidet med utviklingsveileder en liten rolle for å få til resultater i skolen. Dette stiller selvsagt spørsmålstegn ved den sentrale rollen som utviklingsveiledere har vært tillagt i satsingen og ikke minst balansen mellom rollen til de ulike aktørene: Har utviklingsveilederordningen fått en uforholdsmessig sentral plass i satsingen?

Nettverkssamlingene i regi av NTNU og Utdanningsdirektoratets samlinger i UiU har også spilt en rolle. I gjennomsnitt vurderes ikke utbyttet som så stort, men UH-ansatte i satsingen som føler at de har styrket sin kompetanse gjennom samlingene, har i større grad en oppfatning av å ha fått til noe ute i skolene, både med tanke på å utvikle lærernes arbeid og samarbeid med andre aktører.

Hovedbildet for hvordan UH-sektoren gjennom ansatte ved lærerutdanningsinstitusjoner skal bidra til utviklingsarbeid i skolen er imidlertid klart: Institusjonene må ta ansvar for arbeidet. De må ha rammer, støtte og strukturer for arbeidet, de må få til en samlet innsats, være oppdatert på forskning og ha arbeidsformer som bidrar til læring blant de involverte. Det er også slike mekanismer som gjør at de involverte føler at de utvikler seg faglig og som sannsynligvis også vil føre til utvikling av lærerutdanningene ved at de

involverte får bedre innsikt i og forståelse for lærerarbeid i skolen. Vi ser med andre ord at de samme mekanismer som gir effekt ute i skolene må være operative innenfor UH-institusjonene: Det må være rammer, støtte og strukturer og det må være arbeidsformer som bidrar til læring.

Referanser

- Cordingley, P. (2005). *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: Review: What Do Teacher Impact Data Tell Us about Collaborative CPD?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Dahl, T., Engvik, G., & Holter, T. (2014). *Kartlegging av kompetansemiljøenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling – høsten 2013*. Trondheim:
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Nelson, T.H. (2009). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic? *Science Education*, 93(3), 548-580.
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools. Volume II*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016c). *Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Silins, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

DEL 3

Oppsummering og implikasjoner

I kapittel 11 i denne delen samler vi trådene og oppsummerer analyser og funn fra alle kapitlene. Vi formulerer også implikasjoner for rammer og organisering for framtidig utviklingsarbeid.

Kapittel 11

Lærerutdanning, nasjonale sentra og ungdomstrinn i utvikling. Læring og implikasjoner for rammer og organisering av framtidig utviklingsarbeid

May Britt Postholm, Anita Normann, Thomas Dahl,
Erlend Dehlin, Gunnar Engvik og Eirik J. Irgens

Innledning

Rammene for denne rapporten er de problemstillinger som Utdanningsdirektoratet har definert og problemstillinger og forskningsspørsmål som vi i koordineringsgruppen har utviklet. I dette kapitlet løfter vi frem sentrale funn som er presentert i tidligere kapitler og peker på implikasjoner for rammer og organisering av framtidig utviklingsarbeid. Vi fokuserer på læring både i UH og i sentrene og hvordan UH har bidratt til kollektiv læring på skolene for å bedre elevenes læring. Kunnskapsgrunnlaget vi tar utgangspunkt i, er innsamlet materiale i UH, i de fire sentrene som har deltatt i satsingen, og i skoler. Materialet representerer dermed flere stemmer som uttaler seg om Ungdomstrinn i utvikling (UiU). I løpet av satsingen har alle relevante UH-institusjoner i Norge deltatt på ett eller to dialogmøter med koordineringsgruppen ved NTNU, og utviklingspartnere ved tre UH-institusjoner har deltatt i den kvalitative forskningen. I tillegg har 108 fagpersoner i UH besvart et spørreskjema. Den kvalitative forskningen som er gjort i UH og skoler, bringer frem hva som er lært, hvordan det er lært og hvordan denne læringen kommer til uttrykk i aktørenes praksiser. Samlet er det 28 ledere, 63 lærere og 62 elever som er intervjuet i studien, og de fleste fag i skolen er representert gjennom lærerintervjuene. I tillegg er det gjennomført observasjon av 55 undervisningstimer. Forskningen kan dermed bidra til å belyse hva som er UHs bidrag i arbeidet med kollektiv læring på skolene, for en bedre læring

for elevene. Den kan indirekte også peke på implikasjoner for UHs og sentrenes fremtidige rolle i lokalt arbeid med kvalitetsutvikling i skolen.

Læring i UH

Kunnskapsgrunnlaget viser at det på ulike måter har skjedd en utvikling i UH, selv om ressursene til kontakt med skolene har begrenset seg fra to til tre møtepunkter i semesteret. Vi ser likevel at utviklingspartneres møter med skolene har bidratt til læring i UH. I tillegg til at fagpersoner i UH har samarbeidet med skoler, har aktiviteten rundt UiU skapt mer samarbeid i og mellom fag i UH-institusjonene. Satsingen har dermed bidratt til en bevegelse mot en mer integrert lærerutdanning når det gjelder fagpersoner i UH som har deltatt i ungdomstrinssatsingen. Det er imidlertid lite som tyder på at innholdet og læringen som har funnet sted i sammenheng med arbeidet ute i skolene, har spredd seg til andre ansatte i UH-institusjonene. Våre funn peker i retning av at fagpersonene i UH ønsker seg en ledelse som legger bedre til rette for kunnskapsdeling i UH. De opplever at den kompetansen som de tilegner seg i møte med skolene, blir lite planmessig brukt i UH-institusjonene. En slik manglende kollektiv læring blant fagpersonene i UH innad i institusjonen understøttes av at flere UH-institusjoner har leid inn eksterne krefter for å bidra som utviklingspartnere i UiU-gruppen.

Det er i stor grad opp til den enkelte utviklingspartner om erfaringer fra deltakelse i satsingen kommer studentene under utdanning til gode. Det er heller ikke regelen, men unntaket, at fagpersonene i UH som har jobbet i satsingen, underviser lærerstudenter. Samlet sett kan det dermed konkluderes med at det hovedsakelig er en individuell læring eller en læring blant de involverte utviklingspartnerne, heller enn en institusjonell læring som har funnet sted i UH-sektoren. Det finnes likevel enkelte unntak. Vi har eksempel på én UH-institusjon som i forbindelse med satsingen har opprettet en egen fagenhet som skal jobbe mot skoler og barnehager i framtidig utviklingsarbeid. I denne UH-institusjonen har det i løpet av satsingen vært en stabil gruppe som har hatt tydelige samarbeidsstrukturer og rutiner innad i teamet, og teamet har også hatt et godt faglig samarbeid med andre aktører, som utviklingsveiledere og fagpersoner på sentrene. Arbeidet i satsingen ved denne UH-institusjonen har dessuten hatt en solid forankring i og støtte fra ledelsen.

Det er flere fagpersoner i UH som har opprettet forskergrupper i løpet av satsingen. Våre funn viser imidlertid at det hovedsakelig er “forskning på” og ikke “forskning med” som har vært gjennomført. Det betyr at forskningen har vært beskrivende, og at den har blitt

gjennomført for å bringe frem kunnskap om noe som har skjedd eller noe som er opplevd. Nasjonale styringsdokumenter etterlyser imidlertid FoU-arbeid som innebærer at forsknings- og utviklingsarbeid bindes sammen i parallelle prosesser. Dette kan skje ved at foreløpige analyser og funn knyttet til utviklingsprosesser som pågår, både inkluderes og testes ut i pågående prosesser sammen med, i denne sammenheng, ledere og lærere. På den måten kan det også finne sted en kontinuerlig samkonstruksjon av kunnskap og forståelse som kan bidra til utvikling av praksis både i skoler og i UH-institusjoner.

Å møtes på tvers av institusjonene, som i samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer, har bidratt til utviklingspartneres læring og kompetanseutvikling. Det har imidlertid vært mangel på kontinuitet på hvem som har deltatt på disse samlingene. Det har derfor vært vanskelig å utvikle gode og faste relasjoner på tvers av institusjonene. De som har deltatt flere ganger på samlingene har en opplevelse av at de i større grad har lyktes i samarbeidet med ulike aktører og med arbeidet i skolene.

Dersom kompetansen fra slike satsinger virkelig skal få betydning for UH-institusjoner, konkluderer vi med at dette fordrer en ledelse ved de respektive UH-institusjonene som vil utvikle og utnytte kompetansen til personer som samarbeider med skoler. En mulig implikasjon fra dette er at avstanden som lærerstudenter opplever mellom innholdet på campus og praksisen i skoler også minskes, slik at undervisningen kan bli både mer praksisnær og mer forskningsbasert. Skal undervisningen bli forskningsbasert, fordrer det imidlertid at fagpersoner i UH også forsker. Fagpersonene i UH synes likevel å ha en vei å gå når det gjelder å knytte sammen utvikling og forskning i et fruktbart samspill som får betydning for både utviklingsprosesser og for hvilken forskningsbasert kunnskap som kan bli publisert og inkludert i lærerutdanningenes pensum.

Noen utviklingspartnere i UH har involvert både bachelor- og masterstudenter i UiU-arbeidet ute i skolene, i sammenheng med at studentene skulle skrive sine FoU- og masteroppgaver. Dette er også en praksis som viser seg å være avhengig av den enkelte utviklingspartner og at det ikke er noen institusjonell praksis. Fra nasjonalt hold påpekes det at lærerutdannere trenger høy FoU-kompetanse og at studenter må involveres i forskning som er knyttet til praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017a,b). Kunnskapsgrunnlaget viser at muligheten til å involvere studenter i arbeidet ute i skolene ikke er godt nok utnyttet og formalisert i UH-institusjonene. De som har utnyttet denne muligheten vil kunne ha et forsprang på andre fagpersoner i UH når det gjelder å involvere studenter i eget FoU-arbeid. De vil dermed kunne være bedre rustet til å engasjere studenter når de skal skrive sine masteroppgaver, som bør ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til praksis i skolen. En

av intensjonene med masteroppgaven er at lærerstudentene skal få større innsikt i FoU-arbeid som kan bidra til en ytterligere styrking av en kunnskapsbasert yrkesutøvelse. De kan dermed rette et forskerblikk på egen praksis for kontinuerlig å kunne utvikle denne. Det innebærer at de også trenger veiledere som har innsikt i FoU-arbeid. Fagpersoner i UH opplever imidlertid at de trenger å utvikle sin FoU-kompetanse, noe som også innebærer å støtte og utfordre lærere i refleksjoner over gjennomført undervisning.

Læring i skolen

Lederes læring

Den skolebaserte modellen i UiU, samt bidrag fra eksterne aktører, synes samlet sett å ha bidratt til at skolene som organisasjoner har utviklet seg. Skolelederes læring har i stor grad, ifølge dem selv, handlet om at de har blitt bedre til å lede utviklingsarbeid, selv om læringsprosessene har vært intense, med bratte læringskurver. Ett trekk ved ledernes læring ser ut til å handle om viktigheten av å prioritere tid til kollektiv utvikling i skolen, og at den avtalte tiden må skjermes slik at den ikke spises opp av driftsoppgaver. Flere skoler har funnet fram til løsninger som er robuste, så lenge det ligger en forventning fra leder om læreres deltakelse, og kanskje til og med et krav om forberedelse i en eller annen form. På enkelte av skolene har ledere forventninger og stiller krav, noe også lærere har påpekt øker sannsynligheten for at det skjer utviklingsarbeid i fellestid.

Mange av rektorene har funnet støtte til arbeidet gjennom tette samarbeid med andre aktører, som skolens ressurslærere og plangruppe, utviklingspartnerne fra UH, og også fra enkelte utviklingsveiledere. Flere av skolelederne har for eksempel samarbeidet med ressurslærerne på en slik måte at disse har fått distribuert ansvar og ledelsesoppgaver. Dette har vært viktig både for å bidra til å gjøre ressurslærerne til viktige samskapere, og for å avlaste leder, selv om ansvaret formelt har vært tillagt lederen.

Det varierer mellom skolene hvor aktiv rektor selv har vært i arbeidet med å lede skolens arbeid med satsingen. Noen steder har skoleleder, kanskje i samarbeid med ressurslærer, lagd strukturer for deling og observasjoner, men forventet at lærerne selv skulle skape innholdet, noe som viste seg å være vanskelig. Mange av lederne har derfor også lært at de selv må være godt synlige i alle ledd i arbeidet med satsingen, gjennom blant annet å delta på all fellestid, samt initiere til, og kanskje også lede, felles refleksjoner.

Flere ledere har også hatt behov for ekstern støtte for å oppnå den nødvendige faglige tyngden i utviklingsarbeidet. Ledere har hatt behov for prosessstøtte, som blant annet har

handlet om å reflektere om veien videre, spesielt i tilfeller der de har hatt en opplevelse av at arbeidet har stagnert litt, enten på grunn av motstand i personalet, eller på grunn av at andre presserende saker har tatt mye fokus i en periode. For flere av skolelederne har UHs utviklingspartnere fungert som gode samtale- og refleksjonspartnere, med det viktige utenfrablikket som disse representerer. Slike samtaler har bidratt til skolelederes læring, og viser samtidig spennvidden av arbeidet til fagpersonene i UH i satsingen.

Mens fokuset for noen av skolelederne primært har handlet om å legge til rette for lærernes læring, har andre ledere tatt mer aktivt del i selve utviklingsprosessene. Aktiv deltakelse kan bidra til at lederne skaper et bedre eierforhold til selve satsingen, og gjennom det også opplever en økt anerkjennelse blant skolens lærere. Det kommer tydelig fram fra lærerstemmene i vårt materiale at de er opptatt av å ha en ledelse som holder fokus, setter retning for og leder an i utviklingsarbeidet. Lærere forventer at ledere må bidra mer aktivt når skolen er i et utviklingsarbeid. Mange rektorer har gjort nettopp dette, for eksempel gjennom å ha innledninger i fellestid der de har forsøkt å bidra med noe teoretisk tankegods, samle tråder fra arbeidet, eller at de har modellert arbeidsmåter som lærerne senere har kunnet ta i bruk i arbeidet med egne elever. Rectorskifter ser imidlertid ut til å være en utfordring når det gjelder å holde utviklingsprosessene i gang i skolen. Det viser at sentrale oppgaver i et utviklingsarbeid i skolen må være fordelt på ulike personer, slik at kontinuiteten i utviklingsprosessene kan opprettholdes dersom noen slutter eller av andre grunner bli borte fra skolen.

Læreres læring

Lærere på tvers av fag og skoler har lært som følge av deltakelse i satsingen. Læringens omfang og hva den består av, varierer derimot en god del. Det samme gjelder i hvor stor grad lærernes læring kan tilskrives UiU alene. I en organisasjon som en skole foregår det også mye læring på uformelle arenaer, knyttet til utførelsen av det daglige arbeidet. I tillegg har skolene også deltatt i andre satsinger, samt at mange lærere har deltatt i videreutdanning. Noen lærere opplever at de uansett benytter tiden på en annen måte etter deltakelse i UiU. De mener at tiden oppleves som romsligere når de slipper å sitte med alle tankene selv, noe som kan tyde på at utviklingsarbeidet har blitt en større del av den daglige praksisen. Lærere, på tvers av fag, gir uttrykk for at de har utviklet større forståelse for betydningen av å arbeide med utvikling av elevers grunnleggende ferdigheter, og at de har blitt mer bevisst hvordan de kan bruke ulike tilnærminger i arbeidet med for eksempel lesing og skriving. Dette har gitt seg

utslag i større grad av deling, og at lærerne oftere konsulterer hverandre i sin undervisningsplanlegging. De har videre utviklet et felles språk og begrepsapparat for å snakke om arbeidet om grunnleggende ferdigheter, men også om skoleutvikling generelt.

Det kan altså se ut som om lærerne gjennom UiU har fått utviklet et bedre meta-blikk på egen undervisning, men samtidig har omsetting av kunnskap til praksishandlinger vært en utfordring for mange. Lærings- og refleksjonsprosesser er heller ikke i seg selv nok. Hvis læring ikke fører til kunnskap som forbedrer praksis, vil læringen ikke komme elevene til gode. Hvordan kunnskap, som et resultat av læring fra deltakelse i UiU, skal forbedre praksis og også få en noenlunde vedvarende betydning, synes å være problemstillinger som i varierende grad er adressert i skolene. Noen skoler har imidlertid endret strukturer som årshjul og timeplaner, andre har endret rutinebeskrivelser (“slik skal vi gjøre det”), og noen kan fortelle om nye arbeidsformer som nå er innarbeidet i skolens løpende arbeid. Dette er eksempler på hvordan kunnskap er blitt en del av skolens mer varige praksis ved å ha blitt innkodet i strukturer eller nedfelt i praksis.

En annen kritisk faktor for lærernes læring ser ut til å være knyttet til opplevelse av eierskap til satsingens mål, og hvorvidt lærerne har opplevd seg selv som samskapere eller ikke. Involvering allerede fra initieringsfasen ser ut til å ha betydd mye, og kan ha bidratt til mindre motstand underveis og til et bedre utviklingsarbeid. Mange av lærerne opplever at de har for liten tid til samarbeid, og også liten tid til individuell planlegging. Utviklingsarbeid kan da legge ytterligere press på både lærere og ledere. I en satsing som UiU, der kollektiv læring er ett av målene, kan den opplevde “nytteverdien” for den enkelte lærer derfor være knyttet til at de utvikler en opplevelse av at arbeidet tar utgangspunkt i noe som er gjenkjennelig for dem, og som berører hverdagen deres. Et slikt berøringspunkt handler om arbeidets relevans for egen undervisningspraksis og for det som skjer i det enkelte klasserommet. Mange av aktørene, både lærere og ledere, peker her på betydningen av å ha klart å utvikle en bedre delingskultur i skolene etter UiU. Spørsmålet er likevel om felles erfaringsdelinger og deling av konkrete læringsressurser i felles mappe på skolens læringsplattform automatisk fører til læring og utvikling av egen praksis.

Det er grunn til å anta at erfaring alene ikke er nok for å skape varige spor. Lærerne må for det første ha et felles språk å snakke *med*. Dette har UHs utviklingspartnere, og også ressurslærerne, bidratt med, mens lesing av teori og bakgrunnstekster ser ut til å ha spilt en mindre rolle når det gjelder utvikling av felles språk. Videre må lærerne ha noe å snakke *om*. Lærere ser at kollegaobservasjon kan være et godt utgangspunkt for felles refleksjon, men samtidig blir det av noen sett på som en sårbar situasjon. Noen trekker også fram potensialet

som ligger i å utvikle refleksjonssamtalen i etterkant slik at den bidrar til læring. For at refleksjonen i etterkant av observasjon ikke skal bli overfladisk og preget av stor grad av enighet, kan arbeid med relevant teori være et sentralt bidrag. Teorien kan bidra med nye perspektiver over det som lærerne har prøvd ut eller observert.

Fagpersoner i UH bidro på ulike måter til kollektiv læring i skolene. De deltok i og også modellerte hvordan observasjon og felles refleksjon kan foregå i skolen. Denne deltakelsen bidro til ytterligere utprøvinger, og også til at observasjon og refleksjon over undervisning ble timeplanfestet på en av skolene. Det var også gjennomgående at lærerne ønsker å få observasjon og refleksjon inn som læringsaktivitet på timeplanen. Lærere opplevde også at fagpersoner i UH bidro til kollektiv læring i skolene gjennom at de samlet lærerkollegiet i felles forelesninger på de enkelte skolene. I tillegg opplevde lærerne det som positivt at fagpersonene i UH utformet mellomarbeid som et felles oppdrag for dem mellom møtepunktene som fagpersonene hadde med skolene. De så på slikt mellomarbeid som samlende for utviklingsarbeidet. Andre prosesser som UHs fagpersoner har satt i gang handler om deling av opplegg og felles planlegging mellom lærerne.

For å skape utvikling og læring må lærerne forplikte seg til, eventuelt forpliktes av sin leder, til kollektiv deltakelse, utprøving og kollegaobservasjon, lesing av relevant teori og skriving av refleksjonstekster. Funn i studiene som ble gjennomført i forbindelse med rapporten, peker i retning av at lærerne er positive til å bruke tid på utviklingsarbeidet, så lenge innholdet er praksisnært og oppleves som relevant. Skolebasert videreutdanning, har med hell har vært utprøvd enkelte steder (Sekkingstad & Syse, 2017). Det blir derfor interessant å følge hvordan skoleeiere benytter regionale tilbud og nettbaserte tilbud for mer kollektiv deltakelse i videreutdanning innenfor Kompetanse for kvalitet.

Ressurslæreres betydning for lærernes læring

Ved flere av skolene ser vi tegn på at ressurslærer har vært en viktig utviklingsagent for lærernes læring, og spesielt i de tilfeller der det har vært en situasjon preget av tett samarbeid og avklart arbeidsfordeling mellom skoleleder og ressurslærer. Også i tilfeller der lærerne opplevde skoleleders rolle i satsingen som for lite synlig, peker de på skolens ressurslærer som den faktoren som best kan forklare deres egen læring. Det synes derfor som at det å ha tilgang til en person rundt seg i det daglige arbeidet, som lærerne har tette relasjoner til, og som kan oppmuntre og oppfordre til utprøving og refleksjon, samt dele ressurser og bistå med faglige innspill, er viktig for mange av lærerne. Når lærerne først hadde fått utviklet en

forståelse for det valgte satsingsområdet opp mot sine egne fag, noe som var avhengig av forankringsprosessene ved den enkelte skole, opplevde mange av dem at ressurslærernes bidrag med å gjøre utviklingsarbeidet mer konkret og nærmere klasserommet, var viktig. Det varierte imidlertid hvordan bruken av ressurslærer var på de enkelte skoler. I materialet har vi både sett eksempler på at ressurslærer har vært brukt opp mot enkeltlærere eller at den knappe ressursen tiltenkt ressurslærer har blitt delt mellom ulike lærere på ulike trinn.

Graden av samarbeid mellom ressurslærere og ledere, og mellom ressurslærere og fagpersonene i UH har også variert mye. Dette har blant annet handlet om hvordan skolen forøvrig fungerte, og om det blant lærere og skoleledere var et opplevd behov for aktører som ressurslærere og utviklingsveiledere. Samlet sett gir kunnskapsgrunnlaget i rapporten likevel grunnlag for å anbefale en fortsettelse av ordningen med ressurslærere i skolene, med tanke på framtidige satsinger. Basert på de skolene som har deltatt i studiene som ligger til grunn for rapporten, ser det ut til at ressurslærerordningen har fungert best i skoler der rollen har vært ivaretatt av en av skolens lærere. Dette kan handle om faktorer som nærhet og relasjonsbygging, og om at terskelen for å spørre om råd og veiledning er lavere dersom ressurslærer er til stede ved skolen i det daglige arbeidet. Ressurslærernes gode erfaringer med de nasjonale sentrenes skolering gir videre grunn til å anbefale at lignende tilbud opprettes også i kommende satsinger. Tilsvarende skolene og lærerne, opplyser også sentrene at ressurslæreren har vært deres primære knutepunkt og forbindelseslinje til praksisfeltet.

Vi mener at det i utviklingsprosjekter som skal favne så vidt som UiU ligger et potensial nettopp i ressurslærerrollen, knyttet til å kontekstualisere prinsippene i satsingen uten at det fagdidaktiske forsvinner. Sistnevnte fokus kan ha betydning for hvorvidt lærerne opplever satsingen som “relevant nok” til at de prioriterer å investere tid i den. Vi mener i tillegg at ressurslærerordningen har potensial til å fremme systematisk utviklingsarbeid i skolen, noe som kan begrunnes med at mange av ressurslærerne i vårt materiale ser ut til å ha utviklet en forskende tilnærming til egen praksis.

Ressurslærerne framstår altså som helt sentrale aktører i satsingen. Den kvantitative studien viste at utviklingspartnerenes arbeid i skolen i stor grad styrkes gjennom samarbeid med andre aktører, deriblant samarbeidet med nettopp ressurslærerne. Det er imidlertid en bekymring om hva som skjer med denne ordningen etter at satsingen er over. Ressurslærerne og ordningen er ikke i det hele tatt nevnt i Meld. St. nr. 21 (2016-2017). *Lærerlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Bekymringen baserer seg blant annet på erfaringer gjort gjennom satsingen, som at enkelte kommuner ikke har noen tanker rundt eller plan for disse lærerne. Bekymringen går også på at ressurslærerne etter satsingen

blir sittende alene på den enkelte skole, uten det nettverket som har vært understøttet og driftet gjennom satsingen. I kunnskapsgrunnlaget framgår det dessuten at sentrene tilskriver mye av sin egen læring til møtet med nettopp ressurslærerne. Sentrenes kobling til ressurslærerne blir også svakere dersom det ikke er en felles møtearena.

I denne sammenheng må lærerspesialistordningen nevnes. Denne startet med pilot høsten 2015, og 37 skoleeiere med totalt 205 lærere deltok i piloteringen av toårig engasjement som lærerspesialist. Kunnskapsdepartementet viderefører piloten med lærerspesialister, og fra høsten 2017 deltar 43 kommunale, fylkeskommunale og private skoleeiere med til sammen 300 lærerspesialister. NIFU og NTNU Samfunnsforskning evaluerer piloteringen og publiserte i 2016 sin første delrapport. Rapporten viser at ordningen har kommet godt i gang (Seland, Caspersen, Markussen, & Sandsør, 2016). Våre funn tilsier at dette er en ordning som både må videreføres og utvides.

Elevers læring

I vår empiri finner vi god støtte for å si at elevene trives på skolen, og opplever at de har flinke lærer som er opptatt av dem. De fleste av elevene er opptatt av å gjøre det godt på skolen. I Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er ett av de tre sektormålene for fremtidens skole at elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse. Elevene opplevde at de skrev mer i alle fag enn tidligere, selv om de ikke var bevisst på at skolen eksempelvis hadde deltatt i et utviklingsarbeid med satsing på skriving. Elevenes uttalelser vitner dessuten om at de har lært ulike lesestrategier og at de har kjent på hvor viktig det er for deres egen læring at undervisningen er variert og relevant. I Meld. St. 28 (2015-2016), *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*, (Kunnskapsdepartementet, 2016) framheves det at det i fornyelsen av læreplanverket skal legges til rette for blant annet bedre dybdelæring. Mange av elevene forteller at de motiveres av å få anledning til å arbeide med større, åpne oppgaver, og gjerne oppgaver der de kan få anledning til å velge arbeidsmåter selv. Vi ser at slike arbeidsformer nettopp kan åpne for større grad av dybdelæring. Potensialet for dybdelæring vil nok likevel være størst dersom lærere samarbeider på tvers av faggrenser, ikke bare om det faglige innholdet, men også om arbeidet med å videreutvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Da må det også utvises en fleksibilitet i forhold til timeplaner og de bindinger som mange lærere oppfatter at timeplanen utgjør. En skoledag preget av langt færre oppstarts- og avslutningspunkter enn det vi ser i de fleste skoler i dag,

vil også kunne være et steg i retning av å legge til rette mer dybdelæring. Elevene setter dessuten pris på at tradisjonelle prøver i noen fag erstattes med skriving av fagtekster enkelte ganger. Elevene mener at en slik alternativ prøveform bidrar til større læringsutbytte enn det tradisjonelle skriftlige prøver gjør.

Det er gjennomgående at alle elevene tar i bruk lese- og skrivestrategier, men primært når de arbeider på skolen eller når de skal øve til prøver hjemme. Lærernes arbeid med lese- og skrivestrategier innenfor satsingen ser derfor ut til å ha etablert seg som praksiser i mange av klasserommene, noe som også observasjonene ga mange eksempler på. Det er likevel et stykke igjen før elevene, på tross av at de opplever visse lese- og skrivestrategier som gunstige for egen læringsprosess, tar dem i bruk i det ordinære arbeidet når dette skjer på andre arenaer enn på skolen. Dette kan være et tegn på at strategibruken ikke er innarbeidet som en regelmessig måte å arbeide på, og at elevene derfor oppfatter bruken av dem mer som et ekstra arbeid.

Analysen av det kvantitative materialet, basert på utviklingspartnerenes vurdering av satsingen, viser tydelig at deres samarbeid med de ulike aktørene i skolen; ledelsen, lærerne og ressurslærerne, bidrar til å styrke lærernes systematiske utviklingsarbeid. Et slikt samarbeid ser også ut til å ha betydning for elevenes læring.

Læring i sentrene

Sentrene er unisone i sin oppfatning av at UiU har bidratt til verdifull læring for dem. Det som spesielt trekkes frem, er læring i tilknytning til organisasjonsutvikling og at de respektive fagområdene systematisk må ses i sammenheng med skolebasert kompetanseutvikling for å få betydning for læring i skolen. En konsekvens av dette er at sentrene har lært betydningen av at de respektive fagdisiplinære skillene tones ned til fordel for skoleutvikling og et sterkere organisasjonsperspektiv. De trekker i så måte frem betydningen av å kunne drive utviklingsarbeid og rette søkelyset mot læreres læring. Det som framstår som den viktigste læringsarenaen for sentrene, er deres oppdrag knyttet til skolering av ressurslærerne. I utførelsen av dette oppdraget har sentrene hatt mulighet til å lære om arbeidet i skolene. I noen tilfeller har også enkelte sentre samarbeidet med UH-miljøer om arbeidet i skolene, noe som også har vært en viktig kilde for læring. Et slikt samarbeid med utviklingspartnere om skoleutvikling har imidlertid bare funnet sted i enkelte tilfeller i løpet av satsingen.

Gjennom samlingene for Nettverk for kompetansemiljøer har sentrene blitt bedre kjent med ulike UH-miljøer. Det har imidlertid vært vanskelig å etablere mer faste

samarbeidsrelasjoner med UH, blant annet fordi det har vært så stor utskifting i hvem som har deltatt på samlingene. Samlingene har likevel bidratt til et mer omforent syn på sentrenes ulike faglige arbeidsområder og en forståelse av hvordan disse kan og må knyttes sammen i skoleutviklingsarbeid.

Når det gjelder kollektiv læring internt, opplyser sentrene at dette i hovedsak er begrenset til de representantene som har deltatt i satsingen, men at det blant disse er vokst fram en dypere forståelse for hverandres faglighet. I forlengelsen av dette, er sentrene også blitt bedre til å se sitt arbeid i sammenheng med de andre sentrenes arbeid. Indikasjoner på sterkere kollektiv læring er dessuten tydelig gjennom etablering av faste møtepunkter, prosjektledermøter og seminarer, samt dokumentasjon av erfaringer.

Når det gjelder forholdet til UH opplever fagpersonene på sentrene at relasjonene som er skapt er personavhengige, og at det ikke er etablert et systematisk tverr-institusjonelt samarbeid med UH. En solid samarbeidsrelasjon er blitt ytterligere utfordret av at enkelte UH-institusjoner har benyttet seg av innleide eksterne personer som utviklingspartnere. Sentrenes opplevelse av å ha hatt et utydelig mandat opp mot UH, for eksempel gjennom bruken av verbet “bistå”, har ført til en opplevelse av manglende forankring til å kunne jobbe sterkere inn mot skolene og til å ha et mer tydelig initiativ. Sentrene opplever dermed at de er blitt stående litt “på utsiden” av satsingen. Tross mandatet og tross alle arenaer for å komme tettere på UH-miljøene, synes det derfor ikke som om koblingen mellom sentrene og UH har blitt spesielt styrket gjennom satsingen.

Sentrene fremhever betydningen av å ha blitt bedt om å utvikle tydelige, konkrete ressurser i arbeidet med satsingen. Dette har bidratt til sterkere fokus, mer målrettet arbeid og økt forståelse for de respektive grunnleggende ferdighetene.

Sentrene rapporterer at UiU har gjort dem bedre rustet til å støtte fremtidige utviklingsarbeid. Enkelte uttrykker likevel en skepsis mot den desentraliserte ordningen som beskrives i Meld. St. nr. 21 (2016-2017). *Lærerlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017c), knyttet til at mange representanter i kommuner og fylkeskommuner mangler nødvendig kunnskap og erfaring.

Temaene i satsingen

Regning som satsingsområde har av flere parter blitt oppfattet som problematisk som satsingsområde. I de skoler i vårt materiale som har valgt regning som satsingsområde i en kompetanseutvikling der alle lærere skal være med, har oppfatningen om at regning skal

integreres i alle fag blitt opplevd som kunstig og påtvunget. Lærere har blant annet fortalt at de har vært nødt til å “finne på” noe i sine fag for å vise at også de har trukket inn regning. Utviklingspartneres fellesøker med fokus på regning har av noen blitt opplevd som lite relevant og bortkastet bruk av tid. Dette gjelder, riktignok i mindre omfang, også for satsingsområdene lesing og skriving. I noen tilfeller har norsklærere opplevd øker med utviklingspartnere i lesing og skriving som banale når disse har forsøkt å anskueliggjøre hvordan ferdighetene kan styrkes ved at de innarbeides i alle fag. Noen lærere, for eksempel i praktisk-estetiske fag, har også påpekt at enkelte fag bør være “teorifrie”. Slike innvendinger kan sies å utfordre den sterke betoningen i UiU om at klasseledelse samt ferdighetene regning, lesing og skriving skal integreres i alle fag.

Det er fra sentrenes ståsted etablert en mer overgripende forståelse av satsingens temaområder. Sentrene har gjennom satsingen fått et mer omforent syn på hvordan sentrenes ulike fagligheter bør integreres sammen med hverandre og knyttes til skolens utviklingsprosess. Det å innta et organisasjonsperspektiv har vært nøkkelen for å få til en slik integrering.

Framtidig kvalitetsutvikling

Med bakgrunn i informasjon samlet inn i løpet av satsingen, mot slutten for UH-sektorens del og etter at satsingen var formelt avsluttet på skoler, ser vi at kunnskapsgrunnlaget kan gi retning for hvordan fremtidig kvalitetsutvikling bør gjennomføres. Det fremgår av det empiriske materialet at skoler kan ha god nytte av støtte fra eksterne ressurspersoner for å tilegne seg ny kunnskap for å kunne reflektere over og utvikle undervisningspraksisen i skolen for elevenes læring. Det fremgår likevel som helt klart at forelesninger, som ifølge noen lærere også kan oppleves som motiverende og nyttige, ikke nødvendigvis bidrar til endring av læreres praksis i møte med elevene. Mange lærere opplever at det nærmest finnes en låst dør mellom samtale, deling og refleksjon rundt praksis utenfor selve praksissituasjonene og det som skjer i praksis. Unntak fra dette er at det på noen skoler gis praktiske utprøvinger i forlengelsen av forelesninger og at disse utprøvingene blir gjenstand for felles refleksjoner i etterkant. Fokuserte observasjoner i praksis og refleksjoner rundt disse ser imidlertid ut til å være én nøkkel for å knytte sammen praksisutøvelse og prat om praksis.

For å styrke denne forbindelsen viser vårt datagrunnlag at mange lærere også ønsker et utenfrablikk både gjennom andre lærere og eksterne personer som kan hjelpe dem til å

forbedre sin undervisning. I tillegg trenger lærere en ledelse som legger til rette for at lærere kan møtes både for å observere og reflektere i fellesskap. En struktur som legger til rette for læreres læring synes heller ikke å være tilstrekkelig for deres læring. En kultur refererer til de ulike måtene grupper handler på og hvilke overbevisninger de knytter til disse handlingene. Lærere og ledere opplever deling av erfaringer i kollegiet som nyttig, men de er også bevisst på at måten de handler på bør utvikles. Det er en forståelse blant flere lærere og ledere for at språket som lærere bruker når de gir hverandre tilbakemelding ikke bidrar til å skape den virkeligheten eller utviklingen som de ønsker seg. Det fremgår av datamaterialet at fagpersonene i UH heller ikke alltid har kunnskap om hvordan kommunikasjon i refleksjonssamtaler på best mulig vis kan fremme utvikling. Både lærere og fagpersoner i UH har dermed et potensial når det gjelder å utvikle kommunikasjon som fremmer læring. Læringsfremmende faktorer i skolen synes dermed å skapes i et samspill mellom innhold, struktur og kultur.

Kunnskapsgrunnlaget i denne rapporten viser at oppstarten av utviklingsarbeid i skolen etter all sannsynlighet har stor innvirkning på forløpet og de varige sporene et slikt arbeid etterlater seg etter at det er formelt avsluttet. Funnene viser at dersom ledere og lærere i samarbeid med eksterne ressurspersoner bruker tid på å undersøke hva som er skolens behov for utvikling, og at individuelle hensyn blir en del av den kollektive målsettingen for arbeidet, vil det kunne føre til at oppstarten, som kan gå over et helt semester, kan bli fundamentet og kretsenteret for den videre utviklingen på skolen. I samarbeidet mellom eksterne ressurspersoner og lærere og ledere kan det også skapes en felles forståelse av skolens situasjon som ikke hadde vært mulig uten et utenfrablikk. En ordtak sier at det er fisken som sist oppdager vannet, og slik kan det også være med ledere og lærere som «vasser» i sin hverdagslige praksis. Våre funn viser at lærere i kollegium som bruker tid på å finne et felles fokus, blir sammensveiset og robuste. Dersom arbeidet ikke starter nedenfra og innenfra, viser imidlertid våre funn at kollegium kan splittes og samles rundt både motivasjon og motstand.

Kunnskapsgrunnlaget viser imidlertid at kollektiv utvikling ikke nødvendigvis trenger å omfatte alle lærere på en skole, men at kolleger knyttet til enkelte fag bør samarbeide med utgangspunkt i opplevde behov. Dette taler for at det ikke er kommuner i samarbeid med UH-sektoren som skal prioritere hva skoler bør jobbe med i utviklingsarbeid, men at skoler med lærere og ledere aktivt må være involvert når tema for utvikling bestemmes. Funnene viser dessuten at det ikke trenger å være en begrensning at tema eller mål kommer fra «overordnede nasjonal mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 13), men at det er avgjørende for

utviklingsprosessen og motivasjonen for denne at arbeidet blir forankret og tilpasset i skolene gjennom lokale medvirkningsprosesser. Dersom skoler og faggrupper skal motiveres til å endre og utvikle sin praksis, innebærer det at overordnede nasjonale mål må være såpass vide at det er mulig å tilpasse fokuseringen innenfor disse, slik at lærere og ledere opplever arbeidet som meningsfullt for egen praksis. Likevel viser vårt kunnskapsgrunnlag at ikke alle lærerne opplever at de har behov for å jobbe med samme tematikk i et utviklingsarbeid. Som nevnt over, kan skolen da trenge et utenfrablikk slik at egen praksis speiles tilbake til dem. Med et samarbeid med fagpersonene i UH allerede i oppstartsfasen, kan ledere, lærere og eksterne personene få utviklet en felles situasjonsdefinisjon og gode relasjoner som utgangspunkt for videre samkonstruksjon av kunnskap og utvikling. Dette innebærer et samarbeid og et forarbeid mellom fagpersoner i UH og skoler som skulle ha vært gjennomført før de møter kommuner som skal “definere og prioritere” hva de trenger i samarbeid med UH (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 13). Ideelt sett skulle lærere og ledere også delta i denne i dialogen hvor tematikk for deres egen læring og utvikling fastsettes, men fagpersoner i UH kan representere dem på en god måte dersom det er gjort et godt forarbeid i samarbeid med dem. Forarbeidet må imidlertid starte opp i god tid før samarbeidet mellom kommuner og UH tar til. UH-institusjoner kan på den måten få kjennskap til hva som trengs av kompetanse og kapasitet, slik at samarbeidet med skolene kan legges inn i arbeidsplanene i UH når disse planlegges, og at det er den faste staben i UH som får ansvaret for å samarbeide med skolene. Samkjøring av arbeidsoppgaver på campus og i skoler viste seg å være en utfordring i UiU-satsingen, og personer ble ansatt i midlertidige stillinger for å arbeide i satsingen. Slike løsninger er ikke optimale når intensjonen er at erfaringer og forskning gjennomført i løpet av satsingen skal komme lærerstudentene til gode i undervisningen på campus.

I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017c) står det at “lærerne opplever lite samarbeid om å utvikle undervisningen” og “det er få som deltar i lærersamarbeid som dreier seg om selve undervisningen, for eksempel felles undervisning og observasjon av andre læreres undervisning” (s. 28). Både fagpersoner i UH og lærere og ledere har positive erfaringer med observasjon av undervisning og påfølgende refleksjon. Fagpersoner i UH opplevde at de gjennom observasjon utviklet en forståelse som fikk betydning for hvordan de kommuniserte med lærerne og for hvordan de bidro i den kollektive læringen i skolen. Kunnskapsgrunnlaget viser også at lærere ønsket seg enda mer prosessstøtte av fagpersoner i UH for å omsette kunnskap til handling i møte med elevene. Samtidig vil dette ønsket støte på et

kapasitetsproblem i UH. I satsingen har fagpersoner i UH hatt et stort antall skoler å forholde seg til, gjerne 20-25 skoler hvert semester. Dersom fagpersoner i UH skal delta i kjernevirksomheten i skolen, fordrer det at de må bruke tid på hver enkelt skole. Når støtten skal gis i dybden og ikke i bredden, innebærer det for det første at både kommuner og UH må ha som utgangspunkt at det ikke kan være mange skoler som får ekstern støtte på samme tid, og at det derfor vil ta tid før alle skoler inkluderes i den desentraliserte ordningen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). For det andre, så har kunnskapsgrunnlaget i rapporten vist at relasjonelle forhold har vært viktig for å kunne bidra til aktørenes læring på en god måte. Relasjonsbygging tar tid, noe som krever større ressurs enn det fagpersonene i UH har hatt i arbeidet med UiU. I arbeidet med satsingen fikk utviklingsveilederne, som primært ikke skulle arbeide direkte mot lærerne, langt større ressurs enn det som utviklingspartnerne fra UH fikk, selv om sistnevnte aktørgruppe fikk langt mer omfattende forventninger rettet mot seg fra skoleaktørenes side.

Oppstarten i et utviklingsarbeid

I og med at oppstartfasen kan betraktes som fundamentet og kraftsenteret i utviklingsarbeid, vil vi avslutningsvis gå nærmere inn på denne fasen. Gjennom oppstarten skapes de lokale rammer for utviklingsarbeidet i skolen, og vi vil derfor trekke frem forhold som kvaliteten i dette arbeidet kan få innvirkning på. Forhold som allerede i oppstartsfasen bør tas i betraktning er følgende:

- Hvordan skolen bør arbeide med de valgte satsingsområdene, ut fra de lokale, kontekstuelle forholdene, slik at sannsynligheten øker for at ny kunnskap kommer elevene til gode i form av bedre undervisning
- Hvordan skolen bør gå fram for å styrke sannsynligheten for at ny kunnskap de har utviklet gjennom deltakelse i et prosjekt som UiU, skal prege skolens praksis også når prosjektperioden er slutt
- Hvordan kompleksiteten kan reduseres og presset på lærere og ledere kan minskes når flere utviklingsprosesser og løpende arbeid skal håndteres samtidig
- Hvordan skolen skal unngå at skoleutviklingen blir aktiviteter på siden av drift

Dette er eksempler på utfordringer skolene må håndtere, der forskning riktignok kan bidra med nyttig kunnskap, men der skolene uansett må finne lokale svar og løsninger. Vi har for eksempel sett at noen skoler er bedre i stand til å trekke forbindelseslinjer til tidligere

prosjekter eller satsinger og det de allerede er i gang med, og vi har møtt utviklingspartnere som påpeker at disse skolene klarer å skape større grad av kontinuitet og sammenheng. Dette gjelder skoler som for eksempel har koplet kompetanseutvikling i klasseledelse opp mot tidligere prosjekter de har hatt om relasjoner, læringsmiljø og mobbing, og de tiltak de allerede har satt i verk i klasserom og på andre arenaer. Slik blir det skapt en kontinuitet mellom nye og tidligere utviklingsprosjekter, og det blir skapt en sammenheng mellom det nye og det som allerede er innarbeidet i undervisning og på lærernes samarbeidsarenaer. Arbeid med nye satsingsområder blir mindre løsrevet fra drift og fra tidligere prosjekter. Det kan bli mindre komplekst å drive utviklingsarbeid, i tillegg til at læringen kan bli dypere ved at kunnskapsområder settes i sammenheng og prosesser gjensidig styrker hverandre.

Dette krever mobilisering av de ansatte tidlig i et utviklingsarbeid. Den lokale konteksten varierer, skoler er både like og ulike, og en standard eller oppskrift som skal gjennomføres over alt vil følgelig ha dårlige muligheter for å lykkes. Det kan heller ikke forventes at den enkelte rektor eller en gruppe utviklingspartnere fra UH har alle svarene. Til sammen gjør dette den lokale ledelse avhengig av sine ansatte. Det blir viktig å få fram deres situasjonsforståelse, hvilke utfordringer de ser og hvilke forslag de har til løsninger og arbeidsformer. Hvis skolens læring og kunnskapsutvikling kun skjer med utgangspunkt i de ansattes egne erfaringer, er det imidlertid en fare for at utviklingen blir nærsynt, og at løsninger og forbedringer primært baseres på lokal kunnskap og ikke blir informert av relevant forskning og erfaringer utenfra. Her kan fagpersoner i UH inviteres inn både for å være prosesshjelpere og for å bidra med ny kunnskap om de ferdighetsområder og temaer det skal arbeides med. Skoler kan på den annen side ikke gjøre seg helt avhengig av støtte utenfra. Å bli en mer lærende skole som er i stand til å drive utviklingsarbeid på egen hånd, fordrer en lærende, samarbeidsorientert ledelse, som kan organisere, lede og delta i utviklingsprosesser, heller enn en ledelse som er opptatt av å ta beslutninger og legge planer på egen hånd. Det krever også en profesjonalitet blant lærerne, som innebærer en forståelse for viktigheten av å bidra til fellesskapets beste. Det kreves videre en vilje til å oppdatere seg faglig og til, i samarbeid med kolleger, å utvikle lokal kunnskap som kan prege skolens praksis, også etter at et skoleutviklingsprosjekt er avsluttet. Alt dette krever også at fagpersoner i UH har innsikt i hvordan de kan være en god støtte i utviklingsprosesser i skolen. Som en konsekvens av kunnskapsgrunnlaget og de analyser vi har gjort, ser vi et behov for en nasjonal koordinering.

Nasjonal koordinering

Av kunnskapsgrunnlaget går det frem at både UH-institusjoner og skoler er forskjellige. Våre funn viser at noen ledere i skoler kan ha god oversikt over hva som trengs av ytterligere kunnskap i skolen for å kunne utvikle undervisningen. Det innebærer at ledere også vet hvilken støtte de ønsker at UH skal bidra med i skolen. Dette gjelder for skoler som har innarbeidet strukturer og skapt en kultur hvor ny kunnskap og støtte blir energien som bringer utviklingshjulene videre. Både forelesninger og prosessveiledning kan være nyttig for disse skolene. Det at ledere og lærere vet hvilke behov de har, kan utfordre UH-institusjoner når det gjelder deres kompetanse og hva de kan bidra med. Når fagpersoner i UH skal samarbeide med skoler som, i tillegg til ny kunnskap, trenger å utvikle både strukturer og kulturen i skolen, utfordrer det også fagpersoner i UH som skal møte ledere og lærere.

Vi mener derfor at hele UH-sektoren bør samarbeide om å støtte skolene og at sentrene inkluderes i dette samarbeidet. Dette krever en nasjonal koordinering som blant annet innebærer å få en oversikt over støtten som hver enkelt UH-institusjon og UH-sektoren med sentrene samlet sett kan bidra med i skoler. En nasjonal koordinering kan også bidra til å fremme en utvikling av UH-sektoren og sentrene i Norge ved å legge til rette for erfaringsdeling mellom institusjonene og kursing av fagpersoner i UH og sentrene i områder som de ønsker å utvikle seg på. Videre kan det legges opp til en ordning slik at fagpersoner fra ulike UH-institusjoner med ulik kompetanse, samt fagpersoner fra sentrene, planlegger og gjennomfører møter med skoler i fellesskap, slik at de også lærer av hverandre i utviklingsprosessene og i forskningen tilknyttet disse.

Referanser

- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. nr. 28 (2015-16). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Meld. St. nr. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). Meld. St. nr. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2017). Nokon jobbar best under press - andre jobbar berre under press. *Bedre Skole*, (03), 58-62.
- Seland, S., Caspersen, J., Markussen, E., & Sandsør, A. (2016). *Delrapport fra evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister - Lokal planlegging, oppstart ved skolene og de første erfaringene fra pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. NIFU.

DEL 4

Vedlegg

Vedlegg 1: Metode Case A, B og C

Case A

Utvalg

I Case A deltok, som vi designet i utgangspunktet, tre skoler og en UH-institusjon. Utvalget ble imidlertid ikke helt slik som planlagt da en av skolene, som også var informantskole i studien av piloteringen, ikke ønsket å delta. Skolen valgte å takke nei til deltakelse på grunn av store utskiftninger av lærere og ledere. Det ble da to skoler i denne casen som hadde deltatt i studien av piloteringen. Den tredje skolen som takket ja til å delta innenfor denne casen, var også en skole som var med i satsingen fra piloteringen startet, men denne var knyttet til en annen UH-institusjon. Det var kapittelforfatter og kollega Henning Fjørtoft som var utviklingspartnere i denne skolen, og skolen og aktiviteten som hadde foregått der var derfor godt kjent av meg. Denne skolen benevner jeg skole A1, de andre to A2 og A3. Nedenfor beskriver jeg kort skolene som deltok både i piloteringen og i pulje 1, i til sammen to og et halvt år.

Beskrivelse av skolene

Skole A1 er en ungdomsskole på et tettsted på landsbygda. På skolen er det 156 elever, 17 lærere og to ledere, en rektor og en inspektør. Skolen har to parallelle klasse på 8. og 9. trinn og tre parallelle klasser på 10. trinn. Skolen jobbet med klasseledelse og lesing i satsingen, både i piloteringen og i pulje 1. Etter at deltakelsen i satsingen var over, begynte lærerne høsten 2015 å jobbe med vurdering for læring (VfL), og de har tatt i bruk det åpne nettkurset i VfL, moocen utarbeidet av Høgskolen i Lillehammer.

Skole A2 er en skole på landsbygda, et tettsted ikke langt fra en storby. På skolen er det 390 elever og 52 ansatte, derav seks assistenter. Det er fire personer i ledergruppen, en rektor og tre avdelingsledere, en for hvert trinn på skolen. Når forskningen pågikk var en av avdelingslederne sykemeldt. På 8. trinn er det fem parallelle klasser, på 9. trinn fire og på 10. trinn seks parallelle klasser. Skolen hadde fokus på regning i løpet av piloteringen, men det overbyggende temaet for prosjektet var praktisk og variert undervisning. I pulje 1 rettet lærerne oppmerksomheten mot lesing i alle fag. Fra høsten 2015 begynte lærerne å jobbe med vurdering for læring (VfL), og de har også tatt i bruk det åpne nettkurset i VfL, moocen utarbeidet av Høgskolen i Lillehammer.

Skole A3 er en ungdomsskole på et tettsted på landsbygda. På skolen er det 310 elever og 60 ansatte, hvorav 18 fagarbeidere/assistenter. Det er fire ledere på skolen, en rektor og tre avdelingsledere, en for hvert trinn. På skolen er det på 8. trinn fire parallelle klasser, på 9. trinn tre parallelle klasser og på 10. trinn fire parallelle klasser. Skolen jobbet med lesing som grunnleggende ferdighet både i piloteringen og i pulje 1 i satsingen. På denne skolen har lærerne siden høsten 2016 jobbet med vurdering som læring (VfL) som utviklingstema.

Skolene: gjennomføring og deltakere

Skole A1

På denne skolen gjennomførte jeg observasjoner og intervju i uke 9 i 2017. Læreren som jeg skygget tilhørte 9. trinn, og hun meldte seg frivillig til å ha med en forsker i undervisningen. Jeg observerte i til sammen 10 timer. Disse timene var hovedsakelig på 9. trinn, fire timer musikk med halve klasser, en time i norsk og en time i KRLE. Jeg deltok videre på fire timer i psykisk helse på 10. trinn. Jeg observerte også et fagseksjonsmøte som lærerne i norsk på ungdomstrinnet deltok på. I tillegg til at jeg intervjuet læreren som jeg skygget, gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med alle de seks lærerne på 9. trinn. Alle lærerne på trinnet ble benevnt som teamet, og hvert team hadde sin leder som også var medlem i lederteamet på skolen. I fokusgruppeintervjuet med to lærere fra alle trinn på skolen, deltok de som teamlederen på 9. trinn kom frem til hadde mulighet i det aktuelle tidsrommet. Rektor og inspektør/rådgiver (samme person), samt lederne for hvert trinn, kalt teamledere, deltok i fokusgruppemøte med lederne. Rektor har vært rektor på denne skolen siden 1991, og inspektør/rådgiver har vært ansatt siden 2006. Teamlederne har vært i denne rollen i 2,5 og 10 år. I intervjuene var følgende fag representert gjennom lærerne som deltok: tysk, matematikk, naturfag, norsk, spansk, engelsk, musikk, KRLE, samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk og kroppsøving.

Skole A2

På denne skolen ble observasjonene og intervjuene gjennomført i uke 7 i 2017. Jeg observerte læreren som hadde meldt seg frivillig til å bli skygget når 9. trinnet ble forespurt av ledelsen om å delta, i til sammen åtte timer i løpet av uken. Dette var to timer engelsk fordypning i 10. klasse, resten fordelt på to timer engelsk, tre timer engelsk fordypning og to timer musikk på 9. trinn. Jeg observerte også et trinnmøte på 9. trinn hvor læreren som jeg skygget deltok. I tillegg til at jeg intervjuet læreren som jeg skygget, gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med teamet som denne læreren tilhørte, i alt tre lærere. Deltakerne i fokusgruppeintervjuet

med to lærere fra hvert av trinnene på ungdomsskolen, ble plukket ut av rektoren. Fem av dem som deltok i studien av piloteringen, deltok også i dette intervjuet. Den sjette læreren som deltok i intervjuet nå vel to år etter at deltakelse i UiU var over, har også deltatt i satsingen, men litt til og fra da hun har fått to barn siden hun startet på skolen i 2011. I fokusgruppeintervjuet med ledergruppen på skolen, deltok rektor og to av de tre avdelingslederne for hvert trinn. Rektor ble ansatt på skolen høsten 2014 i det siste semesteret som skolen deltok i satsingen UiU. Avdelingslederen som deltok i pilotintervjuet og som nå er leder for 8. trinn, hadde vært sykemeldt siden tidlig på høsten. Avdelingslederen for 9. trinn jobbet som lærer på skolen i 9 år i et tidsrom før skolen deltok i satsingen, men startet opp igjen på skolen høsten 2016, da som avdelingsleder. Avdelingslederen på 10. trinn har vært leder siden 2002, og deltok også i intervjuet med lederne på skolen i studien av piloteringen. I intervjuene er følgende fag representert gjennom lærerne som deltok: norsk, engelsk, fransk, spansk, matematikk, naturfag, KRLE, samfunnsfag, musikk, kroppsøving, medier og informasjon valgfag.

Skole A 3

På denne skolen ble observasjonene og intervjuene gjennomført i uke 13 i 2017. Jeg observerte en lærer som hadde tilhørighet på 8. trinn, men som hadde undervisning både på 8. og 10. trinn. Læreren som i første omgang hadde blitt forespurt av rektor på 9. trinn, trakk seg, og det var da denne læreren på 8. trinn fikk spørsmål fra rektor om å være læreren som skulle skygges. Begge disse hadde vært ressurslærere på skolen i satsingen. På denne skolen var ressurslærerressursen fordelt på fire lærere som hadde ansvar for faggrupper. Dette går jeg inn på i beskrivelsen av skolen og aktiviteten der. Jeg skygget læreren i til sammen seks timer i løpet av uken. Dette var tre timer norsk i 8C og tre timer norsk i 10B. Jeg gjennomførte i tillegg et fokusgruppeintervju med teamet til læreren som ble skygget, i alt fire lærere. I fokusgruppeintervjuet med to lærere valgt ut av rektoren fra hvert trinn på ungdomsskolen, deltok tre lærere som også deltok i studien av piloteringen. Alle unntatt en av lærerne hadde deltatt i satsingen både i piloteringen og i pulje 1. Denne ene læreren startet på skolen høsten 2013 da skolen ble med i pulje 1. Rektor fortalte at lærerne ble valgt ut slik at de skulle representere bredden i fagene på skolen og ulike erfaringer i satsingen. I fokusgruppeintervjuet med ledergruppen, deltok rektor og de tre avdelingslederne for hvert trinn. Rektoren ble ansatt på skolen i 2010 og deltok dermed også i intervjuet i studien av piloteringen. Avdelingslederen på 8. trinn ble ansatt på skolen for ett år siden, i mars 2016, og han har derfor ikke vært delaktig i arbeidet i satsingen på skolen. Han har tidligere vært

skoledeler på en annen ungdomsskole i fem år, og har erfaring med satsingen fra denne skolen. Avdelingslederen på 9. trinn har vært avdelingsleder på skolen siden august 2013, før det var hun lærer på skolen. Avdelingslederen på 10. trinn er leder i det tredje året. Det var også for tre år siden han startet på skolen, og han har dermed fungert som avdelingsleder når arbeidet med lesing i alle fag fortsatte helt fram til høsten 2016. I intervjuene er følgende fag representert gjennom lærerne som deltok: norsk, engelsk fordypning, spansk, fransk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, kunst og håndverk, kroppsøving, KRLE, mat og helse, valgfag produksjon av varer og tjenester, utdanningsvalg, arbeidslivfag.

Skolene: datainnsamling, analyser og presentasjon av funn

Datamaterialet ble samlet inn i intervju av læreren som ble skygget, fokusgruppeintervju med team eller trinn tilknyttet denne læreren, samt et fokusgruppeintervju med to lærere fra hvert trinn. På Skole A1 og Skole A2 intervjuet jeg tre elevgrupper på 9. trinn bestående av elever som representerte en bredde når det gjaldt skolerresultater (fokusgruppeintervju med tre elever i tre homogene elevgrupper (skolerresultater over middels, middels og under middels)). Jeg hadde observert undervisningen som disse elevene deltok i før jeg gjennomførte intervjuene. I og med at elevene gikk i 9. klasse, var de ikke elever på skolen da lærerne deltok i UiU-satsingen. På Skole A3 intervjuet jeg elever som gikk i 10. klasse (de samme grupper med elever som i 9. klasse beskrevet over). Selv om jeg ønsket å intervju elever på 9. trinn, vurderte læreren som underviste på 8. og 10. trinn og som jeg skygget, at elevene på 10. trinn kunne reflektere bedre rundt egen læring enn 8. klasseelevene. Disse elevene startet på skolen høsten 2014 da lærerne enda jobbet formelt i satsingen. I tillegg gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med ledelsen på hver enkelt skole. Det individuelle intervjuet med læreren som ble skygget, varte i omtrent en time, mens fokusgruppeintervjuene tok omtrent en og en halv time. Fokusgruppeintervjuene med elevene tok omtrent en halv time med hver gruppe. Samlet utgjør datamaterialet i Case A observasjonsnotater fra til sammen 24 undervisningstimer og tre timer med møtetid, transkripsjoner av intervju med til sammen 27 elever, 27 lærere og 12 ledere (rektorer, inspektør og avdelingsledere), samt 61 anonyme brev fra lærere på de tre skolene. Gjennom lærerintervjuene var følgende fag representert i casen: norsk, engelsk, tysk, spansk, fransk, matematikk, naturfag, musikk, KRLE, samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk og kroppsøving og følgende valgfag: medier og informasjon, produksjon av varer og tjenester, utdanningsvalg og arbeidslivfag. Hvem som deltok i studien og hvordan disse ble valgt ut, er tidligere presentert i beskrivelsene av hver enkelt skole.

Funnene knyttet til skolene presenteres med utgangspunkt i analyser både av observasjoner og intervju. Presentasjonen av funnene knyttet til de ulike perspektivene, ledernes, lærernes og elevens, er strukturert med utgangspunkt i tema i intervjuguidene og informasjon som kom frem i løpet av forskningsprosessen som ikke var innrammet av spørsmål og observasjonsfokus på forhånd. Slik har det foregått både en lukket og åpen analyse av datamaterialet (Strauss & Corbin, 1998). I observasjonene fikk jeg møte både lærer som ble skygget og elevene som skulle intervjues i undervisningssituasjonen. Observasjonen bidro dermed til en tryggere ramme for intervjuene, i og at vi hadde møttes tidligere. I tillegg skapte observasjonene spørsmål som jeg fikk mulighet til å stille i intervjuene. Vi hadde dermed også felles situasjoner å snakke om.

Jeg gjennomførte først en fenomenologisk analyse (Moustakas, 1994) av transkripsjonene av hvert enkelt intervju. I denne analysen foregikk en meningsfortetting knyttet til temaene som ble tatt opp i intervjuet. Fra observasjonsnotatene valgte jeg ut situasjoner fra klasserommet som representerte et bilde av hvordan jeg opplevde undervisningen. Analysene dannet grunnlag for en beskrivelse av hver av de tre skolene. Brevene som alle lærerne skrev anonymt, har bidratt til å komplettere informasjonen som kom frem i intervjuene. Brevene har også støttet om opp informasjonen som kom frem i disse, og på den måten har brevene også bidratt til å sikre troverdigheten i informasjonen som jeg fikk i intervjuene og dermed kvaliteten i studien.

Med utgangspunkt i beskrivelsen av den enkelte skole, gjennomførte jeg en åpen koding slik den er beskrevet av Strauss og Corbin (1998) for å kategorisere materialet. Denne analysen hadde som mål å oppdage mønster i datamaterialet, for derigjennom å utvikle kategorier som viste felles innholdselementer på tvers av de tre skolene. Hovedkategoriene som ble utviklet på tvers av skolene, og som dermed var gjeldende for alle tre skolene, var følgende: «Oppstart og forankring», «Delingskultur og kollegasamarbeid», «Ledelsens rolle», «Læring på alle nivå» og «Varige spor».

UH-institusjonen: deltakere, datainnsamling, analyse og presentasjon av funn

I Case A er også ansatte ved UH-institusjonen (UH-institusjon A) som i piloteringen og i pulje 1 var tilknyttet skole A2 og A3, informanter. I fokusgruppeintervjuet med denne UH-institusjonen deltok tre utviklingspartnere som har vært sentrale i arbeidet med satsingen. To av disse har vært koordinatorene på hvert sitt campus på UH-institusjonen. Transkripsjonen av intervjuet ble analysert ved hjelp av åpen koding (Strauss & Corbin, 1998), og

hovedkategoriene utviklet i denne analysen danner struktur for presentasjonen av funnene. Hovedkategoriene som ble utledet, er følgende: «Utviklingspartnerne og andre aktører», «Arbeid i møte med skolene», «Arbeid på egen institusjon» og «Utviklingspartnernes læring og håp om varige spor».

Referanser

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Case B

Utvalg og beskrivelse av skolene

I tråd med det opprinnelige designet, deltok i Case B 3 skoler som hadde deltatt i pulje 3 av satsingen, samt én UH-institusjon som deltok fra og med piloteringen. Skolene benevnes i teksten som skole B1, B2, og B3.

Skole B1 er en fådelt 1-10 skole som ligger på landsbygda. Skolens 37 elever er organisert i tre klasser for hhv småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet er det ni elever, fordelt på fire elever fra 8. trinn, fire fra 9. trinn og en elev fra 10.trinn. Disse ungdomstrinnselevne undervises hovedsakelig i samlet gruppe. Hele skolen har deltatt i UiU-satsingen. Rektor er alene i ledelsen, men jobber med en plangruppe som i tillegg til henne selv består av én lærer fra hvert av de tre sammenslåtte trinnene. Skolen arbeidet med klasseledelse og skriving i satsingen. De deltar også i Vurdering for Læring (VfL). Rektor har hatt jobben som leder siden skoleåret 2015/16, og jobbet før den tid som lærer ved skolen.

Skole B2 er en 1-10 skole på en øy på ett av tettstedene i kommunen, og har noe over 400 elever fordelt på to paralleller på hvert trinn. Rektor har arbeidet ved skolen i tre år, først som inspektør, og deretter som leder de to siste årene. Skolen hadde skriving som sitt selvvalgte fokusområde for satsingen. I tillegg til rektor, består også ledelsen av to inspektører, hvorav den ene har ansvar for spesialundervisningen og den andre for oppfølging av personalsaker og timeplanlegging.

Skole B3 er også en 1-10 skole som ligger på en øy. Skolen, som er svært flerkulturelt sammensatt, har i overkant av 300 elever fordelt på to paralleller på hvert trinn. Rektor, som har vært i nåværende stilling i to år, har lang fartstid i skolen, primært som lærer, men også

som leder. Det er også to inspektører i ledelsen. Skolen har tidligere deltatt i VfL og i satsingen Kompetanse for Mangfold. De har dessuten deltatt i en lokalt initiert satsing på kollegabasert veiledning. De ønsket primært at hele skolen skulle delta i UiU, men pga. flere parallelle satsinger ble det ikke slik. De har likevel forsøkt å skape en rød tråd gjennom hele skoleløpet også når det gjelder arbeidet med lesing og skriving, som var skolens selvvalgte fokusområder.

Deltakere, gjennomføring og datainnsamling -skolene

Datainnsamling på skolene ble gjennomført i hhv uke 8, 10 og 11, 2017. De skyggede lærerne på skole B2 og B3 tilhørte 9. trinn, mens den skyggede læreren på skole B1 var lærer for den sammenslåtte ungdomstrinnsklassen.

På skole B1 observerte vi ungdomstrinnsklassen i 11 timer, fordelt på fagene engelsk, norsk, spansk, klassens time og fysisk aktivitet (valgfag). Vi observerte også et mandagsmøte samt oppstarten av ei økt med fellestid. Data ble i tillegg samlet inn gjennom dybdeintervju med hovedinformant (skygget lærer), fokusgruppeintervju med teamlærerne (på denne skolen var dette kun én lærer i tillegg til hovedinformanten), fokusgruppeintervju med to lærere fra andre trinn (småtrinnet og mellomtrinnet), to fokusgruppeintervju med to ulike elevgrupper, à 4 elever i hver gruppe, samt dybdeintervju med skolens rektor.

På skole B2 observerte vi et trinnmøte for de 16 lærerne på ungdomstrinnet, der de fortsatte et allerede oppstartet arbeid etter IGP-modellen, med fokus på å dele erfaringer fra ulike skrivearbeid i sine respektive fag og klasser. Vi observerte dessuten ei økt med fellestid for alle lærerne, ledet av rektor og ressurslærer i fellesskap. Hvert trinn skulle her legge fram ett bidrag om skriving i sine fag. Videre består datamaterialet av observasjonsnotater i forbindelse med skygging av lærer, i 5 t i engelsk i 9. klasse, tre fokusgruppeintervju med grupper à 5 elever på ulike faglige nivå, dybdeintervju med hovedinformant, dybdeintervju med ledelsen (rektor og to inspektører), fokusgruppeintervju med hovedinformantens team (9. trinns lærerne), samt fokusgruppeintervju med lærere fra andre trinn (8. og 10. trinn).

På skole B3 deltok vi som observatører i til sammen 16 undervisningstimer, fordelt på fagene norsk, engelsk og samfunnsfag. Vi observerte også en fellestid for alle lærerne. Videre ble det gjennomført dybdeintervju med hovedinformant samt fokusgruppeintervju med teamet til hovedinformant (2 lærere i tillegg til hovedinformant). Det ble gjennomført tre fokusgruppeintervju med grupper à 5 elever, fordelt etter faglig nivå og ett

fokusgruppeintervju med 5 lærere fra 8. og 10.trinn. I dybdeintervjuet med ledelsen deltok foruten rektor også to inspektører.

Alle dybdeintervju og fokusgruppeintervju varte ca. to timer, mens intervjuene gjennomført med elever var mellom 45-60 min. lange. Samlet sett utgjør datamaterialet i Case B observasjonsnotater fra til sammen 31 undervisningstimer og ca. 7 timer med møtetid, transkripsjoner fra intervju med til sammen 35 elever, 23 lærere og 7 ledere (rektorer og inspektører), samt 41 anonyme brev fra lærerne på de tre skolene. Gjennom lærerintervjuene var følgende fag og fagområder representert i casen: Norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, krle, kroppsøving, fysisk helse, tysk, spansk, norsk fordypning samt spes.ped. I tillegg deltok en person som arbeider som assistent samtidig som han tar PPU for å bli godkjent lærer.

Dataanalyse og funn – skoler

Datamaterialet som utgjør kunnskapsgrunnlaget i denne casen kan betegnes som omfattende. Basert på de mange timene med observasjon av undervisningsøkter i en «observatør-som deltaker»-rolle (Postholm, 2010), skrev vi fortløpende beskrivelser av vår opplevelse av undervisningen. Alle intervjuene ble først transkribert verbatim. Deretter ble de gjenstand for en fenomenologisk analyse som bidrar til en meningsfortetting av materialet og til en tematisering av innholdet (Moustakas, 1994). Disse analysene utgjorde struktureringen av materialet som dannet grunnlag for en beskrivelse av hver av de tre skolene. De anonyme brevene som lærerne skrev, kompletterte og støttet opp om informasjonen som kom fram i intervjuene. De bidro dermed til å sikre troverdigheten i informasjonen som kom fram i intervjuene, og til å høyne studiens kvalitet. Temaene som vokste frem i denne analysen dannet overskrifter i beskrivelsene. Med utgangspunkt i disse beskrivelsene har vi benyttet den konstant komparative analysemetoden og åpen koding (Strauss & Corbin, 1998) for å utvikle analytiske kategorier på tvers av skolene. I hele analyseprosessen har vi beveget oss mellom spørsmålene for forskningen og datamaterialet slik det fremstod med utgangspunkt i deltakernes perspektiv. Vi har på den måten vært i en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon i analysen, og dermed i en abduktiv prosess (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Som ledd i arbeidet med å sikre transparens og troverdighet i studien, har vi beskrevet forskningsprosessen detaljert, redegjort grundig for datamaterialet og analysene, samt brukt ordrette sitater i presentasjon av funn for å bringe frem deltakernes perspektiv. Følgende

kategorier ble utviklet på tvers av skolene: ”Læring på alle nivå”, ”Fra deling til læring”, ”Tid; det er noe med tid”, ”Medskaping, læringstrykk og forventninger” og ”Varige spor”.

Deltakere, datainnsamling, analyse og funn – UH

Utviklingspartnere fra den deltakende UH-institusjonen var tilknyttet alle de tre skolene i Case B, men kun én utviklingspartner deltok på selve intervjuet, som ble gjennomført ved UH-institusjonen i uke 8, 2017. Intervjuet ble derfor et dybdeintervju, og ikke et fokusgruppeintervju, som vi i utgangspunktet hadde ønsket. Utviklingspartneren som deltok er dessuten koordinator for UiU-teamet ved institusjonen. Transkripsjonene fra intervjuet ble først analysert gjennom en åpen koding (Strauss & Corbin, 1998), med utgangspunkt i intervjuguiden. Kategoriene utviklet i denne analysefasen dannet utgangspunkt for vår beskrivelse av UH-institusjonen, strukturert med utgangspunkt i tema fra intervjuguiden. I den videre analysen er det utviklet fire analytiske kategorier med utgangspunkt i beskrivelsen og i lys av problemstilling og forskningsspørsmål for forskningen. Følgende hovedkategorier sier dermed noe om denne UH-institusjonens læring gjennom arbeidet med satsingen: «Læring gjennom samarbeid og relasjonsbygging», «Læring gjennom utprøving av varierte tilnærminger», «Læring gjennom deltakelse i nettverk» og «Utvikling av egen FoU-kompetanse».

Referanser

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: 2 new vistas for qualitative research*, 2. utg. London: SAGE Publishing.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*.

Case C

Utvalget i Case C

I case C deltok, som vi designet i utgangspunktet, tre skoler og en UH-institusjon.

Beskrivelse av skolene

Nedenfor beskriver vi kort de tre skolene som deltok både i piloteringen og i pulje 1, i til sammen to og et halvt år.

Skole C1 er en ungdomsskole på et tettsted på landsbygda. Ansvar for å lede lærerstaben på 33 lærere og 5 assistenter/fagarbeidere har én rektor, sammen med to inspektører og en rådgiver. I tillegg har hvert av de tre trinnene (8., 9. og 10. trinn) hver sin trinnleder. Skolen har 210 elever og 3 parallelle klasser per trinn, totalt ni klasser. Som satsingsområde valgte C1 regning som grunnleggende ferdighet både i piloten og i pulje 1.

Skole C2 er en ungdomsskole og ligger noe landlig og isolert til. Skolen teller 30 lærere, og har i tillegg til rektor en inspektør og to avdelingsledere hver i ca 70% stilling (resten er undervisning). Avdelingslederne var tidligere tilknyttet trinn, men har nå fått funksjon basert på oppgaver på tvers av trinnene. For eksempel jobber den som har ansvar for skolevurdering opp mot alle trinnene når det er tema, og den som har ansvar for nasjonale prøver tar seg av det. Avdelingslederne har også personalansvar på tvers av trinn. I tillegg til de 30 lærerne har skolen tilsatt 7 assistenter, og tilsammen har disse ansvar for om lag 300 elever fordelt på 11 klasser, hvor 8. har fire parallelle, 9. har fire og 10. har tre parallelle klasser. Satsingsområdet som C2 valgte i piloten var lesing, men skolen gikk over til regning i pulje 1.

Skole C3 er en ungdomsskole. Selv om området har et landlig preg er det preget av byggefelt og drabantbyer. Også her er det 33 lærere, som ledes av én rektor og tre inspektører som leder og følger opp hvert av skolens tre trinn. I tillegg til de 33 lærerne har skolen tilsatt tre fagarbeidere med barne- og ungdomsarbeiderkompetanse, én kontorsekretær, to høyskoleutdannede assistenter og én assistent uten høyskoleutdanning. Det er 297 elever ved skolen strukturert gjennom fire klasser per trinn (til sammen 12 klasser). Som satsingsområde valgte C3 lesing som grunnleggende ferdighet, noe skolen valgte å fortsette med i pulje 1.

Datainnsamling, analyser og presentasjon av funn

Datamaterialet fra de tre skolene og UH-institusjonen i case C er i hovedsak samlet inn ved hjelp av fokusgruppeintervju gjennomført i den enkelte skole, med egne intervjuer for ledere og for lærere, samt intervju med deltakerne i utviklingspartnergruppen fra den lærerutdanningsinstitusjonen som har bistått skolene i deres utviklingsarbeid. Vi valgte en slik deling for å gjøre det mulig å identifisere eventuelle forskjeller og likheter i de ulike perspektivene, og for slik å oppnå større dybde og perspektivmangfold i analysen. Vi ba rektor ved den enkelte skole invitere lærere som kunne være representative og gi oss et rikt

bilde av hvordan satsingen har foregått og satt spor. Vi ønsket oss 5-7 deltakere, noe som ble oppfylt ved C1 hvor fem lærere møtte mens det i C2 og C3 møtte henholdsvis to og fire lærere. På samme måte ba vi om at så mange som mulig fra ledelsen ved hver skole kunne møte oss i fokusgruppeintervju. Ved C1 møtte tre fra ledelsen, to fra C2 og fire fra C3. Vårt empiriske felt består av tre skoler fra pilotgjennomføringen av UiU, samt gruppen av utviklingspartnere fra lærerutdanningsinstitusjonen som har støttet disse skolene. I et slik analysearbeid er ikke alle funn like viktige. Noen forhold vil være mer avgjørende for lokalt skolebasert utviklingsarbeid enn andre, og det er særlig disse forholdene vi vil forsøke å identifisere.

Med dette utgangspunktet har vi i det følgende gjort en empirinær analyse av våre intervjudata uten å trekke inn teoretiske perspektiver i særlig grad. Dette innebærer at vi har lett etter tendenser i materialet som kan hjelpe oss å kaste lys over problemstillingen, med en særlig vekt på hva satsingen har betydd for utvikling i skolene og i UH, samt hva vi kan lære av deres læringsprosess som kan ha implikasjoner for senere skolebaserte kompetanseutviklingsprogram.

Vi har strukturert vår gjennomgang av intervjuene ved hjelp av noen sentrale kategorier fra intervjuguiden, og gjennom en åpen koding (Strauss & Corbin, 1998) har vi supplert med kategorier som har vokst fram gjennom intervjuene og vår gjennomlesing av transkripsjonene. Kategoriene danner tematiske overskrifter suksessivt.

Referanser

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Vedlegg 2: Intervjuguide UH

Innledende spørsmål:

Hvordan vil dere beskrive egen rolle i den skolebaserte kompetanseutviklingen?

I møte med skolene og andre aktører:

Hvordan kom skolene fram til satsingsområdet som skulle jobbes med?

Ble det laget planer for arbeidet i SKU, var dere eventuelt delaktige i dette arbeidet?

(Hvordan ble lærere og ledere klar over nå-situasjonen i undervisningen knyttet til valgt fokus i satsingen?)

Utviklet skolen et overordnet mål for satsingen?

Hvordan fikk dette overordnede målet betydning for aktiviteten i klasserommet?

Ble det utviklet delmål (utviklingsspørsmål) som skulle jobbes med i undervisningen?

Hvis ja, utdyp.)

Hvordan var motivasjonen i kollegiet for arbeidet i satsingen?

Hvordan var motivasjonen i kollegiet til å jobbe i fellesskap kontra å jobbe alene?

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

Hvordan har dere bidratt når det gjelder innhold (forelesninger eller i prosess eks observasjon og/eller refleksjon sammen med lærere)?

Hvordan opplever dere at dere har bidratt i den kollektive læring i skolen? (for bedre læring for elevene)

Hvilke hjelpemidler har dere benyttet i arbeidet? (teori/tekster/rammeverk, nettressurser, bakgrunnsdokumenter, andre)

Hvilken betydning har hjelpemidlene hatt i arbeidet?

Hvordan opplever dere at skoleleders rolle og funksjon har vært i denne satsingen?

Hvordan opplever dere at skoleledernes motivasjon har vært?

På hvilken måte har satsingen hatt betydning for ledernes læring?

Hvordan opplever dere at lærernes motivasjon har vært?

På hvilken måte har satsingen hatt betydning for lærernes læring?

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

På hvilken måte har satsingen hatt betydning for elevenes læring?

På hvilke måter erfarer dere at skoler har lært?

Opplever dere forskjell på skoler i tidligere og senere puljer?

Hvordan opplever dere at skoleeiers rolle og funksjon har vært i satsingen?

Hvordan opplever dere at ressurslærernes rolle og bidrag har vært i arbeidet?

Hvilke tanker har dere rundt utviklingsveiledernes rolle og bidrag i arbeidet?

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

Hvis ja: på hvilken måte?

Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju ledere

Oppstart:

Kunne dere beskrive skolens utviklingshistorie.

Hvilke satsinger har skolen deltatt i?

Hvordan har dere lært gjennom deltakelse i UiU- satsingen?

Hvordan kom skolene fram til satsingsområdet som skulle jobbes med?

Hvordan ble lærere og ledere klar over nå-situasjonen i undervisningen knyttet til valgt fokus i satsingen?

Hvordan utviklet skolen et overordnet mål for satsingen?

Hvordan fikk dette overordnede målet betydning for aktiviteten i klasserommet?

Ble det utviklet delmål (utviklingsspørsmål) som skulle jobbes med i undervisningen? Hvis ja, utdyp.

Hvordan var motivasjonen i kollegiet for arbeidet i satsingen?

Hvordan var motivasjonen i kollegiet til å jobbe i fellesskap kontra å jobbe alene?

Hvordan var ledelsens motivasjon for arbeidet i satsingen?

Hvilke hjelpemidler har dere benyttet i arbeidet? (teori/tekster/rammeverk, nettressurser, bakgrunnsdokumenter, andre)

Hvilken betydning har hjelpemidlene hatt i arbeidet?

Har dere savnet noen hjelpemidler/støtte i arbeidet? Hvis ja. Utdyp.

Hvordan og i hvor grad har dere benyttet samarbeidstid i team?

Hvordan og i hvor stor grad har dere benyttet fellestid for hele personalet?

Hvilke kollektive læringsformer har dere tatt i bruk? (læringsaksjoner, lesson study, aksjonslæring, kollegaobservasjon, kollegaveiledning, annet?) Hvordan?

Hvordan opplever dere at dere har støttet hverandre i arbeidet?

Hvordan har ledelsen støttet lærerne i utviklingsarbeidet på skolen?

Hva har vært ledelsens viktigste bidrag?

Hvordan vil dere beskrive de ulike aktørenes rolle og betydning

Skoleeiers rolle?

Hvordan vil dere beskrive UHs bidrag i satsingen?

Hvilken betydning opplever dere at UHs bidrag i satsingen har hatt?

Hvordan opplever dere at UH har bidratt i den kollektive læring i skolen? (for bedre læring for elevene)

Betydning av nettverk:

Deltakelse i lærende nettverk? Betydning?

Hva har dere lært gjennom deltakelse i UiU?

Hva mener dere at dere lært?

Hva mener dere at lærerne har lært?

Hva mener lærerne dere har lært?

Hvilke endringer mener dere at elevene har kunnet oppleve?

Hva er det viktigste dere har lært som kan bidra til at undervisningen blir mer variert, praktisk, relevant og utfordrende?

Hindringer og fremming av læring:

Hva har vært hindringer i deres egen, lærernes og skolens læring?

Hva har fremmet deres egen, lærernes og skolens læring?

Metalæring:

Hva er det viktigste dere har lært om hvordan dere har lært?

Betydning av og for andre satsinger:

Hva har dere lært fra deltakelse i andre satsinger/prosjekter som er tatt videre i SKU?

Hva har dere lært i SKU som har bidratt i arbeidet med andre satsinger?

Hvordan kommer læringen til uttrykk i skolen og i aktørenes praksiser når det gjelder:

- endring i ledelse av elevens læring
- endring i undervisningsmetoder og annet elevrettet arbeid
- endring i andre arbeidsformer/rutiner (bruk av fellestid/ samarbeidstid, planlegging, evaluering)
- endring i prosedyrer/planer/ timeplanlegging/årshjul /organisering
- endring i læringsplattform/IT
- endring i vurderingsformer
- endring av ledelsens ledelse av utviklingsarbeid/støtte i lærernes læringsprosesser
- endring i kultur (verdier/normer, oppfatninger, holdninger, relasjoner, lærernes og elevenes læringsmiljø)

Varig endring:

Hvordan tror dere arbeidet i satsingen vil ha betydning for arbeidet skolen fremover?

Hvordan har arbeidet i satsingen hatt betydning for arbeidet i skolen etter at satsingen var ferdig?

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere

Oppstart:

Kunne dere beskrive skolens utviklingshistorie.

Hvilke satsinger har skolen deltatt i?

Hvordan har dere lært gjennom deltakelse i UiU- satsingen?

Hvordan kom skolene fram til satsingsområdet som skulle jobbes med?

Hvordan ble lærere og ledere klar over nå-situasjonen i undervisningen knyttet til valgt fokus i satsingen?

Hvordan utviklet skolen et overordnet mål for satsingen?

Hvordan fikk dette overordnede målet betydning for aktiviteten i klasserommet?

Ble det utviklet delmål (utviklingsspørsmål) som skulle jobbes med i undervisningen? Hvis ja, utdyp.

Hvordan var motivasjonen i kollegiet for arbeidet i satsingen?

Hvordan var motivasjonen i kollegiet til å jobbe i fellesskap kontra å jobbe alene?

Hvordan var ledelsens motivasjon for arbeidet i satsingen?

Hvilke hjelpemidler har dere benyttet i arbeidet? (teori/tekster/rammeverk, nettressurser, bakgrunnsdokumenter, andre)

Hvilken betydning har hjelpemidlene hatt i arbeidet?

Har dere savnet noen hjelpemidler/støtte i arbeidet? Hvis ja. Utdyp.

Hvordan og i hvor grad har dere benyttet samarbeidstid i team?

Hvordan og i hvor stor grad har dere benyttet fellestid for hele personalet?

Hvilke kollektive læringsformer har dere tatt i bruk? (læringsaksjoner, lesson study, aksjonslæring, kollegaobservasjon, kollegaveiledning, annet?) Hvordan?

Hvordan opplever dere at dere har støttet hverandre i arbeidet?

Hvordan har ledelsen støttet lærerne i utviklingsarbeidet på skolen?

Hva har vært ledelsens viktigste bidrag?

Hvordan vil dere beskrive de ulike aktørenes rolle og betydning

Skoleeiers rolle?

Hvordan vil dere beskrive UHs bidrag i satsingen?

Hvilken betydning opplever dere at UHs bidrag i satsingen har hatt?

Hvordan opplever dere at UH har bidratt i den kollektive læring i skolen? (for bedre læring for elevene)

Betydning av nettverk:

Deltakelse i lærende nettverk? Betydning?

Hva har dere lært gjennom deltakelse i UiU?

Hva mener dere at dere lært?

Hva mener dere at lederne har lært?

Hva mener lederne de har lært?

Hvilke endringer mener dere at elevene har kunnet oppleve?

Hva er det viktigste dere har lært som kan bidra til at undervisningen blir mer variert, praktisk, relevant og utfordrende?

Hindringer og fremming av læring:

Hva har vært hindringer i deres egen, ledernes og skolens læring?

Hva har fremmet deres egen, ledernes og skolens læring?

Metalæring:

Hva er det viktigste dere har lært om hvordan dere har lært?

Betydning av og for andre satsinger:

Hva har dere lært fra deltakelse i andre satsinger/prosjekter som er tatt videre i SKU?

Hva har dere lært i SKU som har bidratt i arbeidet med andre satsinger?

Hvordan kommer læringen til uttrykk i skolen og i aktørenes praksiser når det gjelder:

- endring i undervisningsmetoder og annet elevrettet arbeid
- endring i andre arbeidsformer/rutiner (bruk av fellestid/ samarbeidstid, planlegging, evaluering)
- endring i prosedyrer/planer/ timeplanlegging/årshjul /organisering
- endring i læringsplattform/IT
- endring i vurderingsformer
- endring av ledelsens ledelse av utviklingsarbeid/støtte i lærernes læringsprosesser
- endring i kultur (verdier/normer, oppfatninger, holdninger, relasjoner, lærernes og elevenes læringsmiljø)

Varig endring:

Hvordan tror dere arbeidet i satsingen vil ha betydning for arbeidet skolen fremover?

Eller

Hvordan har arbeidet i satsingen hatt betydning for arbeidet i skolen?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærerteam til lærer skygget

- Hvordan kom skolene fram til satsingsområdet som skulle jobbes med?
- Ble det laget et plan for arbeidet i satsingen. I tilfelle, kan du beskrive innholdet i denne?
- Hvordan ble lærere og ledere klar over nå-situasjonen i undervisningen knyttet til valgt fokus i satsingen?
- Hvordan utviklet skolen et overordnet mål for satsingen?
- Hvordan fikk dette overordnede målet betydning for aktiviteten i klasserommet?
- Ble det utviklet delmål (utviklingsspørsmål) som skulle jobbes med i undervisningen? Hvis ja, utdyp.
- Hvordan forstår du praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning?
- Hvordan planlegger dere undervisningen for at alle elever/flest mulig av elevene skal bli motivert til å lære?
- Hvilken betydning opplever dere at kollegasamarbeid har for egen undervisning?
- Hvordan opplever dere skolelederens betydning for lærernes læring og undervisning? (timeplan – organisering av og innhold i møter)
- Hvordan opplever dere deres egen rolle med hensyn til kollegers læring og utvikling av undervisning?
- Hvordan opplever dere at UH har bidratt i den kollektive læring i skolen? (for bedre læring for elevene)
- Opplever dere at den skolebaserte kompetanseutviklingen har hatt betydning for kulturen i skolen? I tilfelle, hvordan? (verdier / normer, oppfatninger, holdninger, relasjoner, læreres og elevers læringsmiljø)

Vedlegg 6: Intervjuguide til lærer skygget

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lang erfaring har du som lærer?
- I hvilke fag underviser du?
- I hvilke klassetrinn har du undervist i grunnskolen?
- Hvordan opplever du din egen rolle med hensyn til kollegers læring og utvikling av undervisning?
- Hvordan kom skolene fram til satsingsområdet som skulle jobbes med?
- Ble det laget et plan for arbeidet i satsingen. I tilfelle, kan du beskrive innholdet i denne?
- Hvordan ble lærere og ledere klar over nå-situasjonen i undervisningen knyttet til valgt fokus i satsingen?
- Hvordan utviklet skolen et overordnet mål for satsingen?
- Hvordan fikk dette overordnede målet betydning for aktiviteten i klasserommet?
- Ble det utviklet delmål (utviklingsspørsmål) som skulle jobbes med i undervisningen? Hvis ja, utdyp.
- Hvordan forstår du praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning?
- Hvordan planlegger du undervisningen for at alle elever/flest mulig av elevene skal bli motivert til å lære?
- Hvilken betydning opplever du at kollegasamarbeid har for egen læring og undervisning?
- Hvordan opplever du skolelederens betydning for lærernes læring og undervisning? (timeplan – organisering av og innhold i møter)
- Hvordan opplever du din egen rolle med hensyn til kollegers læring og utvikling av undervisning?
- Hvordan opplever dere at UH har bidratt i den kollektive læring i skolen? (for bedre læring for elevene)
- Opplever du at den skolebaserte kompetanseutviklingen har hatt betydning for kulturen i skolen? I tilfelle, hvordan? (verdier / normer, oppfatninger, holdninger, relasjoner, læreres og elevers læringsmiljø)

Så utgangspunkt i observert undervisning og tema/spørsmål knyttet til denne.

Vedlegg 7: Intervjuguide til fokusgruppeintervju elever

- Hvordan vil dere beskrive undervisningen når dere blir engasjert/ivrig?
- Når får dere lyst til å «jobbe hardt» med en oppgave?
- Når dere strever med å løse en oppgave, hva er den beste hjelpen dere kan få da?
- Hvordan går du fram når du leser tekster/skriver i fag/ regner i fag?
- Hva har du lært om hvordan du skal gå fram når det gjelder lesing/skriving/regning?
- Skjer arbeid med lesing/skriving/regning i alle fagene deres på skolen?
- Hvordan vil du beskrive en dyktig lærer?

Så utgangspunkt i observert undervisning og tema/spørsmål knyttet til denne.

Vedlegg 8: Spørsmål i brev til lærerne

Ungdomstrinn i utvikling/skolebasert kompetanseutvikling Spørsmål til alle lærerne ved skolen (besvares anonymt)

I arbeidet med satsingen:

Hvor lenge deltok du i arbeidet i sammenheng med satsingen?

Hvilke satsingsområde/er har du jobbet med?

Hva opplever du at lærerutdannerne bidro med i den skolebaserte kompetanseutviklingen?

Hvordan opplever dere at lærerutdannerne har bidratt i den kollektive læring i skolen? (for bedre læring for elevene)

Hvordan vil du beskrive skolelederens rolle og funksjon i den skolebaserte kompetanseutviklingen?

Nå-situasjonen i skolen:

Hvilken betydning mener du satsingen har hatt for skolelederens rolle og funksjon på skolen?

Hvordan vil du beskrive satsingens betydning for deg

- når det gjelder samarbeid med kolleger
- når det gjelder undervisningspraksis

Hvordan vil du beskrive satsingens betydning for elevenes læring?

Fremtidsbilde:

Hvordan tror dere arbeidet i satsingen vil ha betydning for arbeidet skolen fremover?

Ungdomstrinn i utvikling/skolebasert kompetanseutvikling Spørsmål til alle lærerne ved skolen (besvares anonymt)

Til deg som ikke deltok i satsingen

Har du hørt om arbeidet i satsingen?

Dersom ja:

Hvordan mener du arbeidet i satsingen har hatt betydningen for undervisningen?

Hvordan vil du beskrive satsingens betydning for elevenes læring?

Hvordan mener du arbeidet i satsingen har hatt betydning for samarbeidet mellom kolleger på skolen?

Hvilken betydning mener du satsingen har hatt for skolelederens rolle og funksjon på skolen?

Vedlegg 9: Intervjuguide fokusgruppeintervju sentrene

Innledende spørsmål:

Fortell om UiU teamet ved senteret; hvem er dere og hvilken bakgrunn har dere?

Hvordan vil dere beskrive egen rolle opp mot UH i den skolebaserte kompetanseutviklingen?

- Hva er dere mest fornøyd med i dette arbeidet?
- Hva er dere minst fornøyd med?

Arbeidet med UH:

Beskriv samarbeidet med UH, og hvordan dette evt. har utviklet seg underveis i arbeidet med satsingen.

Hva har senteret bidratt med overfor UH når det gjelder *innhold*?

Hvordan har dere bidratt når det gjelder innhold?

- Forelesninger?
- Prosessuelle bidrag; f.eks observasjon og/eller refleksjon sammen med lærere?
- Annet?

Hva har dere bidratt med overfor UH når det gjelder *prosess*, i lys av arbeidet med det konkrete satsingsområdet?

- Hvordan har dere bidratt når det gjelder prosess?

Hvordan opplever dere at UHs motivasjon for SKU og arbeidet med satsingsområdet har vært?

Opplever dere forskjell på UHs rolle og engasjement i tidligere og senere puljer?

På hvilken måte mener dere at har satsingen hatt betydning for UHs læring?

Hvordan opplever dere at dere har bidratt til UHs læring?

- Hvilke hjelpemidler har dere benyttet i dette arbeidet? (teori/tekster/rammeverk, nettressurser, bakgrunnsdokumenter, andre)
- Hvilken betydning har hjelpemidlene hatt i arbeidet?

Det interne arbeidet:

Hvordan har dere jobbet internt i UiU-teamet ved senteret?

Hvilken betydning har deltakelse i satsingen hatt for arbeid og samarbeid internt?

På hvilken måte har satsingen hatt betydning for egen læring?

Hvordan opplever dere at ungdomstrinnssatsingen har bidratt når det gjelder senterets samarbeid med UH-sektoren?

Hvilken betydning har deltakelse i satsingen hatt for utvikling av egen FoU kompetanse?

Hvordan vil dere beskrive satsingens forankring hos ledelsen ved senteret?

Tror dere at arbeidet med satsingen vil ha betydning for virksomheten ved senteret også etter at satsingen er ferdig?

Samlinger i Nettverk for Kompetansemiljøer:

Hvilken opplevelse av og erfaringer med nettverkssamlingene har dere, i lys av senterets rolle, slik dette er beskrevet i Utdanningsdirektoratets mandat?

- Opplever dere at dere har vært synlige nok i nettverket?
- Hva kunne evt ha vært gjort annerledes?
- Opplever dere en tilfredsstillende delaktighet i utforming av program for samlingene?

Hvilken betydning har nettverkssamlingene hatt for egen læring?

Avsluttende spørsmål:

Hvordan vil dere beskrive utviklingen av egen rolle i den skolebaserte kompetanseutviklingen?

Andre kommentarer?

Vedlegg 10: Metode kvantitativ forskning

Utvikling av indikatorer

Spørsmålsbatteriene i undersøkelsen er i større eller mindre grad teoribasert og bygger på erfaringer og kunnskap om arbeidet med skolebasert kunnskapsutvikling. Vi har gjennomført en testing av dimensjonaliteten til spørsmålsbatteriene med hensyn til intern konsistens. I det følgende gjennomgås de indekser som undersøkelsen gir et statistisk grunnlag for å anvende.

Rammer, støtte og strukturer for arbeidet i egen institusjon

Det er seks utsagn som går på om i hvor stor grad arbeidet i egen institusjon er godt forankret eller ikke. Respondentene er bedt om å angi grad av enighet på følgende utsagn. Disse utsagnene er:

- Avdelinga/instituttet støtter opp om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling
- Kollegaene mine støtter opp om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling
- Avdelinga/instituttet drar nytte av den kompetansen jeg får gjennom dette arbeidet
- Avdelinga/instituttet har gitt ekstra FoU-midler til arbeidet
- Vi har etablert strukturer hos oss gjennom dette arbeidet slik at vi i framtiden kan jobbe tett sammen med skolene med utviklingsarbeid
- Vi har strukturer hos oss gjennom dette arbeidet slik at vi i framtiden kan forske sammen med skolene

Cronbachs alfa for de seks utsagnene samlet er på 0,77. Alle utsagnene har en korrelasjon med sumskåre på over 0,5, unntatt utsagnet om FoU-midler. Det indikerer et visst avvik fra dimensjonaliteten. Å fjerne utsagnet «Avdelinga/instituttet har gitt ekstra FoU-midler til arbeidet» øker Cronbachs alfa til 0,79, altså bare en liten økning. Utsagnet er derfor beholdt i indeksen.

Institusjonens oppdatering på forskning

Respondentene er spurt om å vurdere i hvor stor grad egen institusjon er oppdatert på forskning eller ikke. De ble bedt om å vurdere tre utsagn:

- Vi er oppdatert på forskning om undervisning
- Vi er oppdatert på forskning om læring
- Vi er oppdatert på forskning om skole

Cronbachs alfa er hele 0,95 for disse utsagnene og sum-skåre-korrelasjonen er på rundt 0,9 for hver av dem. Det er med andre ord liten variasjon mellom de ulike spørsmålene i respondentenes vurderinger.

Samlet innsats fra institusjonen

Tre utsagn om vurdering av arbeidet ved egen institusjon går på grad av samlet orientering på arbeidet. Disse utsagnene er:

- Vi har en felles oppfatning om hva vi vil oppnå

- Vi undersøker kritisk vår egen praksis
- Ledelsen og de ansatte jobber godt sammen for å løse problemer i fellesskap

Cronbachs alfa er på 0,80 og sum-skåre-korrelasjon ligger mellom 0,58 og 0,70.

Integrer innsats i institusjonen

Respondentene har blitt bedt om å vurdere i hvilken grad følgende utsagn er gyldige for egen institusjon:

- Det har siden starten vært stor utskiftning av hvem som jobber ute i skolene med skolebasert kompetanseutvikling
- Dette arbeidet har preg av å være et dugnadsarbeid
- Arbeidet vi gjør har betydning for lærerutdanninga hos oss
- Ledelsen i lærerutdanningen støtter arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling

Utsagnene beveger seg nok i ulike retninger, og har ikke noen sterk entydig dimensjonalitet. Cronbachs alfa er på 0,66. Korrelasjonen mellom enkelt-item og sumskåre er på under 0,52 for alle items. Siden reliabiliteten ikke lar seg styrke ved å fjerne noen av itemene, har vi valgt å beholde de fire som grunnlaget for en indeks som sier noe om oppslutningen rundt arbeidet på institusjonen: Har den et dugnadspreg over seg eller ser vi tegn til en systematisk satsing?

Arbeidsformer som stimulerer til læring i egen organisasjon

Itemene som er trukket inn i dette spørsmålsbatteriet er i stor grad utviklet med bakgrunn i organisatorisk læringsteori. Respondentene har blitt bedt om å vurdere i hvilken grad følgende utsagn preger arbeidet med satsingen:

- Vi jobber i team
- Vi har faste møtetider
- Vi har etablerte strukturer for arbeidet
- Vi diskuterer forskningslitteratur relevant for skolebasert kompetanseutvikling
- Vi deler erfaringer fra arbeidet
- Vi har strukturer for erfaringsdeling med kolleger som ikke jobber med den skolebaserte kompetanseutviklinga
- Vi trekker studenter med i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling
- Vi jobber tverrfaglig
- Vi gjennomfører praksisbasert forskning knyttet til utviklingsarbeidet som vi støtter i skolene

Cronbachs alfa for alle itemene er på 0,78. Item-sumskåre korrelasjonen for de fire siste itemene er imidlertid på under 0,4. Vi har derfor valgt kun å benytte de første fem indeksen. Disse sier i hovedsak noe om man har etablert strukturer for læring i egen organisasjon.

Samarbeid med andre aktører

Fem utsagn i spørreundersøkelsen går på samarbeid med andre aktører i satsingen. Disse er:

- Vi samarbeider godt med utviklingsveileder(ne)
- Vi samarbeider godt med ressurslærer(e)

- Vi samarbeider godt med skolefaglig ansatte i kommunene til skolene vi jobber med
- Vi samarbeider med de nasjonale sentrene i satsningen
- Vi samarbeider med andre kompetansemiljø i satsingen
- Vi har etablert egne forskergrupper tilknyttet arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling

Cronbachs alfa for alle variablene er 0,64. Det er spesielt utsagnene om samarbeid med utviklingsveileder og egne forskergrupper som tyder på en annen dimensjonalitet. At etablering av forskergrupper kan innebære noe annen enn samarbeid, sier seg selv. Derimot er det ikke klart at utviklingsveileder skulle gjøre det. Dette tyder på at utviklingsveileder har spilt en noe annen rolle enn både aktørene i sektoren og andre kompetansemiljø. Dette er noe vi vil undersøke nærmere nedenfor. Reliabiliteten styrkes imidlertid ikke vesentlig ved å utelate de to variablene. Cronbachs alfa blir da på 0,66. Vi har likevel valgt å fjerne variablene om utviklingsveileder og forskergrupper for indikatoren. Indikatoren er da mer rendyrket til å si noe om samarbeid.

Arbeid i skolene

Spørsmålene om arbeid i skolene omfattet 22 spørsmål. Reliabiliteten til spørsmålene samlet sett er på 0,79, altså god. Men samtidig har spørsmålene ulik karakter. Vi gjennomførte derfor en eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponent) for å avdekke underliggende strukturer for spørsmålene. Faktoranalysen viste seks faktorer som samlet forklarte 68 prosent av den samlede variansen til de 22 spørsmålene. Spørsmålene med høy faktorladning (over 0,7) dannet grunnlaget for testing av nye indekser. Faktorene ble hentet ut etter flere faktoranalyser, både med og uten rotasjon og både med og uten ortogonal rotasjon. Resultatene fra faktorundersøkelsen er gjengitt i vedlegg II. I tabellen nedenfor er resultatene for testing av nye indekser.

Tabell 11 Resultatene for testing og nye indekser

Indeks	Rotasjon	Antall items	Cronbachs alfa
Enighet mellom UH og skole om utviklingsarbeidet	Oblik	3	0,77
Styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid	Ingen	5	0,83
Forankring av arbeidet i skolene	Oblik	2	0,45

Tabellen ovenfor viser god reliabilitet på indeksene om innsats og arbeid for å hjelpe lærere å lære. Indikatorene inneholder følgende variabler:

Enighet mellom UH og skole om utviklingsarbeidet

- Jeg/Vi blir i fellesskap enig med skolen om hva vi skal jobbe med
- Jeg/Vi blir i fellesskap enig med skolen om hvordan vi skal jobbe

- Jeg/Vi i legger opp til mellomarbeid for lærerne mellom møtetidspunkt

Styrking av lærernes systematiske utviklingsarbeid

- Jeg/Vi hjelper lærerne til å jobbe systematisk med utviklingsarbeid
- Jeg/Vi jobber med å få lærerne til å observere hverandres undervisning
- Jeg/Vi jobber med å få lærerne til å orientere seg i forskning og teori
- Jeg/Vi jobber med å få etablert kollegasamtaler
- Jeg/Vi jobber med å få etablert kollegaveiledning

Bidrag til utvikling av lærernes arbeid

Respondentenes vurdering av satsingens bidrag når det gjelder utvikling av lærernes arbeid er besvart gjennom vurdering av fire utsagn:

- Jeg erfarer at dette arbeidet har bidratt til å utvikle lærernes undervisning
- Jeg erfarer at dette arbeidet har gjort lærerne bedre til å drive utviklingsarbeid
- Jeg erfarer at skolelederne har blitt bedre til å lede utviklingsarbeid i skolene
- Jeg erfarer at skoleeiere har blitt bedre til å støtte utviklingsarbeid i skolene

Cronbachs alfa er på 0,80. Denne indikatoren sier noe om at utviklingspartnernes arbeid med UiU har bidratt til å bedre lærernes og skolelederens utviklingsarbeid i skolen.

Bidrag til elevers læring

Resultater av satsingen med hensyn til elevers læring er basert på vurderingen av følgende utsagn:

- Betingelsene for elevenes læring har blitt bedre
- Betingelsene for elevenes sosiale utvikling har blitt bedre
- Læringsmiljøet til elevene har blitt bedre
- Læringsmiljøet til lærerne har blitt bedre

Cronbachs alfa er på 0,89. Indikatoren sier noe om elevenes læringsmiljøet og deres læring, og om læringsmiljøet til lærerne har blitt bedre.

Styrking av egen kompetanse

Respondentene har gitt vurderinger av følgende utsagn:

- Samarbeidet med skolene kommer til å fortsette også etter at satsingen er slutt
- Jeg har styrket min kunnskap om skolen gjennom dette arbeidet
- Jeg har fått bedre kompetanse om hvordan man kan drive utviklingsarbeid i skolen
- Jeg har fått bedre forståelse for og kompetanse i hvordan man kan gjennomføre praksisbasert forskning
- Jeg har fått bedre kompetanse i hvordan man kan forske på utviklingsprosesser samtidig som man støtter disse prosessene.
- Jeg har fått bedre forståelse for hvordan man kan forske på utviklingsprosesser samtidig som man støtter disse prosessene.

- Jeg har utviklet forståelse for hvordan man kan bidra til å forankre utviklingsprosesser i skolen.
- Jeg har utviklet forståelse for hvordan man kan utvikle gode relasjoner til ledere og lærere i skolen
- Jeg har etablert samarbeid med kollegaer på UH-institusjonen gjennom dette arbeidet

Cronbachs alfa for alle variablene er på 0,87. Den første variabelen som går på samarbeid med skolene etter at arbeidet er slutt, har imidlertid en lav item-sumskåre-korrelasjon. Dette indikerer en annen dimensjonalitet. Vi har utelatt variabelen «Samarbeidet med skolene kommer til å fortsette også etter at satsingen er slutt» i indikatoren om styrking av egen kompetanse. Cronbachs alfa for indikatoren er da fremdeles på 0,87.