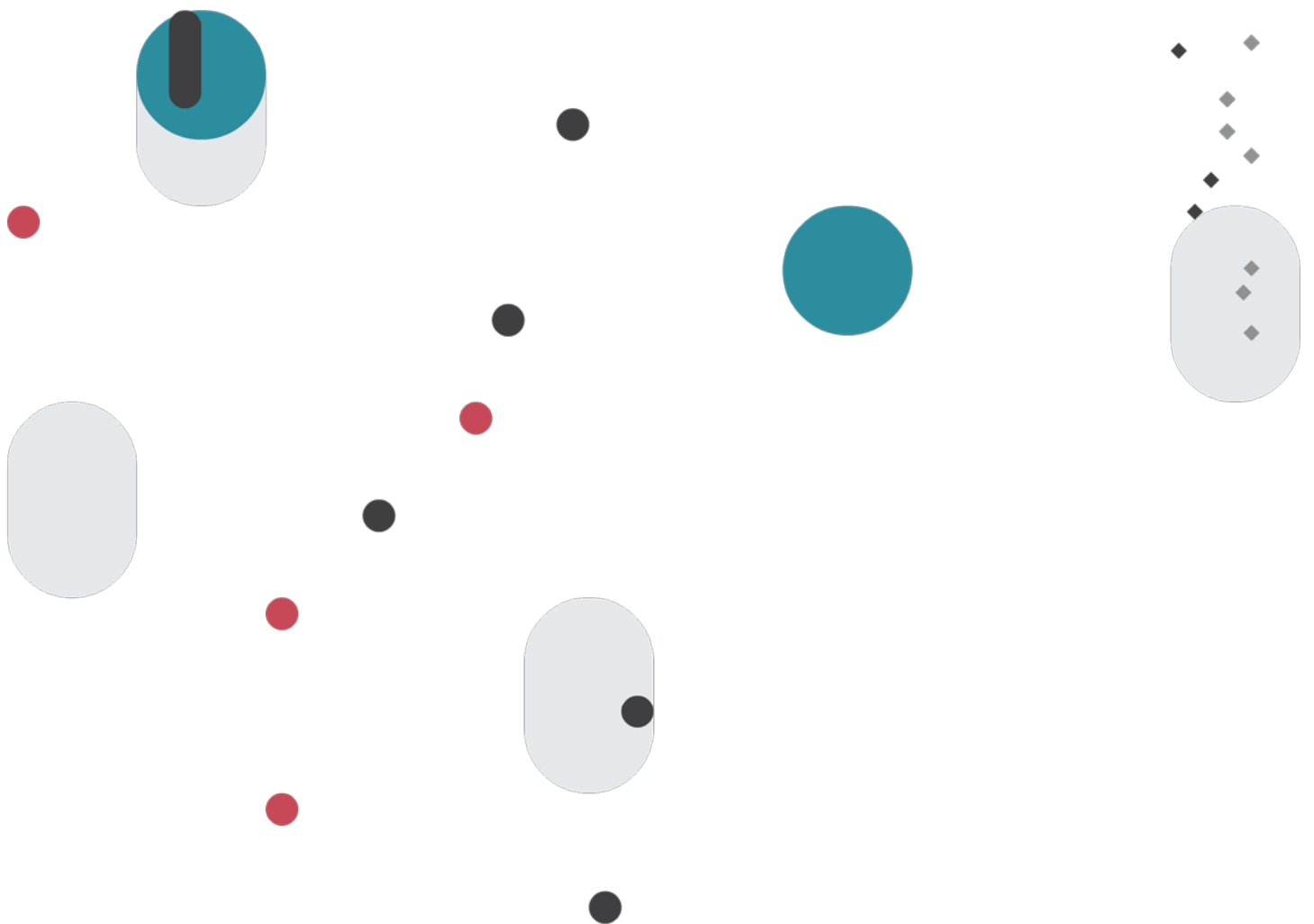




Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet

Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling.
Delrapport 2

Eifred Markussen, Tone C. Carlsten,
Idunn Seland og Jørgen Sjaastad

Rapport 2015:27

Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet

Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling.
Delrapport 2

Eifred Markussen, Tone C. Carlsten,
Idunn Seland og Jørgen Sjaastad

Rapport 2015:27

Rapport	2015:27
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Prosjektnr.	12820341
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
ISBN ISSN	978-82-327-0131-5 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er delrapport 2 i NIFUs evaluering av satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Satsingen er et omfattende utviklingsarbeid i ungdomsskolen over hele landet. Hovedmålet for satsingen er «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning». Satsingen varer ut 2017. NIFUs sluttrapport fra evalueringen er planlagt til slutten av 2018. Oppdraget utføres på vegne av Utdanningsdirektoratet.

NIFU vil takke alle som har stilt opp til intervju eller besvart spørreskjema: elever, lærere, ressurslærere, utviklingsveiledere, skoleledere, skoleeiere, ansatte i UH-sektoren, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Takk til Erik Rustad Markussen og Christian Bredesen for god og nøyaktig transkribering av lydopptak av intervjuer. Takk også til Hans-Tore Hansen som har vært ekstern kvalitetssikrer for Utdanningsdirektoratet. Forfatterne takker forsker Anders Bakken fra NOVA og forskningsleder Vibeke Opheim for deres bidrag i kvalitetssikringen av rapporten. Begge leste og kommenterte rapportens første utkast, og Opheim har stått for den endelige interne kvalitetssikringen av rapporten. Forfatterne takker også for gode innspill fra NIFUs direktør, Sveinung Skule.

Datainnsamling, analyser og rapportskriving er gjort i fellesskap av hele prosjektteamet. Alle forfatterne har bidratt i alle kapitler, men hvert kapittel har en hovedforfatter. Markussen har hatt hovedansvaret for sammendraget og kapitlene 1, 6 og 7, Carlsten har hatt hovedansvaret for kapitlene 4 og 5 og Seland har hatt hovedansvaret for kapitlene 2 og 3.

Oslo, 15.desember 2015

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag.....	7
1 Om evalueringen av Ungdomstrinn i utvikling	11
1.1 Bakgrunn for Ungdomstrinn i utvikling	11
1.2 Virkemidler og aktører	13
1.2.1 Tre hovedvirkemidler.....	13
1.2.2 Aktører på ulike nivåer	14
1.3 Evalueringens problemstilling og forskningsspørsmål.....	16
1.4 Evalueringens design	18
1.5 Utvalg og datainnsamling	18
1.5.1 Survey til lærere: utvalg og respons	18
1.5.2 Survey til ressurslærere: Utvalg og respons	21
1.5.3 Survey til utviklingsveiledere: Utvalg og respons	21
1.5.4 Spørreskjemaene	21
1.5.5 Elevundersøkelsen.....	22
1.5.6 Gruppeintervjuer med aktører på mange nivåer: Utvalg og gjennomføring	22
1.5.7 Omfattende data	24
2 Ungdomstrinn i utvikling – oppbygning og hovedlinjer i satsingen	25
2.1 Ungdomstrinnsmeldingen.....	25
2.1.1 Økt valgfrihet for større variasjon.....	26
2.1.2 Godt læringsmiljø styrket av god klasseledelse	27
2.1.3 Økt satsing på grunnleggende ferdigheter	27
2.2 Strategi for ungdomstrinnet	27
2.2.1 Virkemidlene i satsingen vurdert av departement og direktorat	28
2.3 Konkretisering av strategien	30
2.3.1 Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling.....	30
2.3.2 Plan for skolebasert kompetanseutvikling.....	31
2.3.3 «De gode hjelperne»: utviklingsveiledere, ressurslærere og UH-institusjonene	31
2.4 Særlig om begrepene «praktisk» og «varierte» undervisning	32
2.5 Oppsummering.....	33
3 Skolebasert kompetanseutvikling: Å utvikle skolens samlede kunnskap	35
3.1 Utviklingsveilederes syn på Skolebasert kompetanseutvikling.....	35
3.1.1 Utviklingsveilederens rolle og hovedoppgaver	35
3.1.2 Utviklingsveilederens arbeid med å forberede skolene til satsingen.....	36
3.2 Skoleeieres syn på Skolebasert kompetanseutvikling.....	39
3.2.1 Forankring av satsingen i skoleeiers planverk	39
3.2.2 Målsettinger og tilrettelegging for satsingen fra skoleeiernivået	40
3.3 Skolelederens syn på Skolebasert kompetanseutvikling.....	41
3.3.1 Satsingen som del av det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen	41
3.3.2 Skolelederne om innholdet i prosessene for skolebasert kompetanseutvikling	42
3.4 Ressurslæreres syn på Skolebasert kompetanseutvikling	44
3.4.1 Ressurslærernes arbeid	44
3.4.2 Ressurslærerne om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.....	46
3.4.3 «Endringsagentene»: Ressurslærere om utbyttet av skolebasert kompetanseutvikling	47
3.5 UH-sektorens rolle i Skolebasert kompetanseutvikling	48
3.6 Læreres syn på Skolebasert kompetanseutvikling.....	51
3.6.1 Hvordan arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling erfares av lærere	51
3.7 Kjenner aktørene til Ungdomstrinn i utvikling og satsingsområdene	52
3.8 Hva kommer Ungdomstrinn i utvikling til å bety?	54
3.9 Oppsummering.....	57
4 Lærende nettverk: Det usynlige og sterke spindelvevet?	61
4.1 Innledning	61
4.1.1 Nettverksperspektivet som implementeringsstrategi.....	62
4.1.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.....	62
4.1.3 Innovasjonskompetanse i skoleutviklingen	62
4.2 Lærende nettverk som virkemiddel i Ungdomstrinn i utvikling.....	63
4.2.1 Forskningsspørsmål i denne evalueringen	64

4.3	Skoleeieres syn på Lærende nettverk.....	64
4.4	Utviklingsveiledernes syn på Lærende nettverk.....	65
4.5	UH-sektors syn på Lærende nettverk.....	66
4.6	Skolelederens syn på Lærende nettverk.....	67
4.7	Ressurslæreres syn på Lærende nettverk.....	68
4.8	Læreres syn på Lærende nettverk.....	70
4.9	Oppsummering om Lærende nettverk.....	70
5	Nettbaserte pedagogiske ressurser: Et effektivt virkemiddel i skolenes kunnskapsutvikling?.....	71
5.1	Innledning.....	71
5.1.1	Kunnskapsdeling som del av læreres profesjonsutvikling.....	72
5.1.2	Forskningsspørsmål i denne evalueringen.....	72
5.2	Læreres syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	73
5.2.1	Tilgjengelig for alle?.....	73
5.2.2	Men hvor nyttige er de?.....	74
5.2.3	Møter med materialet: Passiv og aktiv bruk.....	75
5.3	Ressurslæreres syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	76
5.4	Skolelederens syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	77
5.5	Skoleeieres syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	78
5.6	Utviklingsveiledernes syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	78
5.7	UH-sektors syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	80
5.8	Et helhetsblikk på aktørene og de tre virkemidlene.....	80
5.9	Oppsummering om Nettbaserte pedagogiske ressurser.....	81
6	Undervisning og læringsarbeid.....	83
6.1	Praktisk undervisning.....	83
6.2	Undervisningen sett med lærerøyne.....	85
6.2.1	Motivasjon.....	85
6.2.2	Variert undervisning.....	87
6.2.3	Arbeidsmåter.....	87
6.2.4	Praktisk og relevant undervisning.....	88
6.2.5	Oppsummert om lærernes vurderinger av sin undervisning.....	90
6.3	Elevenes opplevelse av mestring og motivasjon målt i Elevundersøkelsen: Status ved oppstart av satsingen.....	90
6.4	Undervisningen sett med elevøyne – slik er den og slik burde den være.....	93
6.4.1	Lite variasjon i undervisningen: Læreren prater og elevene gjør oppgaver.....	93
6.4.2	Hva mener elevene er god undervisning?.....	94
6.4.3	Elevene vi ha utbytte av timene.....	95
6.4.4	Det kommer an på lærer'n.....	96
6.4.5	Hvordan lærer elevene best?.....	98
6.5	Oppsummering: Elevene ønsker endring i undervisningsmåtene.....	98
7	Avslutning: Uklare roller, variert praksis og svak forankring.....	101
7.1	Ungdomstrinn i utvikling og skolebasert kompetanseutvikling.....	102
7.2	Lærende nettverk og nettbaserte pedagogiske ressurser.....	104
7.3	Svak forankring av satsingen – særlig på lærernivå.....	105
	Referanser.....	107
	Tabelloversikt.....	110
	Figuroversikt.....	111

Sammendrag

I perioden 2013-2017 gjennomfører Utdanningsdirektoratet en omfattende satsing på ungdomstrinnet, *Ungdomstrinn i utvikling*. Som et ledd i satsingen er intensjonen at alle lærere skal gjennom et utviklingsarbeid på egen skole innenfor et eller flere av satsingsområdene klasseledelse, lesing, skriving eller regning.

Den overordnede målsettingen er: «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning» (Kunnskapsdepartementet 2012).

Det politiske grunnlagsdokumentet for satsingen er Meld. St. 22 (2010-11) *Motivasjon, mestring, muligheter – ungdomstrinnet*. Her refereres til svake resultater på nasjonale prøver, PISA og TIMSS, og til evalueringen av Kunnskapsløftet som viste at arbeidet med grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning ikke har kommet tilstrekkelig langt ved alle skoler. Det vises også til Elevundersøkelsen som har vist at ungdoms motivasjon for skolearbeid er lavest på ungdomstrinnet, og aller lavest på 10. årstrinn. Det legges også til grunn at svakt kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag fra grunnskolen er en viktig forklaring på at ungdom avbryter videregående opplæring. På dette grunnlaget argumenteres det for en satsing som skal øke læringsutbyttet fra ungdomsskolen og gjøre flere elever i stand til å fullføre og bestå videregående opplæring.

Satsingen implementeres gjennom tre hovedvirkemidler: skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk.

Det er mange aktører i Ungdomstrinn i utvikling. Lærerne er den sentrale målgruppen for satsingen. Skoleeier har ansvaret for gjennomføringen på kommunenivå og skoleleder på skolenivå. I forbindelse med satsingen er det innført to nye aktør-/stillingsgrupper: Ressurslærere, som skal bistå skoleleder i gjennomføringen på skolenivå gjennom å støtte de øvrige lærerne i arbeidet, og utviklingsveiledere som skal bistå skoleeier og skoleleder og som kan bistå UH-sektor i arbeidet. UH-sektor skal bistå med faglig støtte og veiledning i satsingen på den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet implementerer satsingen etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og de arrangerer skoleringskonferanser for utviklingsveiledere, ressurslærere, skoleeiere og skoleledere. NTNU arrangerer samlinger for UH-sektoren og de nasjonale sentrene på vegne av Utdanningsdirektoratet.

Hovedproblemstillingen for NIFUs evaluering av Ungdomstrinn i utvikling er: «I hvilken grad, under hvilke forutsetninger, og på hvilken måte, bidrar virkemidlene i samspill til at målsettingene for satsingen på ungdomstrinnet nås?» Designet for evalueringen er slik at hovedproblemstillingen først vil bli belyst og drøftet i evalueringens sluttrapport i 2018. I denne delrapporten har vi pekt på styrker og svakheter ved implementeringen og anvendelsen av de tre virkemidlene som kan ha positiv eller negativ betydning for måloppnåelsen.

Datagrunnlaget

Data som ligger til grunn for denne rapporten er samlet inn både gjennom muntlige intervjuer og spørreskjema. Vi har også analysert data fra Elevundersøkelsen og gjennomført dokumentanalyser.

Våren 2014 gjennomførte vi spørreundersøkelse med svar fra 102 skoleeiere og 202 skoleledere (Sjaastad 2014). Da var pulje 1 i satsingen inne i sitt andre semester. Det ble også gjennomført spørreundersøkelse med svar fra 1403 lærere, 455 ressurslærere og 56 utviklingsveiledere på slutten av 2014. Da var pulje 1 ved avslutningen av satsingen og pulje 2 i slutten av sitt første semester. Noen svarte tidlig i januar 2015. I surveyene varierer svarprosenten mellom 60 og 100. Høstsemesteret 2013 gjorde vi intervjuer med fire ansatte i Utdanningsdirektoratet og tre i Kunnskapsdepartementet. Da var pulje 1 så vidt kommet i gang. I vårsemesteret 2015 gjennomførte vi muntlige intervjuer med 87 elever, 55 lærere, 12 ressurslærere, 6 skoleledere, 6 skoleeiere, 12 utviklingsveiledere og fire ansatte i UH-sektor. Da var pulje 1 avsluttet og pulje 2 var i sitt andre semester.

Svak forankring blant lærerne

Vårt hovedfunn er at *blant lærerne, som er den sentrale målgruppen for satsingen, synes forankringen til satsingen å være svak.*

Det er størst tro på og kjennskap til satsingen og virkemidlene på nasjonalt nivå. Denne kjennskapen og oppslutningen avtar etter hvert som man beveger seg nedover i hierarkiet i utdanningssystemet fra nasjonalt nivå til klasserommet. Og svakest er altså forankringen blant lærerne. Dette er ikke uvanlig i reformimplementering i skolen, og slik sett ikke overraskende, men det er et interessant funn når intensjonen er at endringene skal være lokale og skolebaserte.

Vi fant at om lag 20 prosent av lærerne i pulje 1 og 2 ikke kjente til hvilket satsingsområde skolen deres jobbet med. I tillegg var det om lag like mange som ikke kjente til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling. Det siste trenger ikke være alvorlig dersom man faktisk jobber med et satsingsområde. Det må imidlertid være en stor utfordring for satsingen når hver femte lærer ikke vet hvilket satsingsområde innenfor skolebasert kompetanseutvikling det jobbes med på egen skole.

Inntrykket av svak forankring blant lærerne forsterkes av et annet funn. Vi spurte utviklingsveiledere, ressurslærere og lærere om hvor viktig de mente de tre virkemidlene, de to nye aktørgruppene, samt UH-institusjonenes rolle var i satsingen.

Vi fant at jo nærmere vi kom klasserommets kompleksitet, jo mindre viktig synes man virkemidlene er, jo mindre viktig synes man at de to nye aktørgruppene er, og jo mindre viktig synes man støtten og veiledningen fra UH-institusjonene er. De som er den sentrale målgruppen for satsingen, lærerne, er de som i minst grad vurderer virkemidler og aktører som viktige for at satsingen skal lykkes. Det finnes unntak, og de kjennetegnes av skoler der skoleleder har en svært tydelig rolle i forankringen av arbeidet og ikke overlater dette til ressurslærer. Forståelsen for satsingen og dens konstruksjon er sterkest blant utviklingsveilederne, svakest hos lærerne og på et middels nivå blant ressurslærerne.

Dette tyder på at man ikke har lykkes med å formidle tydelig nok til lærere (og til en viss grad heller ikke til ressurslærere) at virkemidlene og de nye aktørene, utviklingsveiledere og ressurslærere samt den rollen UH-institusjonene spiller er helt avgjørende og at det er denne kombinasjonen av virkemidler og aktører som utgjør byggverket i satsingen. Dette illustrerer også vårt hovedfunn: svak forankring hos den sentrale målgruppen for satsingen: lærerne.

Ytterligere et funn forsterker bildet. Vi spurte utviklingsveiledere, ressurslærere og lærere om de mente at Ungdomstrinn i utvikling vil ha betydning for elevenes resultater, lærernes arbeidsmåter, om satsingen vil følges av fortsatt utviklingsarbeid og om Ungdomstrinn i utvikling alt i alt vil bli vellykket. Vi fant at lærerne, altså de som er nærmest virkeligheten – forstått som elevene og klasserommet – for alle disse forholdene er de minst optimistiske når det gjelder hva Ungdomstrinn i utvikling vil bety. Utviklingsveilederne er de mest positive mens ressurslærerne er i en mellomposisjon.

Vår vurdering er at denne dalende oppslutningen om, kjennskapen til og forståelsen for Ungdomstrinn i utvikling inkludert de tre hovedvirkemidlene, nedover i hierarkiet i utdanningssystemet må oppfattes som en stor utfordring for satsingen. Det kan gi grunn til svekket optimisme med hensyn til å nå satsingens målsetting, når en betydelig andel av lærerne ikke kjenner egen skoles satsingsområde, ikke vet at skolen deltar i Ungdomstrinn i utvikling, når de virker å være den aktørgruppen med minst tro på at satsingen skal lykkes, de som har minst tro på at man vil nå målsettingene med satsingen og de med minst forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes. At enkelte deltagere er skeptiske til valg av kunnskap eller metoder eller at det tar tid før begrunnelser

og kunnskapsgrunnlag for tiltak trenger ned i organisasjonen, kan være normalt i endringsprosesser. Til tross for dette og til tross for at det kan observeres en viss grad av positiv utvikling fra pulje 1 til pulje 2 på noen områder, mener vi likevel det vi observerer må representere en stor utfordring for satsingen, og at dette funnet bør danne grunnlag for tiltak for økt forankring av Ungdomstrinn i utvikling blant lærerne i pulje 3 og 4.

Etter at vi nå har omtalt det viktigste funnet, skal vi nedenfor peke på noen andre viktige funn når det gjelder de tre virkemidlene, skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk, før vi helt til slutt oppsummerer elevenes opplevelse av undervisningen.

Skolebasert kompetanseutvikling: Stor variasjon i implementeringen

Et viktig funn er at det er stor variasjon i hvordan skolebasert kompetanseutvikling har blitt implementert, bl.a. i hvordan rektor forankrer den blant skolens lærere. Vi møtte rektorer som var svært positive til skolebasert kompetanseutvikling og som så dette som en mulighet til å utvikle og styrke en samarbeidskultur blant lærerne, til å drive kontinuerlig skoleutvikling og å aktivere, videreutvikle og ta i bruk taust kunnskap og kompetanseressurser i kollegiet. Og vi møtte rektorer som hadde et uengasjert og overfladisk forhold til satsingen.

Den samme variasjonen møtte vi blant lærerne. Noen steder hadde de et aktivt og engasjert forhold til skolebasert kompetanseutvikling og til skolens satsingsområde. På andre skoler møtte vi lærere som fortalte at de enten ikke visste om eller at de var uinteresserte i satsningen. På noen av disse skolene møtte vi samtidig entusiastiske skoleledere med stor tro på skolebasert kompetanseutvikling og som fortalte om gode prosesser på egen skole. Dette illustrerer manglende forankring på lærernivå.

Et bidrag til svak forankring kan være at de to nye aktørene som er introdusert med satsingen, utviklingsveiledere og ressurslærere, ikke har en klar stillings- og oppgavebeskrivelse. I begge gruppene har man opplevd rollen som uklar:

- Noen utviklingsveiledere har opplevd en uklar grenseoppgang mot skoleeier og skoleleder, to grupper de skal forholde seg til, men som noen har opplevd det som krevende å komme i posisjon i forhold til. Noen utviklingsveiledere har opplevd manglende legitimitet overfor skoleeiere, skoleledere og deler av UH-sektor, og derfor har deres ansvar for å være pådriver i utviklingsarbeidet ofte blitt utydelig.
- Noen ressurslærere har opplevd usikkerhet omkring egen myndighet på skolene, f.eks. spørsmål om hva de gjør når noen lærere ikke «har lyst» til å endre sin undervisning til å bli praktisk og variert, fordi de ikke har tro på denne endringen.

Vi fant også stor variasjon i lærernes opplevde utbytte av skolebasert kompetanseutvikling. Dette ser ut til å henge sammen med forankringen av valg av felles satsingsområde og ledelsens involvering og deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling.

Et annet forhold vi har identifisert er at det kan reises spørsmål ved om kompetanseutviklingen alltid er så skolebasert som intendert. Det er slik at mye av kontakten mellom skoler og UH-sektor skjer på skolene: UH kommer til skolene og ikke omvendt. Men vi har også fått vite om tilfeller der skolens lærere har vært på forelesning utenfor skolen i regi av UH-institusjon. Noen hevder at innholdet i aktiviteten er viktigere enn arenaen, men definisjonen på skolebasert kompetanseutvikling bruker tross alt formuleringen «*utviklingsprosess på egen arbeidsplass*». Da er det grunn til å være oppmerksom og passe på at kompetanseutvikling i satsingen ikke blir mindre skolebasert enn intendert.

Lærende nettverk vurderes positivt av mange aktører

Både skoleeiere, skoleledere og utviklingsveiledere er positive til lærende nettverk og mener at disse er viktige i kompetanseutviklingen på skolene og for at satsingen skal lykkes. Samtidig er skoleeiere og skoleledere usikre på om det de kaller lærende nettverk, faktisk er lærende, eller om det i noen tilfeller bare er møter som har fått et nytt navn. På regionalt nivå oppleves nettverkene som lærende.

Noen skoleeiere mener at Ungdomstrinn i utvikling har reist nye og konkrete problemstillinger til møteplanen for utviklingsarbeidet på rektormøtene. De hevder at satsingen dermed har bidratt til å forme rektormøtene og gi dem ny og mer spisset retning.

Noen ressurslærere og representanter for UH-sektor mener at nettverkene fungerer og bidrar til kunnskapsutvikling først når skoleeier tar ansvar og er aktive pådrivere i prosessene i nettverket. Noen utviklingsveiledere mente derimot at skoleeiers deltakelse gjorde arbeidet vanskeligere fordi de lar seg representere med personer med ulik myndighet.

Skoleledere som hadde deltatt i lærende nettverk utviklet spesifikt for Ungdomstrinn i utvikling hadde større tro på en rekke positive effekter av satsingen enn andre skoleledere. Lærerne deltar, i tråd med intensjonene, i lærende nettverk i begrenset grad.

Mange aktører er positive de nettbaserte pedagogiske ressursene, men med forbehold

Vi fant at en rekke aktører var positive til de nettbaserte pedagogiske ressursene:

- UH-sektor fordi ressursene er forskningsbaserte
- Skoleledere og skoleeiere fordi de har hørt at ressursene er gode til bruk på lærernivå
- Ressurslærere fordi de mener ressursene bidrar til en felles kunnskapsgrunnlag
- Lærere fordi de mener ressursene bidrar til å styrke kollektive undervisningspraksiser i klasserommene på ungdomstrinnet og fordi de gir konkrete eksempler.

Noen tar imidlertid forbehold:

- I UH-institusjonene og blant lærere og ressurslærere mener noen at de nettbaserte pedagogiske ressurser kan være for blankpolerte; eksemplene oppleves å ligge et stykke unna virkeligheten i norske klasserom
- Enkelte lærere og ressurslærere mener at det er vanskelig å navigere i ressursene på Utdanningsdirektoratets hjemmeside

Både skoleeiere og skoleledere har delegert bruken av nettbaserte pedagogiske ressurser til andre: Skoleeiere til skolene og skoleledere til ressurslærere og lærere. Ressurslærere bekrefter dette. Dette avviker fra den nasjonale intensjonen om at nettbaserte pedagogiske ressurser skal være til bruk også for skoleledere, skoleeiere og UH-sektor i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling.¹

Ressurslærere har hatt stor nytte av de mest praksisnære ressursene som praksiseksempler, undervisningsopplegg og videoer. De har også hatt nytte av de retningsgivende artiklene om rammer og mål for satsingen som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. Dette reflekterer ressurslærernes dobbeltrolle som en del av lærerkollegiet og en del av ledelsen ved skolen.

Nettbaserte pedagogiske ressurser kan være et effektivt virkemiddel for å bidra til mer variert undervisning. Det avgjørende er om ressursene oppfattes som læring eller aktivitet. Om lærerne mener at de lærer noe av ressursene, faller det inn i deres profesjonsforståelse. Men om de føler at det bare er en aktivitet som presses på dem, stiller de seg noe mer kritiske til instrumentelle inngrep i sin profesjonelle autonomi og metodefrihet.

Både utviklingsveiledere og lærere mener at det har skjedd en positiv utvikling av de nettbaserte pedagogiske ressursene fra pulje 1 til pulje 2. De uttaler seg om henholdsvis bruk og erfart nytte.

Elevene forteller om lite variasjon og lite praktisk undervisning

Elevene vi snakket med fortalte om en undervisning som i hovedsak er preget av to arbeidsformer: At læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk, samt oppgaveløsning. Det er altså, ifølge elever på 10. trinn, lite variasjon i undervisningen. De forteller også om lite praktisk undervisning. Dette står delvis i motsetning til det flere lærere fortalte. I intervjuene ga de fleste lærerne uttrykk for behov for mer variasjon i undervisningen, i spørreundersøkelsen ga lærerne uttrykk for at de allerede praktiserer stor grad av variasjon i undervisningen sin.

Annen forskning har vist at mye undervisning fortsatt domineres av at læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk, samt individuell oppgaveløsning. Blant våre respondenter er det større sammenfall mellom annen forskning og elevenes fortellinger enn det flertallet av lærerne forteller. Dette underbygger behovet for et omfattende utviklingsarbeid med tanke på mer variert undervisning.

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet---overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/3-Pedagogiske-ressurser/>

1 Om evalueringen av Ungdomstrinn i utvikling

1.1 Bakgrunn for Ungdomstrinn i utvikling

Utdanningsdirektoratet har ansvar for den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling i perioden 2012-2017. Alle skoler med ungdomstrinn inviteres til å drive lokalt utviklingsarbeid med en nasjonal overbygning. Arbeidet skal foregå innenfor de fire hovedsatsingsområdene lesing, skriving, regning eller klasseledelse. Hovedmålet for satsingen er «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning» (Kunnskapsdepartementet 2012). Dette skal realiseres gjennom å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer praktisk og variert, samt styrke opplæringen i regning, lesing og skriving (Kunnskapsdepartementet 2012).

NIFU evaluerer virkemidler i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Disse virkemidlene er:

- Skolebasert kompetanseutvikling i de prioriterte satsingsområdene klasseledelse, regning, lesing og skriving
- Nettbaserte pedagogiske ressurser
- Lærende nettverk

Evalueringen strekker seg over tidsrommet 2013 – 2018, og det skrives to delrapporter og en sluttrapport. Dette er andre delrapporten. Første delrapport ble levert i juli 2014, og omfattet skolelederes og skoleeieres første erfaringer med og forventninger til satsingen. I den foreliggende rapporten presenteres kvantitative og kvalitative data innhentet fra alle aktørnivåene i satsingen gjennom første halvdel av prosjektperioden, det vil si frem til sommeren 2015. Som delrapport er den i stor grad deskriptiv og empirisk basert. Fordi det er en delrapport, presenteres ikke et teoretisk grunnlag som studien bygger på her. Sluttrapporten skal etter planen være ferdig i desember 2018.

Drivkrefter bak Ungdomstrinn i utvikling var ungdomstrinnelevers resultater på nasjonale prøver og internasjonale tester som PISA og TIMSS (Kunnskapsdepartementet 2011), samt funn i evalueringen av Kunnskapsløftet (Carlsten & Markussen 2014). Disse viste at arbeidet med grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning ikke var kommet langt nok ved alle skoler (Møller m.fl. 2009). En annen drivkraft var funn fra Elevundersøkelsen som gjennom flere år hadde vist at ungdoms motivasjon for skole er lavest på ungdomstrinnet, og den er aller lavest for elever på 10. årstrinn (Topland & Skålvik 2010). Det er også kjent fra omfattende forskning nasjonalt og internasjonalt (f.eks. Markussen m.fl. 2008, 2011, Rumberger 2011, Lamb m.fl. 2011) at det forhold som har sterkest direkte betydning for utfallet av videregående opplæring, er elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå ved avslutningen av obligatorisk skole. Å gjøre ungdomsskolen bedre i stand til å utruste de unge med bedre ferdigheter og kunnskaper før de begynner i videregående opplæring, er også en drivkraft for et

utviklingsarbeid på ungdomstrinnet. Ytterligere en drivkraft har vært Norges prioritering av deltakelse i OECDs TALIS-undersøkelse (Teaching and Learning International Survey) 2008 og 2013, som viser vilje til å innhente mer kunnskap om arbeidsbetingelsene for ungdomstrinnets lærere og skoleledere for å styrke kvaliteten på dette trinnet (Vibe mfl. 2009, Caspersen mfl. 2014).

OECDs rapport om ungdomstrinnet i Norge i 2011 ga tydelige signaler om at skolen var inne i en positiv utvikling (OECD 2011). De politiske signalene ble knyttet til elevers forbedrede PISA-resultater siden 2006, samt til den generelt høye nasjonale satsningen på en offentlig enhetsskole med godt læringsmiljø og motiverte lærere. Kunnskapsløftet som reform ble også trukket fram som en positiv faktor i denne sammenheng (OECD 2011).

Samtidig pekte rapporten på tydelige utfordringer knyttet til elevenes læringsmotivasjon og læreres betingelser for å utøve god undervisning. Spesielt ble det etterlyst en bedre måte å lede fremtidig nasjonalt reformarbeid på tvers av ulike nivåer i systemet, inkludert i kommuner og i skoler (OECD 2011). Kombinasjonen av sterkere faglig kvalifisering av lærere, samt bedre veiledning og oppfølging fra skoleledelse ble sett som nødvendige faktorer i å forbedre elevenes læringsmuligheter på ungdomstrinnet. Det ble anbefalt å utvikle en klar implementeringsstrategi for arbeid med ungdomstrinnet, som skulle forplikte alle de sentrale aktørene i sektoren (OECD 2011).

I april 2011 kom en stortingsmelding om ungdomstrinnet, *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld.St.22 (2010-2011), fra statsråd Kristin Halvorsen (SV). Meldingen varslet, med bakgrunn i forhold nevnt over, en egen satsing på ungdomstrinnet. Utdanningsdirektoratet fikk ansvar for å sette i gang en nasjonal satsing i 2013. Satsingen ble opprinnelig kalt Ungdomstrinnsatsingen, men navnet ble senere endret til Ungdomstrinn i utvikling.

Kunnskapsminister Halvorsen sa det slik:

Det holder ikke å vedta skolereformer og tro at endringene kommer av seg selv. Det er først når alle på lærerværelset deltar aktivt og sikrer at gjennomføringen skjer ute i hvert klasserom at vi kan snakke om reformer som betyr noe for elevene.²

Et viktig spørsmål som en oppfølging til dette utsagnet er: Hvordan sørge for at utdanningspolitiske visjoner for ungdomstrinnet faktisk blir implementert i klasserommet? Hvilke virkemidler er sentrale i en slik implementeringsstrategi?

Basert på lærdom fra evalueringer av tidligere implementeringsarbeid som bl.a. implementeringen av Kunnskapsløftet, besluttet Utdanningsdirektoratet å gjennomføre satsingen gjennom en faset implementeringsstrategi (jf. Carlsten & Markussen 2014). Landets skoler er delt i fire puljer. En ny pulje starter hver høst i perioden 2013-16. Innsatsperioden er tre semestre. Implementeringsstrategien skal bidra til en fleksibel form for forankring i skolesektoren. Arbeidet kan bli justert fra en pulje til neste. Akkumulering av dokumentert kunnskap skal tas i bruk i overlapp mellom puljer.

Endringen i implementeringsarbeid på ungdomstrinn er åpenbar, men spørsmålet er om de valgte virkemidler og aktørene bidrar nok til at ungdomstrinnet endres i den retning politikerne ønsker: At lærere skal drive en mer praktisk og variert undervisning som fremmer elevenes motivasjon og mestring i løpet av årene på ungdomstrinnet (Carlsten & Markussen 2014).

Satsingen støttes av Utdanningsdirektoratet med finansiering og kompetanse. Sentralt i satsingen er de tre virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk (se avsnitt 1.2.1 for nærmere beskrivelse av virkemidlene).

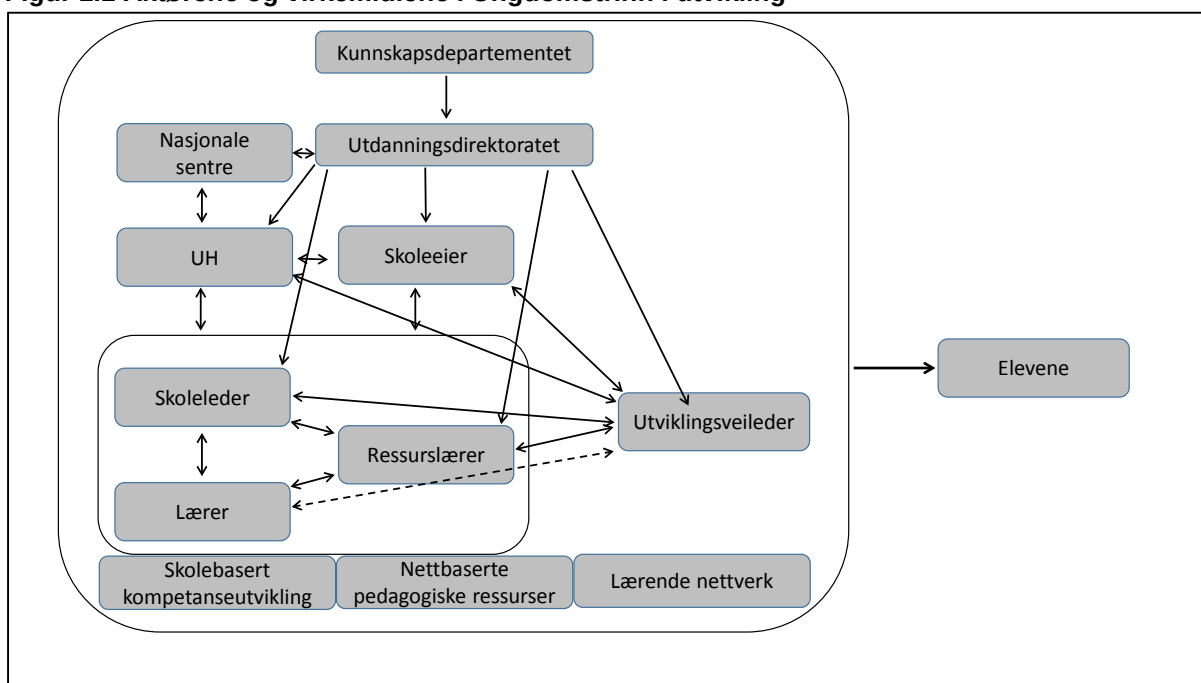
² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-strategi-for-ungdomstrinnet/id682494/>. Lest på nett 26.11.2015

1.2 Virkemidler og aktører

Ungdomstrinn i utvikling skal implementeres ved bruk av tre hovedvirkemidler: skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk. En rekke aktører på ulikt nivå i utdanningssystemet deltar i implementeringen. Nedenfor presenteres først virkemidlene og deretter aktørene.

I figur 1.1 viser vi aktørene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, og hvordan vi har oppfattet relasjonene mellom dem. Pilene som går begge veier illustrerer gjensidige relasjoner. Stiplet pil illustrerer en svak relasjon. Pilene som går en vei illustrerer et forhold mellom en premissleverandør og noen mottakere av informasjon, kunnskap, opplæring mm, med unntak av pila som peker på elevene; den illustrerer at alt som skjer i utdanningssystemet påvirker dem og det de lærer og får med seg av kunnskaper, ferdigheter og holdninger ut av skolen. Boksen rundt skoleleder, ressurslærer og lærer illustrerer den enkelte skole. De tre virkemidlene, Skolebasert kompetanseutvikling, Nettbaserte pedagogiske ressurser og Lærende nettverk er grunnmuren som satsingen bygger på. Disse, i tillegg til to av aktørgruppene, utviklingsveiledere og ressurslærere, er det som er nytt i satsingen sammenlignet med ordinær skoledrift og undervisning.

Figur 1.1 Aktørene og virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling



1.2.1 Tre hovedvirkemidler

Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling defineres på følgende måte av Utdanningsdirektoratet (2012: 8):

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

Skolebasert kompetanseutvikling skal finne sted innenfor klasseledelse og/eller en av de tre grunnleggende ferdighetene regning, lesing og/eller skrijving. Skolen skal få hjelp til å drive dette utviklingsarbeidet fra universitets- og høyskolesektoren (i det følgende omtalt som UH-sektoren). Hver skole som deltar i satsingen, skal foreta en behovsanalyse (også kalt ståstedsanalyse). Denne skal gi svar på hvilke av de fire satsingsområdene skolen bør velge, og skolen skal selv formulere ønsker til

UH-institusjonen om hva slags hjelp de trenger for å utvikle sin kompetanse. I dette arbeidet kan skolen og eventuelt skoleeier få hjelp fra en utviklingsveileder.

I den konkrete prosessen for kompetanseutvikling som deretter skal foregå på skolen, skal lærerne samarbeide med kolleger og representanter for UH-sektor gjennom for eksempel metodeutprøving, erfaringsdeling, refleksjon og observasjon av praksis. Ressurslærere med særskilt kompetanse i skolens satsingsområde (regning, lesing, skriving eller klasseledelse) skal bidra i planlegging, tilrettelegging og kontinuitet i utviklingsprosessene før, under og etter at UH-institusjonen har besøkt lærerkollegiene på skolen.

Det er utviklet både en egen Plan og et eget Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Begge disse presenteres i kapittel 2 i denne rapporten.

Nettbaserte pedagogiske ressurser

De nasjonale sentrene i opplæringen har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utviklet nettbaserte, pedagogiske ressurser til bruk innenfor satsingsområdene lesing, regning og skriving. De involverte var Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (Matematikksenteret), Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) og nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret). Utdanningsdirektoratet har utviklet nettbaserte pedagogiske ressurser om klasseledelse. Seinere ble de øvrige nasjonale sentrene³ involvert i å utarbeide nettbaserte pedagogiske ressurser og praksisbeskrivelser om lesing, regning og skriving slik at dette kan inngå i undervisning i alle fag. I tillegg bidro NTNU med utvikling av nettbaserte pedagogiske ressurser som skal bistå skoleledere og skoleeiere i å legge til rette for organisasjonslæring og lærende nettverk. Utdanningsdirektoratet beholdt det overordnede ansvaret for utviklingen av de nettbaserte pedagogiske ressursene, og kvalitetssikret disse ved hjelp av egne fagansvarlige.

De nettbaserte pedagogiske ressursene er samlet på Utdanningsdirektoratets nettsider, og kan bestå av veiledninger, metodebeskrivelser, små filmer og powerpointpresentasjoner som skal gi eksempler på god og variert praksis i undervisningen. Målgruppe for de nettbaserte pedagogiske ressursene er alle aktørene i satsingen. De nettbaserte pedagogiske ressursene kan være til støtte for læreren i arbeidet i klasserommet, for å gjøre undervisningen og utviklingen av grunnleggende ferdigheter praktisk og variert. De nettbaserte pedagogiske ressursene vil dermed gi grunnlag for lærernes bruk av metoder i undervisningen, men de er ikke utviklet for at elevene skal bruke dem som del av undervisningen.

Lærende nettverk

Kunnskapsdepartementet (2012) skriver at «I arbeidet med strategien legges det opp til at lærere, skoleledere og representanter for skoleeiere arbeider i nettverk, både innenfor og mellom skoler og kommuner» (side 8). Både eksisterende nettverk og nyopprettede nettverk kan brukes til dette formålet. De lærende nettverkene skal sikre at de faglige og organisatoriske utviklingsprosessene vedlikeholdes. I den grad det har blitt opprettet nye lærende nettverk for lærere, skoleledere og skoleeiere, har dette vært en oppgave for utviklingsveilederne.

1.2.2 Aktører på ulike nivåer

De nasjonale støttetiltakene i Ungdomstrinn i utvikling skal være til støtte for skoleeiere, skoleledere og lærere. Elevene er ikke aktører i satsingen, mens lærerne utgjør det aktørnivået som er nærmest elevene. Lærernes aktivitet i satsingen er at de skal delta i skolebasert kompetanseutvikling for å utvikle sin og skolens kompetanse. Skoleeier og skoleleder er ansvarlig for planlegging og gjennomføring på den enkelte skole. Utviklingsveiledere, ressurslærere og representanter for UH-sektoren skal hjelpe skoleeiere og skoleledere med planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av

³ Det er i alt ti nasjonale sentre som sorterer under Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Organisasjon/Nasjonalesentre/>

skolebasert kompetanseutvikling understøttet av nettbaserte pedagogisk ressurser og lærende nettverk. Fire nasjonale sentre skal samarbeide med UH-sektor for å styrke deres kompetanse ytterligere innenfor satsingsområdene, hvis UH ønsker det. I tillegg fins nasjonale aktører i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Nedenfor beskriver vi kort ulike aktørgrupper.

Skoleeier

Skoleeier skal forankre kompetanseutviklingen i planer og målsettinger for skoleutvikling i kommunen, prioritere satsingsområdene i plan- og utviklingsarbeidet og la dette inngå som et sentralt element i skoleeiers styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene. Skoleeierne skal bistå i skolenes analyse av nåværende situasjon og behov i utviklingsarbeidet, de skal følge opp og legge til rette for at skolelederne og lærerne har tid til å arbeide med strategien, og de skal selv legge til rette for, og delta i nettverk for kompetansedeling. Skoleeier har et ansvar for samarbeid med UH-sektor, og mange kommuner har et selvstendig ansvar som arbeidsgivere for utviklingsveiledere (Utdanningsdirektoratet 2013).

Skoleleder

Den skolebaserte kompetanseutviklingen skal ledes av rektor. Skoleleder har ansvar for å fremme et arbeidsmiljø preget av en god organisasjonskultur, som kan gi de ansatte et grunnlag for samarbeid og fellesskapsfølelse. Dette innebærer at lederen skal støtte, hjelpe og veilede de ansatte, og de ansatte skal hjelpe hverandre. I Ungdomstrinn i utvikling skal skoleleder etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling, både innenfor skolen og på tvers av skoler. Leder skal legge til rette for at lærerne kan utnytte støtte- og veiledningsmateriellet, og skal selv delta i nettverk for erfaringsdeling og kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2013).

Utviklingsveileder

Plan for skolebasert kompetanseutvikling beskriver utviklingsveilederne som sentrale aktører i satsingen. De arbeider på fylkesplan og skal bistå i skoleeiers arbeid med å utvikle skolene som lærende organisasjoner, analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov, etablere nettverk for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler, bruke tilgjengelig støtte- og veiledningsmaterieill, og organisere og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere. De skal også legge til rette for arbeid i lokale nettverk, og de skal ha god dialog med den aktuelle UH-institusjonen for å sikre felles retning i veilednings- og utviklingsarbeidet ved skolene (Utdanningsdirektoratet 2013).

Ressurslærer

Ressurslærer er en kommunal stilling som skoleeier kan disponere for å støtte de øvrige lærerne når de skal utvikle sin undervisning for grunnleggende ferdigheter og bli bedre klasseledere. Ressurslærerne skal ha god didaktisk kompetanse og kunnskap om et eller flere av satsingsområdene, og skal styrke lærernes innsats for å gjøre undervisningen mer praktisk og variert. Ressurslærerne må ha god læreplanforståelse, og være i stand til å operasjonalisere kompetansemål i læreplanene for å lage pedagogiske opplegg som fremmer elevenes grunnleggende ferdigheter. De skal ha kunnskap om ulike metoder som kan brukes i skolebasert kompetanseutvikling, og de bør ha kunnskap om og erfaring med observasjon og veiledning av lærere (Utdanningsdirektoratet 2013).

UH-institusjoner

UH-institusjonene skal gi faglig støtte innenfor satsingsområder som skoleeiere og skoler har valgt, og tilrettelegge for faglig refleksjon innad i skolen om videre utvikling av praksis. De skal derfor utvikle og formidle kunnskap om god praksis i klasseledelse og undervisning som styrker de grunnleggende ferdighetene. De skal også bidra til analyse av utviklingsbehov i samarbeid med skoleeier og skoler, og bistå med kunnskap om organisasjonsutvikling som er tilpasset skolenes behov, og som kan videreføres av skolene når medvirkningen fra UH-institusjonen formelt sett er avsluttet (Utdanningsdirektoratet 2013).

Nasjonalt nivå

Kunnskapsdepartementet har bestemt at Ungdomstrinn i utvikling skulle settes i verk, mens Utdanningsdirektoratet har fått ansvaret for å implementere satsingen. De nasjonale myndighetene har forpliktet seg til å legge til rette for satsingen, gjennom opplæring og kompetanseutvikling bl.a. for ressurslærere, utviklingsveiledere, skoleledere og skoleeiere, og gjennom økonomisk støtte til satsingen.

1.3 Evalueringens problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstilling for evalueringen er:

I hvilken grad, under hvilke forutsetninger, og på hvilken måte, bidrar virkemidlene i samspill til at målsettingene for satsingen på ungdomstrinnet nås?

Evalueringen skal altså undersøke og drøfte om målsettingene nås og hvilken rolle de sentrale virkemidlene Skolebasert kompetanseutvikling, Nettbaserte pedagogisk ressurser og Lærende nettverk spiller for evt. måloppnåelse. Det er definert en hovedmålsetting, men også målsettinger for de ulike nivåene i utdanningssystemet. Evalueringen skal derfor, i tillegg til å se på sammenhengen mellom virkemidlene og hovedmålsettingen, også undersøke forholdet mellom virkemidlene og nivå-målsettingene.

Hovedmålsettingen for Ungdomstrinn i utvikling er: «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning» (Kunnskapsdepartementet 2012).

Denne målsettingen som involverer mange aktører er tredelt: a) undervisningen skal bli mer praktisk og variert, b) slik at elevene blir mer motivert og mestrer bedre, og dermed c) lærer mer. At elevene skal lære mer og ha med seg bedre kunnskaper, ferdigheter og holdninger ut av skolen, må oppfattes som det overordnede, langsiktige målet for satsingen. De sentrale aktørene er elevene, det er dem skolen er til for, og deres tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter er en sentral del av skolens berettigelse. For å nå målsettingen om at flere elever skal lære mer gjennom mer praktisk og variert undervisning, er mange aktører på ulike nivåer involvert, og derfor er det formulert målsettinger for de ulike nivåene. Nedenfor gjengir vi målsettingene for de ulike nivåene:

«Denne strategien skal bidra til at ...

... elever får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet. Dette innebærer å øke lærelysten generelt og å heve nivået i regning, lesing og skriving spesielt

... lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn

... skoleledere prioriterer pedagogisk ledelse og bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon

... skoleeiere prioriterer satsingsområdene i sitt plan- og utviklingsarbeid, og aktivt støtter skolens arbeid med å forbedre kvaliteten i opplæringen

... regionale/lokale nettverk koordinerer og legger til rette for satsingene og bidrar til erfaringsutveksling og dialog Satsingen på ungdomstrinnet har som målsetting

... universitets- og høyskolesektoren bidrar til skolebasert kompetanseutvikling og til å utvikle kunnskapsgrunnlaget og studentenes evne til å gi praktisk og variert undervisning

... nasjonale myndigheter utarbeider støtte- og veiledningsmateriell, og legger til rette for skolebasert kompetanseutvikling og økt samarbeid» (Kunnskapsdepartementet 2012: 4).

I tillegg til å studere forholdet mellom de tre virkemidlene og satsingens målsettinger spesifikt, skal evalueringen se de ulike nivåene og de ulike målsettingene i sammenheng. Hovedproblemstillingen sier at det skal undersøkes om de tre virkemidlene i samspill bidrar til at målsettingene nås, dvs. at de enkelte virkemidlers betydning ikke skal undersøkes.

Slik evalueringen er designet (se nedenfor) vil hovedproblemstillingen og de fleste forskningsspørsmålene først kunne belyses i sin fulle bredde i sluttrapporten når vi også kan analysere data samlet inn i 2017-2018.

I tillegg til hovedproblemstillingen vil vi belyse forskningsspørsmål relatert til aktørgrupper på ulike nivåer i utdanningssystemet.

Elevnivå

- Hvordan opplever elever undervisningen?
- I hvor stor grad opplever elevene at undervisningen er motiverende, praktisk og variert?
- Hvordan er elevenes opplevelse av mestring og motivasjon målt med Elevundersøkelsen?

Lærernivå

- Hva kjennetegner læreres arbeidsformer i dagens norske klasserom på ungdomstrinnet?
- Hvordan bidrar de tre virkemidlene til å utvikle modeller for klasseledelse som kan styrke effektive undervisningspraksiser i klasserom på ungdomstrinnet?
- Hvordan bidrar de tre virkemidlene til å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid?
- Hva forstår lærerne med begrepet praktisk undervisning?
- Hvor godt kjenner lærerne til Ungdomstrinn i utvikling og egen skoles satsingsområde?

Ressurslærernivå

- Hvordan bidrar ressurslærerne til gjennomføring av Skolebasert Kompetanseutvikling, hvordan vurderer de sin rolle i lærende nettverk og hvordan bruker de nettbaserte pedagogisk ressurser?

Skoleledernivå

- Hvordan legger skolelederne til rette for skolebasert kompetanseutvikling?

Skoleeiernivå

- Hvordan arbeider kommunene i møtet med skolene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling?

UH-nivå

- Hvordan gjennomfører og vurderer UH-institusjonene sine oppgaver som tilbydere av behovsstyrt, skoletilpasset og skolebasert kompetanseutvikling innenfor de prioriterte områdene?
- Hvordan vurderer UH-institusjonene sin egen deltakelse i satsingen til å utvikle lærerstudentenes evne til å delta i skolebasert kompetanseutvikling?
- Hvordan bidrar UH-institusjonenes deltakelse i satsingen til å utvikle kunnskap i fag og fagdidaktikk, dokumentere god praksis og samarbeide med de nasjonale sentrene om nettbaserte pedagogisk ressurser?

Regionalt nivå – herunder utviklingsveileder

- Hvordan bidrar utviklingsveilederne til gjennomføring av Skolebasert kompetanseutvikling, drift av nettverk og bruk av nettbaserte pedagogisk ressurser?
- Hvordan vurderer deltagerne i nettverkene at de fungerer i forhold til intensjonene i satsingen?

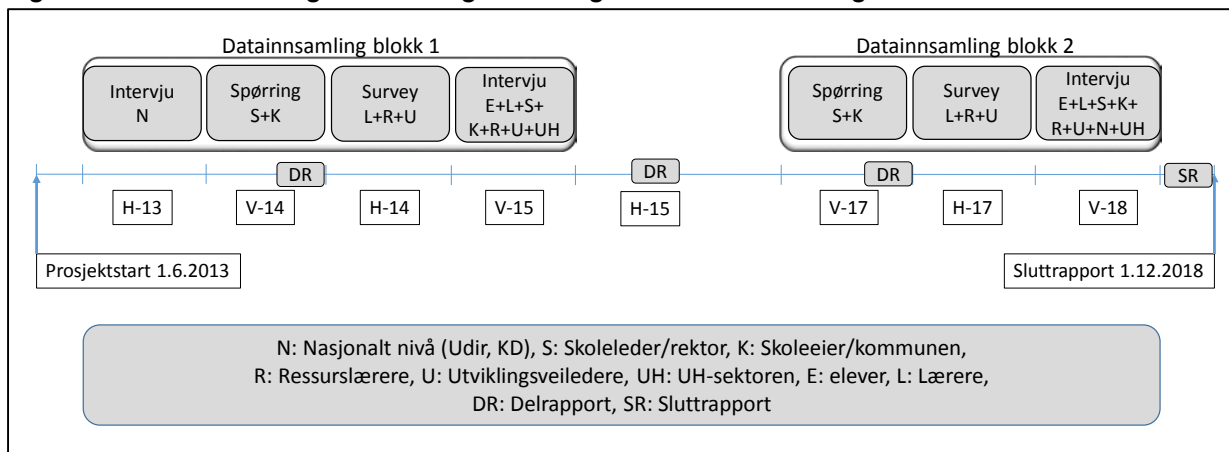
Nasjonalt nivå

- Hvordan forstår og fortolker representanter for sentrale myndigheter satsingens bakgrunn, målsettinger og implementering?
- Hvordan har nasjonale myndigheter sørget for at det utarbeides støtte- og undervisningsmateriell til satsingen i tråd med intensjonene?
- Hvordan legger nasjonale myndigheter til rette for Skolebasert kompetanseutvikling og samarbeid mellom ulike aktører som har en rolle i satsingen?

1.4 Evalueringens design

Evalueringen gjennomføres gjennom fem og et halvt år fra oppstart i juni 2013 til sluttrapportering i desember 2018. Det er lagt opp til en bred datainnsamling blant en lang rekke respondentgrupper. Datainnsamlingen er illustrert i figur 1.2.

Figur 1.2 Datainnsamling i evalueringen av Ungdomstrinn i utvikling



Datainnsamlingen gjennomføres i to blokker. Som en del av datainnsamlingen i den første blokken ble det samlet inn data gjennom en spørreundersøkelse besvart av 202 skoleledere og 102 skoleeiere våren 2014. Dette er rapportert i evalueringens første delrapport (Sjaastad 2014). I den foreliggende rapporten vil vi i hovedsak bygge på analyser av survey- og intervjudata samlet inn fra en lang rekke respondenter i perioden november 2013 til juni 2015. Det gjøres nærmere rede for utvalg av respondenter og innsamling av data i blokk 1 senere i dette kapitlet.

Begrunnelsen for å samle inn data i to blokker er at evalueringen, for å undersøke om virkemidlene bidrar til at satsingens målsettinger nås gjennom satsingsperioden, skal sammenligne situasjonen ved to tidspunkter. Evalueringen skal ikke gjennomføres som en effektstudie. Løsningen vi har valgt for å kunne si noe om det har skjedd en utvikling eller en endring, er å sammenligne bl.a. læreres undervisningspraksis og elevers opplevelse av variert og praktisk undervisning med 3-4 års mellomrom. Gjennom analyser av ulike data, vil vi etablere et bilde av hvordan situasjonen oppfattes tidlig i satsingsperioden for, for så å kunne sammenligne dette med oppfatningen av situasjonen 3-4 år seinere. Ved å analysere data på disse to tidspunktene vil vi kunne sammenligne og drøfte om det har skjedd en utvikling eller endring, og om dette kan skyldes satsingen Ungdomstrinn i utvikling.

Slik evalueringen er designet, og fordi dette er en delrapport og all datainnsamling i blokk 2 gjenstår, vil hovedproblemstillingen og de fleste forskningsspørsmålene først kunne belyses i sin fulle bredde i sluttrapporten når vi også kan analysere data samlet inn i 2017-2018. Data som allerede er samlet inn og de analysene som presenteres i foreliggende rapport vil danne grunnlag for i sluttrapporten å kunne sammenligne med situasjonen tre år seinere.

1.5 Utvalg og datainnsamling

For å belyse hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene har vi samle data blant alle aktørgrupper på ulike måter. Vi skal her gjøre rede for utvalg av respondenter til undersøkelsene, både de kvantitative og de kvalitative, samt respons i de tre spørreundersøkelsene.

1.5.1 Survey til lærere: utvalg og respons

I utvalg av lærere foretok vi klyngeutvalg i flere trinn. Vi valgte først seks fylker. Her la vi til grunn representasjon fra ulike deler av landet: Nord-Norge, Midt-Norge, Vestlandet, Sørlandet, Østlandet og Innlandet. Pga. lav respons fra noen av fylkene supplerte vi utvalget med et nabofylke for å sikre svar

fra tilstrekkelig mange lærere. De ni fylkene som har skoler med i undersøkelsen er: Akershus, Buskerud, Telemark, Rogaland, Sogn og Fjordane, Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag, Troms og Finnmark. Innenfor hvert av fylkene valgte vi skoler etter kriterier som redegjøres for nedenfor. På disse skolene ba vi om at alle lærerne som underviste på ungdomstrinnet skulle delta. Vi avgrenset det å undervise til «at en lærer har minst en klasse fast i minst et fag gjennom skoleåret».

I hvert av fylkene var intensjonen å invitere skoler med til sammen 300-350 lærere. Innenfor hvert fylke hadde vi som målsetting:

- At halvparten av lærerne skulle jobbe på skoler i pulje 1 og 2 i «Ungdomstrinn i Utvikling», dvs. skoler som var inne i satsingen mens spørreundersøkelsen ble gjennomført. Den andre halvparten skulle jobbe på skoler som ennå ikke var faset inn i satsingen, men hvor planen var at de skulle inn i senere faser.
- At lærerne i utvalget skulle fordele seg på små (80-149 elever), mellomstore (151-299 elever) og store skoler (300 elever eller mer), tilsvarende fordelingen i populasjonen. Av anonymitetshensyn ble skoler med færre enn 80 elever eller åtte lærere ikke tatt med.
- At lærerne i utvalget skulle fordele seg på kombinerte og rene ungdomsskoler tilsvarende fordelingen i populasjonen.

I Akershus, Buskerud, Rogaland og Sør-Trøndelag inviterte vi skoler slik at de tre kriteriene over ble ivarettatt. Det kunne vi gjøre fordi det var så mange aktuelle skoler som kunne inviteres.

I de øvrige fem fylkene ble alle aktuelle ungdomsskoler invitert. Dette var nødvendig for å få et tilstrekkelig antall lærere til å delta i disse fem fylkene.

- I Finnmark var det færre enn 300 lærere og i Sogn og Fjordane var det like i overkant av 300 lærere til sammen på de aktuelle skolene. For å komme så nært måltallet på 300-350 lærere som mulig, måtte alle inviteres i disse to fylkene.
- I Telemark gjorde vi først et utvalg basert på de tre kriteriene, men da svært mange av de inviterte skolene sa nei til å delta, så vi oss vi etter en tid nødt til å invitere alle de øvrige.
- I Nord-Trøndelag og Troms var det til sammen 450-500 aktuelle lærere. Dette var flere enn måltallet for utvalget, men fordi vi forutså at noen skoler ville si nei, inviterte vi alle skolene.

Interessen for å delta i evalueringen varierte sterkt fra fylke til fylke. I tabell 1.1 viser vi antall inviterte og antall deltagende skoler i hvert av de ni fylkene.

Tabell 1.1 Antall inviterte og deltagende skoler i de ni fylkene

Fylke	Invitert	Takket nei	Svarte ikke	Takket ja, men deltok ikke	Deltok
Akershus	15	2	2	2	9
Buskerud	14	3			11
Telemark	27	18	2	2	5
Rogaland	16	2		2	12
Sogn- og Fjordane	19	8	1		10
Sør-Trøndelag	14	4	1	1	8
Nord-Trøndelag	22	13	3	2	4
Troms	20	5		2	13
Finnmark	10	1	2		7
Sum	157	56	11	11	79

Vi inviterte i alt 157 skoler og halvparten av disse deltok ikke. De 78 skolene som ikke deltok, var 56 skoler sa nei til å delta, 11 skoler som aldri svarte på forespørselen om deltakelse, og 11 skoler som sa ja til å delta, men som likevel ikke deltok. Tabell 1.1 viser at det særlig var i Telemark og Nord-Trøndelag at skolene reserverte seg fra deltakelse. Det har altså foregått en seleksjon av respondenter til lærerundersøkelsen. Vi kan ikke vite det sikkert, men det er sannsynlig at de som har sagt ja til å delta er skoler som er mer aktive og engasjerte i satsingen enn de som ikke deltar. Det kan

bety at analysene og funnene kan tegne et bilde av hvordan satsingen vurderes på skolenivå som fremstå som mer positivt enn det egentlig er.

Tabell 1.2 viser fordelingen av de deltagende lærerne etter puljetilhørighet, skolestørrelse og skoletype.

Tabell 1.2 Respondenter fordelt etter pulje, skolestørrelse og skoletype. N=1403

	Pulje			Skolestørrelse (elevtall)			Skoletype	
	1	2	Ikke inne i satsingen	80-149	150-299	300 +	Kombinert skole	Ungdomsskole
Svar, antall	218	621	564	254	588	561	311	1092
Svar, prosent	16	44	40	18	42	40	22	78
Måltall, prosent	25	25	50	11	35	53	18	82

Måltall for puljetilhørighet er definert av oss, og begrunnelsen er at vi ønsket relativt lik fordeling av lærere fra alle puljene. Som det fremgår av tabell 1.2, er det noen lærere som ennå ikke er inne i satsingen. Ettersom det er en målsetting at alle skoler skal delta, er det sannsynlig at de aller fleste av disse vil være i pulje 3 fra høsten 2015 eller pulje 4 fra høsten 2016. Derfor satte vi et måltall på 50 prosent samlet for de som ennå ikke var inne i satsingen da vi samlet inn data (men som sannsynligvis kommer inn i pulje 3 eller 4), og på 25 prosent for hver av de to første puljene. Måltall for skolestørrelse og skoletype gjenspeiler fordelingen i populasjonen i de ni fylkene samlet basert på informasjon fra GSI.

Spørreundersøkelsen blant lærerne ble gjennomført i slutten av 2014. Noen svarte i januar 2015. Det betyr at lærerne fra pulje 1 akkurat var ferdig med sine tre semester innenfor satsingen, mens lærerne fra pulje 2 var på slutten av sitt første semester innenfor satsingen. Dette betyr at de har hatt ulik erfaring med satsingen, og at dette kan prege svarene deres. Også lærere fra skoler som da ikke var inne i satsingen deltok i spørreundersøkelsen. Grunnen til dette er at vi planlegger å sammenligne lærersvar fra 2014-2015 med lærersvar i 2017-2018, både for lærere som var i satsingen i 2014-15, men ikke i 2017-2018, og motsatt. En slik sammenligningen vil danne noe av grunnlaget for drøftinger av om det har skjedd en utvikling og endring i satsingsperioden.

Tabell 1.2 viser noe avvik fra målsettingen om fordeling av skoler når det gjaldt puljetilhørighet og skolestørrelse. Det er en viss overrepresentasjon av pulje-2-skoler og en viss underrepresentasjon fra pulje 1 og blant de som ennå ikke er inne i satsingen. Det er en viss overrepresentasjon av lærere fra små og mellomstore skoler og noe underrepresentasjon fra store skoler. Når det gjelder skoletype ser vi om lag samme fordeling av lærere på kombinerte skoler (1.-10. klasse) og rene ungdomsskoler blant respondentene som i populasjonen. Disse fordelingene betyr at vi kan gjøre analyser hvor vi sammenligner lærersvar avhengig av pulje, skolestørrelse og skoletype.

Vårt lærerutvalg utgjøres av alle ungdomsskolelærerne på de skolene som sa ja til deltakelse. Det var disse som faktisk ble invitert til å delta. På de skolene som faktisk deltok, og hvor lærerne faktisk ble invitert var det til sammen 1970 lærere. I noen fylker var det som vi har vist over, mange skoler som sa nei til å delta, slik at vi ikke fikk anledning til å invitere lærerne på disse skolene. En konsekvens er at antall lærere i utvalget varierer betydelig mellom fylkene, fra 80 i Nord-Trøndelag til 340 lærere i Troms. I tabell 1.3 viser vi fylkesvis og samlet størrelsen på utvalget, antall svar og svarprosent.

Tabell 1.3 Utvalg og svar. Fylkesvis og samlet.

	Akershus	Buskerud	Telemark	Rogaland	Sogn & F	Sør-T	Nord-T	Troms	Finnmark	Alle
Utvalg, antall	261	304	87	257	208	226	80	340	207	1970
Svar, antall	185	179	62	187	162	186	70	257	115	1403
Svar, prosent	71	59	71	73	78	82	88	76	56	71

Tabell 1.3 viser at 1403 lærere av utvalget på 1970 svarte, dvs. en svarprosent på 71. Svarprosenten varierer mellom fylkene, fra 56 i Finnmark til 88 i Nord-Trøndelag. I sju av fylkene er svarprosenten over 70. Det lave antall lærere i utvalgene i Telemark og Nord-Trøndelag gjør at vi vil være varsomme med fylkesvise sammenligninger. Selv om vi ikke har data om de som ikke har svart slik at vi kan foreta skjevhetsanalyser, vurderer vi det, med en svarprosent på 71, som sannsynlig at lærerne som har svart representerer populasjonen på en tilfredsstillende måte.

Svarprosenten på de enkelte skoler varierte fra 10 på en skole til 100 prosent på sju skoler (ikke vist i tabell). På 59 av de 79 skolene som deltok, svarte 60 prosent eller mer. Blant de 20 med svarprosent lavere enn 60 hadde 12 lavere svarprosent enn 50. Antall deltakende lærere på den enkelte skole er lavt. I snitt har 18 lærere svart på de deltakende skolene, og på bare fire skoler har 40-43 lærere svart. På 22 av skolene har 21-34 lærere svart, på 33 av skolene 11-20, mens på 20 skoler har 10 lærere eller mindre svart. Disse tallene indikerer at vi ikke kan gjøre analyser på skolenivå, både fordi svarprosenten på noen skoler er lav, men også fordi antall lærere på den enkelte skole er lavt.

Oppsummert: Antall svar og svarprosent samlet og i ulike grupper betyr at vi i analysene kan skille mellom lærere etter skolenes puljetilhørighet i satsingen samt etter skolestørrelse og skoletype. På grunn av lav deltakelse fra Telemark og Nord-Trøndelag er vi varsomme med å sammenligne fylker. Pga. lav svarprosent eller få deltakende lærere ved noen skoler, kan vi ikke gjøre skolevise analyser.

1.5.2 Survey til ressurslærere: Utvalg og respons

Populasjonen av ressurslærere kan ikke fastslås eksakt. Verken Utdanningsdirektoratet eller andre har ajourført totalliste over ressurslærere. Men alle ressurslærerne har vært på kurs i regi av Utdanningsdirektoratet, og det fantes e-post-lister over ressurslærere fra pulje 1 og 2 som hadde vært på kurs. Vi fikk tilgang til disse og definerte de 530 ressurslærere på disse listene som vårt utvalg. Vi fikk svar fra 455, tilsvarende en svarprosent på 86. Selv om vi ikke har data om de som ikke har svart slik at vi kan foreta skjevhetsanalyser, vurderer vi det, med en svarprosent på 86, som sannsynlig at ressurslærerne som har svart representerer populasjonen på en tilfredsstillende måte.

1.5.3 Survey til utviklingsveiledere: Utvalg og respons

Populasjonen av utviklingsveiledere er kjent. Det er 2-5 utviklingsveiledere i hvert fylke, til sammen 56 i hele landet. Vi inkluderte alle disse i undersøkelsen, og oppnådde en forventet svarprosent på 100.

1.5.4 Spørreskjemaene⁴

Spørreskjemaene er utviklet ved NIFU for å samle inn data som kan bidra til å belyse evalueringens problemstillinger og forskningsspørsmål. Enkelte spørsmål ble hentet fra TALIS-spørreskjema 2013. Alle tre skjemaer ble pilotert, og kommentarer fra pilot-versjonens respondenter ble tatt hensyn til ved ferdigstilling av skjemaene. Utkast til spørreskjemaer er også kommentert av Utdanningsdirektoratet.

I rapporten vil resultater fra de ulike spørreundersøkelsene bli presentert ved å illustrere andel eller antall respondenter som har svart i ulike responskategorier. Når spørsmål blir satt sammen i samme figur, blir disse oftest sortert slik at spørsmålet som har fått flest respondenter i øverste kategori er øverst. Figurene vil også inneholde informasjon om antallet respondenter som har besvart spørsmålet (N) og antall/andel som har svart «vet ikke» når dette har vært et svaralternativ.

Merk at det i mange tilfeller vil være en sammenheng mellom N og andelen som svarer «vet ikke»: På et spørsmål hvor «vet ikke» oppleves som et naturlig svar, kan N være høy og mange ha svart «vet ikke». Dersom det påfølgende spørsmålet oppleves irrelevant, kan det hende at respondenter hopper over spørsmålet og lar være å krysse av på «vet ikke». Dette vil vise seg ved at N synker. Andelen respondenter i de øvrige svarkategoriene blir dermed relativt sett større enn hvis de som hoppet over spørsmålet, hadde krysset av for «vet ikke». Resultatene vi presenterer i rapporten er likevel robuste:

⁴ Alle spørreskjemaene foreligger i et uttrykt vedlegg, og kan fås tilsendt ved henvendelse til rapportens førsteforfatter

Vi kommenterer og fremhever kun de forskjellene som er så store at denne effekten ikke vil kunne endre våre konklusjoner.

For de fleste spørsmålene fra spørreundersøkelsene til lærere og ressurslærere som vi presenterer, har vi sett etter variasjon i forhold til noen bakgrunnsvariabler. Vi har f.eks. undersøkt variasjon med tanke på hvilken pulje i satsingen lærerne tilhører, skoletype (1-10 eller 8-10), skolestørrelse, lærerens utdanning og antall års erfaring som lærer. To kriterier måtte være oppfylt for at vi skulle rapportere slike forskjeller. For det første måtte forskjellen være statistisk signifikant. For det andre måtte den være av substansiell betydning, det vil si at den skulle være så stor at den er interessant og/eller sier noe vesentlig om forskjell mellom grupper. Overraskende nok fant vi ingen forskjeller som tilfredsstilte disse kriteriene. På grunn av et høyt antall respondenter var de fleste forskjellene signifikante, men det dreide seg alltid om forskjeller av uvesentlige størrelse (effektstørrelser mindre enn 0,25), og de var ikke interessante for det vi undersøker. I rapporten viser vi derfor bare frekvensfordelinger.

1.5.5 Elevundersøkelsen

Hvert år gjennomfører Utdanningsdirektoratet Elevundersøkelsen for å kartlegge elevers tilfredshet med læring og trivsel i skolen. Skolene er pålagt å gi elevene i 7. trinn, 10. trinn og Vg1 muligheten å besvare undersøkelsen, mens deltagelse for andre klassetrinn er valgfri. Vi presenterer noen analyser av mestring og motivasjon basert på data fra Elevundersøkelsen.

1.5.6 Gruppeintervjuer med aktører på mange nivåer: Utvalg og gjennomføring⁵

Som del av datainnsamlingen er det foretatt en lang rekke intervjuer med aktører på de ulike nivåene i utdanningssystemet: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet på nasjonalt nivå, ansatte i UH-institusjonene og utviklingsveiledere på regionalt nivå, skoleeiere på kommunalt nivå og skoleledere, ressurslærere, lærere og elever på skolenivå. Utvalget for nivåene fremgår av tabell 1.4.

Tabell 1.4 Oversikt over respondenter i kvalitative intervjuer. Respondenter fra pulje 1 og 2

Målgruppe for intervju	Antall deltakere	Type intervju
Kunnskapsdepartementet	3	Et gruppeintervju og et en-til-en intervju
Utdanningsdirektoratet	4	To gruppeintervjuer
Representanter for UH-sektor	4	4 individuelle intervjuer
Representanter for skoleeiere	6	En-til-en intervjuer
Skoleledere	6	En-til-en intervjuer
Utviklingsveiledere	12	To gruppeintervjuer
Ressurslærere	12	To gruppeintervjuer
Lærere	55	12 gruppeintervjuer
Elever	87	18 gruppeintervjuer

Ved henvendelse til Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ble vi satt i forbindelse med ansatte på leder- og rådgivernivå som har vært særskilt involvert i arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling. Dette utvalget har altså fremkommet ved selvseleksjon.

Utvalget på kommune- og skolenivå, dvs. skoleeier, skole, skoleleder, lærere og elever ble gjort i samarbeid med utviklingsveiledere. Vi delte først landet i seks: Nord-Norge, Midt-Norge, Vestlandet, Sørlandet, Østlandet og Innlandet. Deretter sendte vi en henvendelse til alle utviklingsveilederne innenfor hver av disse delene av landet, og ba om hjelp til å velge ut skoler. Vi skulle besøke en skole i hver av disse delene av landet. Etter forslag fra utviklingsveilederne tok vi kontakt med skolene og ba om å få komme for å intervju elever, lærere og skoleleder. Ettersom utviklingsveilederne foreslå skoler, kan det være en fare for at de har valgt ut skoler der satsingen går bra, der de f.eks. vet at det er en rektor som jobber godt med satsingen eller der man finner en entusiastiske lærere som slutter opp om Ungdomstrinn i utvikling. Det kan bety at analysene av disse intervjudataene kan tegne et bilde av hvordan satsingen vurderes på skolenivå som fremstå som mer positivt enn det egentlig er.

⁵ Alle intervjuguidene foreligger i et uttrykt vedlegg, og kan fås tilsendt ved henvendelse til rapportens førsteforfatter

Vi tok deretter kontakt med kommunen der disse skolene lå for å få gjøre intervju med skoleeier. Fem av intervjuene ble gjort på Utdanningsdirektoratets samlinger, et under vårt besøk på skolen.

Lærere og elever ble intervjuet på skolene. Etter at vi hadde fått aksept fra skolene til å komme, formidlet vi til rektor noen enkle kriterier for utvalg av elever og lærere. Om utvalg av elever skrev vi:

Når det gjelder utvalg av elever til intervjuene, er det ønskelig at dere velger ut elever som dere vet vil ta ordet i et slikt gruppeintervju. Vi ønsker ikke bare å snakke med skoleflinke elever, slik at det er fint om det er variasjon i hvor godt de som deltar presterer faglig på skolen og hvor motivert de er for skolearbeid. Det bør også være noenlunde lik fordeling av gutter og jenter.

Om utvalg av lærere sa vi dette:

Når det gjelder lærere, ønsker vi at dere velger lærere som vil ha synspunkter på undervisning, arbeidsmåter og læringsmiljø og som har vært involvert i "Ungdomstrinn i Utvikling". Vi ønsker å snakke med «ordinære» lærere, og ikke ressurslærere innenfor satsingen.

Ved å be om elever som «vil ta ordet» og lærere med «synspunkter på undervisning», må vi anta at vi får snakke med et skjevt utvalg av lærere og elever. Faren er at vi kan få formidlet et ensidig bilde, at variasjonen uteblir og at vi får formidlet et for positivt eller for negativt syn på skolehverdagen. Etter å ha gjennomført intervjuene er det vår vurdering at det ikke er tilfelle. Vi møtte både lærere som uttrykte misnøye og lærere som uttrykte tilfredshet med forhold ved skolen, skolens ledelse og Ungdomstrinn i utvikling. Likedan møtte vi elever som var svært kritiske til undervisningen, og vi møtte elever som var svært fornøyd med måten undervisningen ble gjennomført på. Så selv om vi sannsynligvis har et skjevt utvalg av lærer og elever til de muntlige intervjuene, er det vår oppfatning at det var stor variasjon i det disse informantene hadde å fortelle om sin opplevelse av undervisningen.

På hver skole ønsket vi å snakke med 15 elever fordelt på tre grupper og 10 lærere fordelt på to grupper. Lærere, elever og elevenes foreldre hadde på forhånd fått informasjon om evalueringen og gruppeintervjuet. Foreldre ble informert om at de kunne trekke sitt barn fra deltakelse.

Blant utviklingsveilederne skulle vi gjennomføre to gruppeintervjuer med fem i hvert intervju. Vi gjorde disse når utviklingsveilederne var på en av Utdanningsdirektoratets samlinger. Når vi hadde valgt hvilken samling vi skulle gjøre intervjuer på, la dette føringer for hvilke fylkers utviklingsveiledere vi kunne intervjuer, ettersom ikke alle utviklingsveilederne er på samling sammen. Vi sendte en felles henvendelse til utviklingsveilederne i fem fylker som skulle på samme samling, og ba om at man i hvert fylke valgte en som kunne delta i et gruppeintervju med utviklingsveiledere fra de fire øvrige fylkene. Vi gjorde tilsvarende til utviklingsveilederne i fem andre fylker. I begge tilfeller ble det pekt ut en utviklingsveileder fra hvert fylke med unntak av et fylke i hver av gruppene som ønsket å stille med to. Vi aksepterte dette, slik at i hvert gruppeintervju deltok seks utviklingsveiledere.

Respondenter fra UH-sektor ble valgt strategisk gjennom kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet. Forslag til utvalg ble delegert fra direktoratet til Program for lærerutdanning ved NTNU som leder nettverkssamarbeid mellom deltakende UH-institusjoner. Det ble valgt fire respondenter basert på deltakerlisten til dagssamlingen for universiteter, høyskoler og nasjonale sentre som arbeider med regionene Nord-Norge og Midt-Norge, og med regionene Sør-Vest og Vest-Norge i Ungdomstrinn i utvikling. Begge var fra pulje 2. Ettersom vi har snakket med bare fire personer fra UH-institusjoner, er det svært viktig å være varsom i rapporteringen, analysene og tolkningen av disse intervju-dataene.

Ressurslærere ble valgt strategisk via skoleledere utfra påmeldingsliste til samling for ressurslærere våren 2015. De som deltok på denne samlingen var fra sju av landets fylker. De fylkene der vi hadde gjennomført survey var uaktuelle fordi de allerede hadde deltatt i datainnsamling. Vi utvidet derfor med fylker der vi ikke hadde hatt survey. Av de endelige 12 utvalgte ressurslærere var halvparten hentet fra skoler der vi senere skulle gjennomføre besøk. Alle var fra pulje 2.

Lærere, elever og en skoleleder ble intervjuet på egen skole. Å intervju informantene på hjemmebane anser vi som gunstig, da svar og vurderinger lett kan relateres til deres daglige virksomhet på skolen. Ressurslærere og fem skoleledere ble av praktiske årsaker likevel intervjuet i pauser på Utdanningsdirektoratet samlinger i Ungdomstrinn i utvikling. Det samme gjaldt utviklingsveiledere, skoleeiere og representanter for UH-sektor. De er da innenfor en kontekst hvor satsingen og virkemidlene står i sentrum på en annen måte enn i den daglige arbeidshverdagen. Det er tenkelig at det å bli intervjuet innenfor denne konteksten kan ha påvirket deres svar og vurderinger.

Alle intervjuene har vært utformet i en semistrukturert intervjuguide inndelt i temaer og spørsmål. Spørsmålene var formulert for å kunne samle inn nødvendig data for å belyse evalueringens problemstillinger og forskningsspørsmål. De ble også utformet slik at de kunne utfylle eller utdype informasjon og data fra de kvantitative spørreundersøkelsene. En slik semistrukturert intervjuguide er en samling spørsmål ordnet i en rekkefølge som vil være utgangspunkt for samtalen, men der noen spørsmål kan vise seg viktigere enn andre. Guiden gir forskeren mulighet for å hoppe mellom spørsmål og tema for å sikre flyt i samtalen. Dette utgangspunktet sikrer at de samme temaene blir berørt i hvert intervju, men tillater også en dialogbasert intervjuform der temaene blir berørt naturlig gjennom samtalen (Kvale og Brinkmann 2009).

Gruppeintervjuer har enkelte fordeler og ulemper sammenlignet med en-til-en intervjuet. I enhver gruppe finnes det mer eller mindre aktive deltakere. Det hender at en eller noen få tar en stor del av ansvaret for å holde samtalen i gang, mens andre kanskje mener at det er lite hensiktsmessig å gjenta det som allerede har vært sagt. Noen deltakere kan derimot bli ivrige når de hører utsagn som presenterer andre vinkler på tema for intervjuet, og på denne bakgrunnen tilføye nye momenter til samtalen. Denne dynamikken kan være en klar fordel med gruppeintervjuet. Utviklingsveilederne kjente til hverandre før de møttes til gruppeintervju, men ikke så godt som vi kan forvente at lærerne kjente hverandre. Slik forutgående kjennskap til de andre gruppedeltakerne kan skape positive eller negative forventninger til hva andre skal si, og tidligere samarbeid eller mangel på sådan kan også prege hvordan for eksempel en gruppe lærere opptrer når de intervjues som gruppe.

Et typisk kjennetegn ved et gruppeintervju er at samtalen ofte dreier mot enighet, eventuelt enighet om at deltakernes erfaringer varierer. Synspunkter som hevdes tidlig i intervjuet og med styrke, kan prege samtalen. En kan også observere hvordan erfaringer og argumenter prøves og møter motstand eller får tilslutning. Alt dette tilsier at synspunkter som kommer frem, til en viss grad kan være situasjonsbestemte og også preget av den enkelte bidragsyters omdømme, formuleringsevne eller forventning om tilslutning fra andre. Vi mener likevel at gruppeintervjuene har gitt innsikt nettopp gjennom deltakernes eksplisering av synspunkter og argumenter samt graden av (u)enighet fra andre. Når det gjennom en lang serie gruppeintervjuer på lærer- og elevnivå på seks skoler etter hvert kommer frem betraktninger som forskerne har hørt fra før, er datatilfanget er i ferd med å nå et metningspunkt og vi kan anta at undersøkelsen har fanget opp de fleste relevante synspunktene på et spørsmål.

Alle gruppeintervjuene så nær som på én skole ble gjennomført av to forskere i samarbeid. I disse situasjonene var det en forsker som styrte intervjuet og en forsker som kunne bidra med spørsmål til oppklaring eller utdyping. At to forskere har deltatt i datainnsamlingen ved de fleste av gruppeintervjuene, styrker en effektiv og etterrettelig prosess for datainnsamling og senere analyse. Intervjuene ble tatt opp på en elektronisk lydfil. Etter transkripsjon ble lydfilene slettet.

1.5.7 Omfattende data

Vi har samlet inn et omfattende datamateriale. Dette består både av kvantitative spørreskjemadata, registerdata og kvalitative intervjudata. Vi anser det som en stor fordel å ha og å kunne analysere begge typer data. Kvantitative data skjuler ting de kvalitative dataene avslører, men de forteller også ting som de kvalitative dataene aldri kunne fortalt. Og omvendt. Derfor er det gunstig med begge typer data; de beriker hverandre og øker mulighetene for å kunne svare på det vi skal undersøke.

2 Ungdomstrinn i utvikling – oppbygning og hovedlinjer i satsingen

I dette kapittelet tar vi for oss hovedlinjene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling fra planlegging til tidlig implementering. Kildene til kapittelet er stortingsmeldingen om ungdomstrinnet, Meld. St. 22 (2010-11) *Motivasjon, mestring, muligheter*, strategien *Motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet 2012), som springer ut av stortingsmeldingen, dokumentene *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2012) og *Plan for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2013) og fire intervjuer med i alt sju ansatte i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Intervjuene ble foretatt høsten 2013. Gjennom intervjuene har vi søkt å utvide vår forståelse av bakgrunnsdokumentene, samt undersøke synspunkter og oppfatninger hos aktører i statsforvaltningen om satsingen og dokumentene den bygger på. Der vi i teksten ikke har oppgitt skriftlige kilder, er data hentet fra intervjuene. Da har vi regnet opplysningene som så allmenne at kilde (rådgivernivå/ ledernivå i direktorat/departement) ikke er oppgitt. Hensikten med kapittelet er å etablere et utgangspunkt for evalueringen gjennom å gjøre rede for intensjoner og forventinger til satsingen fra utdanningsmyndighetenes side.

2.1 Ungdomstrinnsmeldingen

Meld. St. 22 (2010-11) *Motivasjon, mestring, muligheter* ble avlevert av Kunnskapsdepartementet under Stoltenberg II-regjeringen 29. april 2011 som en stortingsmelding om ungdomstrinnet. Som en del av forarbeidet til stortingsmeldingen (i det følgende «ungdomstrinnsmeldingen») inviterte norske myndigheter OECD til å gi en analyse av hvordan læreplanreformen Kunnskapsløftet bedre kunne implementeres på ungdomstrinnet med henblikk på å styrke elevenes læringsresultater. Resultatet ble rapporten *Improving lower secondary schools in Norway* (OECD 2011), som blant annet pekte på stor avstand mellom forvaltningsnivåene i opplæringssektoren og en svak forankring av utdanningspolitiske tiltak blant aktørene. I rapporten råder OECD norske myndigheter til å prioritere og avgrense utdanningspolitiske tiltak på en tydeligere måte, forankre tiltak bedre blant aktørene i sektoren for å skape felles målsettinger, og å arbeide konsentrert med innsats over tid. For å styrke det norske ungdomstrinnet anbefalte OECD at lærerne forpliktet til å delta i videreutdanning og søke kontinuerlig faglig utvikling, for å sikre at skolen har best mulig oppdatert pedagogisk og faglig kunnskap. Videre anbefalte ekspertgruppen fra OECD at norske myndigheter la til rette for utvikling av profesjonelle, faglige nettverk for å stimulere utvikling og spredning av kunnskap mellom lærerne.

I intervju fortalte ansatte i Kunnskapsdepartementet om statsråd Kristin Halvorsens særlige engasjement for ungdomstrinnsmeldingen, som blant annet kom til syne gjennom en samtalerekke mellom statsråden og representanter for elever på ungdomstrinnet. Samtalene hadde overskriften «Kristins time», og ble fulgt opp av foreldre- og lærerintervjuer foretatt av ansatte i byråkratiet. Et

inntrykk av samtalene som de ansatte i Kunnskapsdepartementet fikk, var at elevene ba om flere praktiske og aktivitetspregede innslag i undervisningen. Elevene stilte dette i kontrast til det de opplevde som en teoretisk innretning av opplæringen på ungdomstrinnet. En slik erfaringsinnhenting omtales som ny og uvanlig som del av forarbeidet til en stortingsmelding. Statsrådens interesse for elevenes erfaringer og stortingsmeldingen generelt ble i intervjuene begrunnet med engasjement for gjennomstrømningen og gjennomføringen i videregående opplæring. Statsråden og embetsverket vurderte følgelig ungdomsskolen som en viktig arena for å øke elevenes motivasjon for læring, hvor hovedvirkemiddelet skulle være å forbedre undervisningsmetodene. En ansatt på ledernivå i Kunnskapsdepartementet uttrykte dette slik:

Derfor er målsettingen med endringer på ungdomstrinnet at elevene skal oppleve mer motivasjon og mestring gjennom endring av undervisningsopplegget, slik at det blir mer variert og praksisrettet, at man kan få flere inngangsporter til faget og flere kan ha nytte av det.

Innledningsvis i Meld. St. 22 (2010-11) gjør departementet rede for at norske elever gjør fremgang med hensyn til grunnleggende ferdigheter, at elevene forteller om gode relasjoner til lærerne, og at de trives på skolen. Hovedutfordringen, fremholder Kunnskapsdepartementet i meldingen, er likevel at en relativt stor andel av elevene går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter at de får problemer med å fullføre videregående opplæring. Samtidig er det av samfunnsøkonomiske hensyn nødvendig å opprettholde en høy rekruttering til yrkesfag og sørge for at flere fullfører fagopplæring enn hva som er tilfelle i dag. Derfor vil regjeringen ifølge Meld. St. 22 (2010-11) fornye ungdomstrinnet ved å gjøre utdanningen mer praktisk, variert, utfordrende og relevant. Målet med at elevene på denne måten får økt motivasjon for læring, er at flere elever skal få oppleve læringsglede, at de skal lære mer, trives og være bedre forberedt til livet etter grunnskolen. Slik skal opprustningen av ungdomstrinnet ifølge meldingen også gjøre elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring.

Motivasjon for læring er en situasjonsbestemt tilstand, heter det videre i meldingen. Miljø og læringssituasjoner som kan skape og stimulere læringslyst, skal fremmes gjennom 1) økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og større fleksibilitet i opplæringen, 2) god læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og 3) bedre opplæring i regning og lesing. Vi skal kort ta for oss ungdomstrinnsmeldingens behandling av disse emnene.

2.1.1 Økt valgfrihet for større variasjon

Økt valgfrihet innebærer ifølge meldingen at skolene får noe større frihet i hvordan de disponerer tiden. Mens Kunnskapsdepartementet i meldingen om ungdomstrinnet viser til at det finnes lite forskning om hvilken effekt praktiske arbeidsformer har for motivasjon, trekker motivasjonsforskningen frem *variasjon* som viktig for elevenes læringslyst. Mens det tidligere var vanlig å snakke om praktiske og teoretiske fag, gjorde St.meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* spørsmålet om praktisk opplæring til et spørsmål om arbeidsmåter, tilnærming til stoffet og tilpasset opplæring. I dette ligger en forståelse av at alle fag har teoretiske og praktiske innholdselementer, og at det derfor er mulig å skape variasjon mellom innfallsvinkler til stoffet. Praktisk opplæring for alle elever må derfor dreie seg om forsterket bruk av praktiske virkemidler i alle fag, står det i ungdomstrinnsmeldingen. Gjennom praktiske tilnærminger til fagstoffet kan elevene erfare at læringsaktiviteten får økt relevans og skaper nysgjerrighet, fremholder departementet i meldingen. Relevans skal tilrettelegge for at det man lærer på skolen, kan brukes i hverdagen, i fremtidig utdanning eller i arbeidslivet.

Læreplanene for Kunnskapsløftet gir mål for hvilken kompetanse elevene skal ha, men skiller ikke mellom praktiske og teoretiske tilnærminger i undervisningen. Økt bruk av praktiske tilnærminger til fagstoff krever høy lærerkompetanse, heter det i meldingen. I motsatt fall kan de praktiske aktivitetene gjøre undervisningen mer ustrukturert, slik at målet med aktivitetene ikke står klart for elevene. Alle praktiske aktiviteter må derfor knyttes til mål i læreplanen, og målene skal kommuniseres tydelig til elevene. Dette bringer diskusjonen i stortingsmeldingen over til god klasseledelse for et godt læringsmiljø.

2.1.2 Godt læringsmiljø styrket av god klasseledelse

Gjennom den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* har Kunnskapsdepartementet definert læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Meld. St. 22 (2010-11: 68). Her beskrives et godt læringsmiljø videre som at eleven opplever trygghet, anerkjennelse og trivsel, og at eleven kjenner seg inkludert i et fellesskap som preges av gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever. Det skal stilles høye og realistiske forventninger med klare mål til elevenes faglige og sosiale utvikling, og lærerne skal gi elevene klare og konstruktive tilbakemeldinger. God klasseledelse kan derfor beskrives som de elementer ved lærerens kompetanse og praksis som styrker kjennetegnene på et godt læringsmiljø. I Meld. St. 22 (2010-11) varsler departementet en satsing på ungdomstrinnet gjennom et skolebasert program i klasseledelse, som skal nå alle skoler i løpet av en femårsperiode

2.1.3 Økt satsing på grunnleggende ferdigheter

Med hensyn til grunnleggende ferdigheter viser Kunnskapsdepartementet i meldingen til norske elevers resultater i internasjonale undersøkelser som PISA og TIMMS. I meldingen understrekes det at grunnleggende ferdigheter er basis for læring og utvikling i alle fag. Kunnskapsdepartementet vil i meldingen om ungdomstrinnet styrke opplæringen i tallforståelse og regneferdigheter. Dette vil bestå av et nasjonalt veiledningsmateriell og etterutdanningstilbud for lærere, særlig i kommuner som har svake resultater fra de nasjonale prøvene i regning. Opplæringen i matematikk skal legge mer vekt på praktiske og utforskende elementer ved faget. Departementet vil videreføre satsingen på lesing, med økt innsats for å redusere forskjellene mellom gutter og jenter med hensyn til denne ferdigheten.

Disse tiltakene for ungdomstrinnet krever økt satsing på læreren. I meldingen om ungdomstrinnet understreker departementet at slik satsing også krever innsats fra skoleledelse og skoleeier. Ekspertgruppen fra OECD anbefalte at norske myndigheter legger til rette for utvikling av profesjonelle, lærende nettverk for å stimulere utvikling og spredning av kunnskap mellom lærere. I meldingen viser Kunnskapsdepartementet til at flere kommuner har etablert regionale nettverk som en arena for kompetanseutvikling. Nettverkene skal skape grunnlag for endring av kultur så vel som praksis, og gi lærerne et fellesskap for erfaringsutveksling og refleksjon i arbeidet for skolebasert kompetanseutvikling.

2.2 Strategi for ungdomstrinnet

På grunnlag av stortingsmeldingen om ungdomstrinnet utarbeidet Kunnskapsdepartementet en strategi for utvikling av ungdomstrinnet.⁶ Strategien var forankret i et partnerskap mellom aktørene i opplæringssektoren, med påfølgende etablering av nye stillinger, møteplasser og samarbeidsstrukturer. Dette fortalte en ansatt på ledernivå i Kunnskapsdepartementet i intervju, som la til at det slett ikke er alle stortingsmeldinger som når et slikt nivå av implementering.

Mens Meld. St. 22 (2010-11) *Motivasjon, mestring, muligheter* tar for seg helheten i ungdomstrinnet, viser strategien *Motivasjon og mestring for bedre læring* konkret til innsatsen for bedring av grunnleggende ferdigheter og de virkemidlene som skal fremme slik opplæring. Strategien er ment å virke i en periode på fem år, der de første kommunene og skolene tok fatt på arbeidet høsten 2012⁷. Tiltakene skulle ifølge strategien tre i full kraft fra skoleåret 2013-2014, og i løpet av femårsperioden er det meningen at alle skoler med ungdomstrinn skal nås gjennom tiltakene. Imidlertid er det frivillig for skoler å delta i satsingen.

⁶ Strategien ble først lansert i mai 2012 med forord underskrevet av daværende utdanningsminister Kristin Halvorsen (SV). I skrivende stund (november 2015) ligger det to versjoner på utdanningsdirektoratets hjemmeside, en uten forord, og en med et nytt forord signert av nåværende Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H). Med unntak av forordet er innholdet i de tre versjonene av dokumentet identiske.

Med forord: https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf

Uten forord: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

Begge lest på nett 26.11.2015

⁷ Satsingen skoleåret 2012-13 ble ansett som en pilotering, og satsingen ble innført for fullt først fra skoleåret 2013-2014

Ansatte i Kunnskapsdepartementet så vel som Utdanningsdirektoratet fortalte i intervju at strategien ble utarbeidet blant annet på bakgrunn av en studietur til Ontario i Canada, hvor om lag 30 representanter fra norske utdanningsmyndigheter og organisasjonene i opplæringssektoren deltok våren 2011. De ansatte i direktorat og departement nevnte skolesystemet i Canada ved siden av skolesystemet i Skottland som viktig og relevant inspirasjon i utviklingen av norsk skole. Under studieturen besluttet også aktørene å benytte den allerede etablerte strukturen i GNIST-partnerskapet⁸ for å støtte opp om implementeringen av strategien.

Selve strategidokumentet angir derfor som sitt mål å være til støtte for skoleeiere, skoleledere og lærere i arbeidet med å styrke elevenes motivasjon og læring. I tillegg til disse målgruppene inkluderes elever v/Elevorganisasjonen, regionale og lokale nettverk i GNIST, universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) samt nasjonale myndigheter i arbeidet.

En av de ansatte i Utdanningsdirektoratet sammenfattet dette i intervjuet ved å si at strategien har to mål. Det ene målet er forbedring av undervisning i klasserommet, mens det andre er å heve nivået i grunnleggende ferdigheter for alle elever. Begge disse målene er også formulert skriftlig i St. Meld. 22 (2010-11) og i strategien for ungdomstrinnet. De andre informantene i direktoratet og departementet understreket de fire satsingsområdene for ungdomstrinnet bestående av de tre grunnleggende ferdighetene lesing, regning og skriving, understøttet av et fjerde satsingsområde, klasseledelse. Skoler som deltar i satsingen, kan velge å jobbe med ett eller flere av satsingsområdene, der klasseledelse blir et middel for å styrke elevenes mestring av grunnleggende ferdigheter. En ansatt i Utdanningsdirektoratet uttrykte dette slik:

Satsingen innebærer at ungdomstrinnet skal revitaliseres, slik at lærestoffet blir opplevd som mer praktisk, relevant og at det er mer variasjon i undervisningen. Endringene skal oppleves helt ut i klasserommet. Dette gjør man ved å satse på det å kunne lese, regne og skrive i alle fag, altså ikke bare i ett fag, men at man utvikler de grunnleggende ferdighetene som er redskapene for å kunne lære. I tillegg er det satset på klasseledelse.

2.2.1 Virkemidlene i satsingen vurdert av departement og direktorat

Strategien peker ut tre sentrale virkemidler i arbeidet med satsingsområdene. Det er skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk. Vi har i kapittel 1 gitt en kort beskrivelse av virkemidlene. Her skal vi se nærmere på hvordan ansatte i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet omtalte og vurderte disse. En ansatte på ledernivå i Kunnskapsdepartementet introduserte og beskrev disse tre elementene samlet slik:

Det er på den enkelte skole og i det enkelte klasserom at man skal kunne se en endring. Da har vi satset på skolebaserte opplegg for kompetanseutvikling hvor alle lærerne sammen med rektor og sammen med kommunen må få et opplegg hvor de kan diskutere seg frem til hvordan de kan få til en mer praktisk og mer variert opplæring som kan gi bedre resultater i lesing, regning, skriving og klasseledelse. De skal samarbeide med et universitet eller en høyskole for å få til dette. Det er veldig viktig at skolen, lærerne og kommunen setter av tid til å jobbe i nettverk også mellom samlingene for å reflektere over hva som er god undervisning. Til hjelp for dette har vi laget en del pedagogiske ressurser som beskriver hva som er god undervisning i regning, lesing og skriving, støttmateriell som viser hvordan dette kan utvikles innenfor ulike fag.

Det påpekes av en ansatt i Utdanningsdirektoratet at denne formen for organisasjonslæring er en helt ny måte å tenke kompetanseutvikling på. «Tidligere har lærere blitt sendt på kurs, og tilbake på skolen har det kanskje skjedd en liten endring i et klasserom – men kanskje ikke det engang. Slike måter å gjøre det på har gjort enkeltlærere ansvarlige for det som bør oppfattes som

⁸ GNIST var en satsing for å øke status og styrke kvalitet i lærerutdanningen og å videreutvikle lærerprofesjonen. Dette var institusjonalisert som et femårig samarbeid mellom partene i opplæringssektoren. Satsingen ble faset ut på nyåret 2015.

skoleutviklingsprosesser», sa en ansatt på ledernivå i Utdanningsdirektoratet. Disse informantene legger altså vekt på at skolebasert kompetanseutvikling betyr at kunnskapen skal utvikles på selve skolen.

Kunnskap om vurdering, institusjonalisert gjennom den nasjonale satsingen Vurdering for læring⁹, er også ment å gjennomsyre både dialogen på den enkelte skole og det praksisorienterte arbeidet som foregår i det enkelte klasserommet. «Skal du jobbe med grunnleggende ferdigheter, så må du jobbe med vurdering,» sa en ansatt i Kunnskapsdepartementet. «Riktig bruk av vurdering er et viktig grep for å øke motivasjonen, og feil bruk av vurdering kan drepe motivasjonen». Mange skoler har allerede deltatt i den nasjonale satsingen Vurdering for læring, og kjenner godt til prinsippene. En ansatt på ledernivå i Utdanningsdirektoratet fulgte opp med å si at styrket innsats for vurdering dreier seg om didaktisk kunnskap, altså om hvordan man skal drive bedre opplæring i lesing, regning og skriving. Samtidig er kunnskap om vurderingspraksis nært knyttet til egenskaper som en god klasseleder bør ha, la denne lederen til.

Ansatte i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet omtalte skolebasert kompetanseutvikling som det mest sentrale virkemiddelet for at satsingen på ungdomstrinnet skal ha effekt over tid. En av de ansatte på ledernivå i direktoratet uttrykte dette slik:

Det viktigste med denne felleslæringen, denne samarbeidslæringen, er å få skolen til å arbeide systematisk med å lage nye rutiner for hvordan de kan ta vare på den kunnskapen som de ansatte tilegner seg. Slik at når denne satsingen er over, så skal du i teorien kunne sette et hvilket som helst tema på dagsordenen, og skolen vil ha lært seg en måte å arbeide som et kollektiv med dette temaet til beste for det enkelte klasserom og den enkelte elev.

Slik blir den skolebaserte kompetanseutviklingen sett på som etablering av strukturer og systemer for internt samarbeid på skolene, som kan leve videre etter at satsingsperioden er over. Her har skoleeier en viktig rolle i å støtte opp om den enkelte skoleleder, påpekes det. «Slik kan du si at skoleeierskap og skoleledelse er vel så viktige suksesskriterier som at de pedagogiske ressursene blir tatt i bruk,» sa en ansatt på ledernivå i Kunnskapsdepartementet.

Organisasjonslæring forstått som skolebasert kompetanseutvikling skal legge rammer for bruken av de nettbaserte pedagogiske ressursene på hver skole. «Jeg ser dette materiellet som en mulighet til inspirasjon,» sa en av de ansatte på ledernivå i Kunnskapsdepartementet, og påpekte at lærerne kan utvikle sine egne ressurser. «Derfor er det viktig at lærerne tar eierskap til den endringen som skal skje og bruker det som utgangspunkt for deling og refleksjon med sine kolleger,» fortsatte denne informanten, «og de må gjerne bestemme at nei, her har vi andre og bedre opplegg som vi velger å bruke». Her er det samarbeidet og den faglige diskusjonen mellom lærerne sett i lys av uttalte målsettinger for satsingen, tilrettelagt gjennom møteplasser for dialog og refleksjon som fremstår som det mest sentrale i satsingen, samtidig som det også understrekes at skolebasert kompetanseutvikling er et viktig middel for å gjøre de nettbaserte pedagogiske ressursene kjent blant lærerne.

Ansatte i Utdanningsdirektoratet beskrev lærende nettverk for skolene i en kommune som en møteplass der rektor stiller med sin plangruppe eller der faglærere for bestemte fag møtes. Faglærerne kan i nettverksmøter gi hverandre innspill til hvordan man arbeider med for eksempel matematikk på de respektive skolene, og hvordan man kan ta i bruk nye ressurser. Hensikten med de lærende nettverkene, sa ansatte i Utdanningsdirektoratet, er å utveksle ideer og erfaringer, og å sikre at de faglige og organisatoriske utviklingsprosessene vedlikeholdes.

En av de ansatte på ledernivå i Kunnskapsdepartementet beskrev lærende nettverk på den enkelte skole som en struktur der alle de ansatte som underviser, møtes for å snakke om hvordan de nå jobber med for eksempel regning i alle fag. «Her kan de konkretisere naturfaglærerens og samfunnsfaglærerens ansvar i regneopplæringen,» sa denne lederen.

⁹ Vurdering for læring: <http://www.udir.no/vurdering-for-laring/>

Ansatte i Utdanningsdirektoratet la vekt på at de lærende nettverkene må ledes ved hjelp av en bestemt metodikk, og at det vil være utviklingsveiledernes oppgave å styrke nettverkene i å arbeide etter slike bestemte metoder. Slike lærende nettverk kan ifølge ansatte i Utdanningsdirektoratet også etableres innenfor den enkelte skole for å vedlikeholde prosessene i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

2.3 Konkretisering av strategien

I denne delen av kapittelet tar vi for oss to dokumenter og de to nye stillingstypene, utviklingsveiledere og ressurslærere, på kommunalt nivå som følger opprettelsen av satsningen på ungdomstrinnet. Dokumentene legger rammer og gir praktiske føringer for den lokale implementeringen av satsingen, og utviklingsveiledere og ressurslærere skal sammen med representanter for UH-sektoren støtte skoleeiere og skoleledere i implementeringen.

2.3.1 *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*

Dette dokumentet ble utgitt av Utdanningsdirektoratet første gang i 2012, og forbinder strategien for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet 2012) med «Plan for skolebasert kompetanseutvikling» (se nedenfor).¹⁰ Dokumentet tar for seg de nasjonale målene for opplæringen samt bakgrunnen for satsingen på ungdomstrinnet gjennom erfaringer fra tidligere og lignende arbeid i sektoren. Her nevnes, i tillegg til satsingene NyGIV, Bedre læringsmiljø, Veilederkorpset og Vurdering for læring som vi allerede har nevnt, også satsingene Gi rom for lesing (2003-07), Lærende nettverk (2004-2009), Kunnskapsløftet – fra ord til handling (2006-2010), Bedre vurderingspraksis (2007-2009) og Skole- og kommuneutviklingsprogrammet (2010-). Felles suksesskriterier for disse statlige satsingene, slik disse ble presentert for direktoratet gjennom tidligere evalueringer, er følgende:

- Forutgående analyse øker sannsynlighet for at målet nås
- Bruk av analyseverktøy skaper arena for refleksjon og felles kultur
- Skoler med felles mål for utvikling og forbedring, lykkes best
- Skoleomfattende tiltak bidrar til spredning og videreutvikling
- Kompetanseutvikling virker best hvis den knyttes til praksis som skal endres
- Hvis øverste leder kommuniserer tydelige forventninger, øker sjansen for motivasjon og målrettethet blant de ansatte
- Der flere aktører samarbeider, bør innhold og prosess reforhandles kontinuerlig
- Veksling mellom faglig påfyll, erfaringsutveksling og eget arbeid mellom samlinger og nettverksmøter

Rammeverket definerer skolebasert kompetanseutvikling (se vårt kapittel 1 i denne rapporten), og gjør rede for tre forutsetninger at slike prosesser skal kunne bidra i satsingens mål. Dette må ifølge rammeverket bygge på:

- En systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid, som innebærer et forpliktende samarbeid mellom skoleeier, skoleleder og personalet ved den enkelte skole
- Kompetanseutvikling forankret i skoleeiers planer og målsettinger for skoleutvikling i kommunen
- Et samarbeid mellom elever, lærere, ledere og eksterne kompetansemiljøer for å utvikle god klasseledelse og styrke opplæringen i grunnleggende ferdigheter

Disse forutsetningene utmyntes deretter i seks prinsipper for skolebasert kompetanseutvikling, forstått som:

- Kompetanseutvikling både på organisasjons- og individnivå
- Innsats over tid

¹⁰ Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling ble første gang utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2012, og dokumentet var utviklet for pilotering av satsingen på ungdomstrinnet. Etter avsluttet pilotering ble rammeverket publisert i ny versjon på direktoratets nettsider. Dette dokumentet er udatert. Her forholder vi oss til den sist oppdaterte versjonen av dokumentet.

- Et differensiert tilbud til skolene
- Likeverdige tilbud i alle lærerutdanningsregionene
- Lett tilgjengelig materiell
- Kunnskapsutvikling på alle nivåer
 - o Virkemiddel for kunnskapsutvikling er nettverk

Rammeverket gir så en redegjørelse for pilotering og fullskala gjennomføring av skolebasert kompetanseutvikling, med utfyllende beskrivelser av de ulike aktørenes roller og ansvar. Her omtales lærende nettverk spesielt. Dokumentet avsluttes med et eget kapittel om faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen, det vil si klasseledelse, regning, skriving og lesing. Beskrivelsene bygger på forskning, erfaring fra praksis, opplæringsloven og læreplanverket. Vi går i denne evalueringen ikke inn på disse særlige innholdselementene. Utdanningsdirektoratet har fått utarbeidet bakgrunnsdokumenter om klasseledelse, regning, skriving og lesing som utfyller rammeverket.

2.3.2 Plan for skolebasert kompetanseutvikling

Dette dokumentet ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i 2013 og er en konkretisert plan for hvordan satsingen skal gjennomføres lokalt, med beskrivelser og utdyping av de ulike aktørene i satsingen, deres roller og oppgaver. Planen bygger på dokumentet «Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling» og strategien *Motivasjon og mestring for bedre læring*.

Planen viser slik til disse øvrige dokumentene for satsingen og et organisasjonskart over de ulike aktørene. Deretter følger en gjennomgang av de ulike aktørenes roller og oppgaver. De nasjonale myndighetenes roller og oppgaver nevnes i innledningen av planen. Vi har brukt omtalen av disse aktørene i innledningskapittelet i denne rapporten.

«Plan for skolebasert kompetanseutvikling» slår fast at skolene selv bestemmer hvordan de vil vektlegge vurdering i utviklingsarbeidet i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Skoler som har deltatt i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*, kan fortsette å arbeide med elementer av denne i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Planen beskriver inndeling av satsingen i puljer. Til sist i planen følger en kort beskrivelse av nettbaserte pedagogiske ressurser i satsingen. Disse skal støtte og stimulere praktiske og varierte arbeidsmåter på ungdomstrinnet, og fremme utfordrende og relevant undervisning. Ressursene skal gi satsingen en faglig retning.

2.3.3 «De gode hjelperne»: utviklingsveiledere, ressurslærere og UH-institusjonene

Gjennom intervjuene med ansatte i Kunnskapsdepartementet fikk vi vite at det fra 2009 har blitt opprettet flere formelle regionale og lokale nettverk knyttet til GNIST-partnerskapet, som omfattet representanter for regionale utdanningsmyndigheter (fylkesmannen), KS og Utdanningsforbundet med formål å styrke kvaliteten i lærerutdanningene, lærerprofesjonen og skoleledelse. GNIST-partnerskapet med tilhørende nettverksstruktur ble lagt til grunn for å forankre strategien for ungdomstrinnet på regionalt og lokalt nivå. Partene ble invitert til å delta i forarbeidet med strategien, og til å delta i ressursgruppene som skulle utvikle de nettbaserte pedagogiske ressursene. De regionalt ansatte GNIST-prosjektlederne fikk også arbeidet med å strukturere satsingen ved å klargjøre hvilke skoler som skulle delta i arbeidet til hvilken tid og i samarbeid med hvilken UH-institusjon. «De har banket på hos skoleeierne og hos universitetene og høyskolene og sagt at dette skal skje, de har motivert for deltakelse og meldt inn skoler til de ulike puljene i satsingen,» sa en av de ansatte på ledernivå i Kunnskapsdepartementet. Dette omtales av informantene i direktorat og departement som «matching» av skoler, og innebærer å identifisere skolens behov, sette dem i kontakt med en UH-institusjon og dimensjonere puljene av deltakerskoler i tråd med tidsplanen for satsingen. Fra januar 2014 ble de regionale prosjektlederne i GNIST-samarbeidet erstattet med 56 utviklingsveiledere finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Det faglige samarbeidet mellom lærerne på den enkelte skole og UH-sektoren skal styrkes ved hjelp av ressurslærere. I intervju med ansatte i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ble det understreket at utviklingsveiledere og ressurslærere finansieres av statlige myndigheter, men at arbeids-giveransvaret ligger hos skoleeierne, der flere kommuner eventuelt kan gå sammen om ansvaret for en utviklingsveileder. Tilsvarende kan en ressurslærer innenfor et av satsingsområdene lesing, skriving, regning eller klasseledelse dekke flere skoler. Slik, understreket ledere i Kunnskapsdepartementet, skal det være tydelig for skoleeiere og skoleledere at disse stillingene ikke er underlagt den statlige styringslinjen, og at det er opp til det lokale nivået å bruke dem riktig for å få mest mulig ut av satsingen. Her får etablering av nettverk for skoleeiere og skoleledere betydning for ansvarsdeling, planlegging og bruken av utviklingsveilederne og ressurslærerne. Utdanningsdirektoratet holder også flere puljevise samlinger for hver av gruppene ressurslærere, utviklingsveiledere, skoleledere og skoleeiere.

Da intervjuene i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ble foretatt høsten 2013, var det for tidlig i satsingen til at vi kunne spørre om innholdet og kvaliteten i kontakten mellom skoler og UH-sektoren. Det er også slike ting som denne evalueringen skal undersøke empirisk, basert på materiale samlet inn våren 2015. Vi spurte likevel informantene i departement og direktorat om hva slags forventninger de hadde til kontakt og samarbeid mellom skoler og UH-sektor. Det viste seg at fra de nasjonale myndighetenes side knyttet det seg særlige forventninger til hvordan institusjoner i UH-sektoren skal arbeide med satsingen, og hvilke muligheter til utvikling av UH-institusjonene som dette kan gi på sikt. I intervjuene ble det vist til at mange av de nasjonale satsingene i utdanningspolitikken har hatt svak forankring i UH-institusjonene, og at det i tillegg har vist seg at også arbeidet med å utvikle elevers grunnleggende ferdigheter er svakt implementert i UH-institusjonene. Fra ledernivå i Utdanningsdirektoratet ble satsingen Ungdomstrinn i utvikling omtalt som en god anledning til å rette opp slike skjevheter, ved at representanter for UH-institusjonene bringes ut i skolen og kommer i nær kontakt med praksisfeltet. Disse erfaringene kan UH-institusjonene selv anvende i eget FoU-arbeid, sa denne informanten i intervjuet. Fra myndighetenes side kan satsingen derfor betraktes som et ledd i et langsiktig sektorbyggingsperspektiv der man i større grad involverer UH-institusjonene, sa denne informanten.

Over har vi kalt utviklingsveiledere, ressurslærere og representantene fra UH-institusjonene for «De gode hjelperne». Det er skoleeiere, skoleledere og lærere som skal hjelpes. «Dette er komplekse strukturer,» sa en ansatt på ledernivå i Kunnskapsdepartementet:

Hvis du setter det opp, så viser dette at det skal gis god støtte til lærerne gjennom ressurslærerne, støtte fra utviklingsveilederne på mer organisatoriske utviklingsprosesser, og så er det UH som skal ha kompetanse på alt det som ressurslærere og utviklingsveiledere har – eller ikke har. Risikoen her handler jo om at tida og ressursene må rettes mest mulig inn mot klasserommet og det som skjer der, mindre enn at disse folka møtes hele tiden for å diskutere hva de skal gjøre.

Med dette i bakhodet skal vi til sist i dette kapittelet se nærmere på hva ansatte på rådgivernivå og ledernivå i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet håper skal skje i klasserommene. Det gjør vi ved å se nærmere på begrepsparet «praktisk og variert undervisning»

2.4 Særlig om begrepene «praktisk» og «variert» undervisning

Slik vi har vist tidligere i dette kapittelet, gjør Meld. St. 22 (2010-11) rede for hvilke forståelser som ligger bak begrepene «praktisk» og «variert», og vurderer disse begrepene i sammenheng. Dette utledes i meldingen som at undervisningen bør legges opp med variasjon i arbeidsmåter og tilnærminger som igjen legger til rette for tilpasset opplæring, der elever vil trenge ulike metoder og fremgangsmåter for å tilegne seg kunnskap. Her vil praktiske tilnærminger ha en naturlig plass blant virkemidlene.

Begrepet «praktisk» ble stadig nevnt under intervjuene med ansatte i direktorat og departement, og vi spurte hvordan disse informantene forsto dette begrepet. Vi fikk eksempler på praktiske hjelpemidler som kan brukes i undervisningen (bruke måleapparater, tegne modeller, dramatisere en fortelling, bruke IKT, lage en animasjon, snakke sammen to og to, bruke forskjellige tekster til å underbygge ulike tema). Informantene i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet understreket at det ikke må oppfattes som noen målsetting for satsingen at enhver undervisningstime skal inneholde flest mulig praktiske undervisningseksempler. En ansatt på ledernivå i Kunnskapsdepartementet sa det tydeligere: «Alt skal jo ikke være praktisk. Jeg tror begrepet brukes fordi det er noe som folk har lett for å forestille seg hva er». Det ble også i intervjuene i Kunnskapsdepartementet lagt vekt på at det særlig var tilbakemeldinger fra elever gjennom «Kristins time» som la grunnlag for beslutningen om at undervisningen må gjøres mer praktisk. «Praktisk – det var vel en bevisst ordbruk fra statsrådets side,» sa en annen ansatt på ledernivå i Kunnskapsdepartementet, som utdypet:

... og det kom vel inn som en antitese til at ungdomstrinnet oppleves som teoritungt. Men forskning viser at så lenge du varierer undervisningen, så virker det. Og variasjon innebærer ofte praktiske arbeidsmåter, så det henger sammen.

I intervjuene viste informantene også til begrepet «varierte», som stortingsmeldingen setter i par med «praktisk». De vil at lærerne skal bruke varierte undervisningsmetoder som kan bidra til å trekke flest mulig elever inn i læringssituasjonene, også de elevene som strever med skolearbeidet fordi det blir for mye lesing, stillesitting og tavleundervisning. En ansatt på ledernivå i Utdanningsdirektoratet uttrykte dette slik:

Jeg tror fort man kommer galt av sted hvis man med praktisk tenker et eller annet taktilt. Dette handler jo mye om å forankre undervisningen i elevenes hverdag og forestillingsverden. Fag må formidles til dem på en måte som er begripelig, som oppleves å ha relevans. Lærerne må utvide sitt repertoar, prøve andre innganger til elevenes forestillingsverden. De må legge til rette for elevene ved å utvide repertoaret og utvide refleksjonen over egne arbeidsmåter.

Andre informanter i direktorat og departement støttet opp under dette når de snakket om at «praktisk» må bety det motsatte av ensidighet i arbeidsformer i klasserommet. «Det betyr likevel ikke at jo mer variert undervisningen er, jo bedre er den,» sa en av dem. «Nei, er du en dårlig klasseleder, så er antagelig veldig variert undervisning det som fungerer dårligst, da blir det kaos,» sa en annen, «så dette er jo ikke kausale sammenhenger som kan reproduseres i alle situasjoner». I samtalen i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ble «praktisk og variert» videre omtalt i forlengelse av målet om tilpasset opplæring. Informantene pekte på at elever er ulike, og at mange av dem kan ønske seg elevaktive arbeidsformer fremfor stillesittende oppgaveløsning.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett hvordan stortingsmeldingen om ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-11)) og strategien for ungdomstrinnet som ble utviklet på grunnlag av meldingen, legger premissene for satsingen Ungdomstrinn i utvikling med økt variasjon, mere praktisk undervisning og sterkere betoning av grunnleggende ferdigheter i undervisningen, understøttet av prinsipper for god klasseledelse.

Arbeidet med grunnleggende ferdigheter har stått sentralt i norsk utdanningspolitikk og –forskning siden PISA-målingene startet i år 2000, understøttet av evaluering av læreplanreformen Kunnskapsløftet (2006), som viste at opplæring i grunnleggende ferdigheter fremdeles står svakt i mange norske klasserom. Dette kunnskapsgrunnlaget refereres og utdypes i stortingsmeldingen om ungdomstrinnet, og inngår i begrunnelsene for en satsing på kompetanseutvikling blant lærerne. Arbeidet med å forme og etablere Ungdomstrinn i utvikling ble også påvirket av kontakt og samarbeid med OECD og innspill fra blant annet canadisk skoleforskning og –praksis.

Strategien for ungdomstrinnet angir hvordan satsingens målsetting skal nås gjennom skolebasert kompetanseutvikling. De lokale kompetanseutviklingsprosessene skal understøttes av samarbeid og

læring i form av nettverk mellom skoler og mellom nivåer i utdanningsforvaltningen, og av nettbaserte pedagogiske ressurser som gir eksempler på varierte og tilpassede undervisningsformer.

Gjennom dokumentene og i intervjuene i Kunnskapsdepartementet og Undervisningsdirektoratet vises det til at elever i ungdomsskolen skal kjenne økt mestring, som gir dem bedre motivasjon til å følge med og delta i undervisningen, noe som kan gjøre dem bedre forberedt til å begynne på og fullføre videregående opplæring. For å klare denne overgangen og få utbytte av videregående opplæring må elevene beherske grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriving.

Målsettingen om at undervisningen på ungdomstrinnet skal bli mer praktisk, ser ikke ut til å bygge på et solide kunnskapsgrunnlag. Begrepet «variert» utdypes i dokumentene, mens begrepet «praktisk» blir gjort til en funksjon av behovet for variert undervisning allerede i stortingsmeldingen. Vi har sett at begrepet «praktisk» kom i bruk i forbindelse med daværende statsråd Kristin Halvorsens samtaler med ungdomsskoleelever for å få råd til hvordan undervisningen på ungdomstrinnet kunne forbedres. Dette forklarer hvordan begrepet kom inn i satsingen, men vi ser at i dokumenter og i samtalene med informanter på nasjonalt nivå er det vanskelig å operasjonalisere hvordan og i hvilket omfang praktiske tilnærminger skal prege undervisningen på ungdomstrinnet.

3 Skolebasert kompetanseutvikling: Å utvikle skolens samlede kunnskap

Skolebasert kompetanseutvikling defineres på følgende måte av Utdanningsdirektoratet (2012: 6):

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

Datamaterialet i dette kapitlet bygger på spørreundersøkelsene til lærere, ressurslærere og utviklingsveiledere, samt intervjuer med lærere, skoleledere, representanter for skoleeiernivået, ressurslærere, utviklingsveiledere og representanter fra universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren). Der hvor det er relevant, viser vi til dokumentene «Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2012) og «Plan for skolebasert kompetanseutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2013). Vi har bygget opp fremstillingen i kapitlet slik at den følger den faktiske gangen i prosessen for skolebasert kompetanseutvikling, og lar dette strukturere presentasjonen av data fra de ulike aktørene. Ansvarsforholdet mellom de ulike aktørene er skissert i kapittel 1 i denne rapporten, men vi vil ytterligere klargjøre disse innbyrdes forbindelseslinjene og deling av ansvar mellom aktørene i dette kapitlet.

Dette innebærer at vi i det følgende først lar utviklingsveilederne komme til orde om planleggingsarbeidet de utfører sammen med skoleeierne, skolene og UH-institusjonene. Deretter går vi videre til skoleeier- og skoleledernivå for å se nærmere på hvordan disse prosessene forberedes på skolene. Vi presenterer deretter data fra ressurslærernivå og UH-institusjonene om det faktiske innholdet av skolebasert kompetanseutvikling før vi mot slutten av kapitlet går inn i lærernes erfaringer med disse utviklingsprosessene.

3.1 Utviklingsveilederes syn på Skolebasert kompetanseutvikling

3.1.1 Utviklingsveilederens rolle og hovedoppgaver

Utviklingsveilederne selv beskriver jobben sin som kontinuerlig arbeid for å skape og styrke relasjoner mellom aktørene i satsingen. I et utsagn fra et av gruppeintervjuene bruker en av utviklingsveilederne talende bilder for å forklare og illustrere dette:

Vi er liksom limet mellom partene, altså mellom ressurslærerne, veilederne fra universiteter og høyskoler, skoleleder og skoleeier. Vi er som en blekksprut med armer som skal skape kontakt mellom alle de andre aktørene – vi har relasjoner til dem alle.

I et av kommentarfeltene i vår spørreundersøkelse til utviklingsveilederne følges dette utsagnet opp slik:

Jobben som utviklingsveileder gir en unik oversikt både på fylkes- og kommunenivå om hva som rører seg i skolene, hvordan de er organisert og hva de gjør. Det hjelper oss med å overføre erfaringer fra kommune til kommune og fra skole til skole. Vi er «levende rundskriv» for satsingen.

Da utviklingsveilederne viste til at jobben deres er å bygge relasjoner mellom aktørene i satsingen, fortalte enkelte av dem at det har tatt lang tid å skape slike relasjoner til skoler de har ansvar for. De hadde opplevd at enkelte skoler ville holde «utenforstående» på en armlengdes avstand, og ga inntrykk av å være uvante og ukomfortable med å ha noen innenfor dørene som skolene ikke selv hadde invitert inn og spurt om hjelp. «Jeg har blitt overrasket over hvilke utfordringer som finnes på enkelte skoler,» sa en utviklingsveileder. «De mangler ting som jeg trodde var en selvfølge på alle skoler, slik som struktur, organisering, tid til utviklingsarbeid». Denne oppfatningen eller erfaringen var imidlertid ikke enerådende blant utviklingsveilederne. En annen sa at han har opplevd skolene som ivrige. Disse utviklingsveilederne var likevel enige om at de måtte møte hver skole med respekt for egenart. En annen kommentar kan tyde på at dette i noen tilfeller kan være et tålmodighetsarbeid: «Hvor går balansen mellom å vente på at skolen og rektor selv skal kjenne behov for veiledning i prosessen, og det å gå inn og påpeke behovet?» har en utviklingsveileder skrevet i det åpne kommentarfeltet.

Utviklingsveilederne hadde slik mange og svært ulike erfaringer med hvor godt satsingen var forankret på skoleeier- så vel som skoleledernivå. En utviklingsveileder hadde opplevd at mesteparten av møtene i kommunene i oppstartsperioden gikk med til å diskutere rollefordeling og ressursbruk fremfor innholdet i satsingen. Her beskrev utviklingsveilederen sin oppgave som å være fødselshjelper og forløser, og sa at det tok lang tid før de egentlige skoleutviklingsprosessene kom i gang. Andre skoler har arbeidet med metoder for organisasjonslæring tidligere, og kan ifølge utviklingsveilederne ta Ungdomstrinn i utvikling «på strak arm». I disse tilfellene har initiativ i satsingen kommet fra skolene selv.

Uavhengig av hvorvidt skolene tar initiativ i satsingen eller ikke, mente utviklingsveilederne at det var visse utfordringer knyttet til det å arbeide med satsingen på skoleeiernivå. Små kommuner har få ansatte, som kanskje har mange andre oppgaver i tillegg til oppgavene i satsingen. Her kan en sykemelding forsinke arbeidet betraktelig, fortalte utviklingsveilederne. Store kommuner har derimot ofte en godt utbygd, men kompleks skoleadministrasjon, med linjer og planer som utviklingsveilederne ikke kan påvirke. I slike kommuner så utviklingsveilederne en fare for at skoleeier avslutter satsingen som om den var et av mange prosjekter, og deretter fortsetter som før. Flere utviklingsveiledere sa at Ungdomstrinn i utvikling feilaktig kunne oppfattes som et avgrenset prosjekt for å styrke for eksempel regning som grunnleggende ferdighet i skolen, som så skulle gjennomføres innenfor en bestemt tidsplan.

3.1.2 Utviklingsveiledernes arbeid med å forberede skolene til satsingen

Vi ba utviklingsveilederne om å definere skolebasert kompetanseutvikling for oss. I en replikkveksling mellom flere utviklingsveiledere sa den første at dette dreier seg om at skolen i fellesskap satser på utviklingsarbeid, og at alle som jobber på skolen skal delta. «Det skal ikke være sånn at en mindre gruppe arbeider med dette,» sa utviklingsveilederen, «for dette skal være kollektive læringsprosesser». «Og det skal føre til endring av praksis, det skal faktisk føre til at lærerne endrer sin praksis i klasserommet,» sa en annen. Svarene i det åpne kommentarfeltet i spørreundersøkelsen til utviklingsveilederne gir utfyllende beskrivelser av hvordan de forstår skolebasert kompetanseutvikling. «Det viktigste for oss er å sette i gang og utvikle prosesser som fører til videre arbeid i skoleorganisasjonen, som igjen fører til refleksjon,» skriver en av dem. «Vi skal stille spørsmålene som bidrar til utvikling og alternative handlingsmåter, som i siste instans fører til økt læringsutbytte for den enkelte elev». «Dette handler om å bygge et system for å drive skoleutvikling i

overskuelig fremtid,» skriver en annen. «Du begynner kanskje med lesing, men så kan du la prosessen fortsette å gå mens du trekker inn andre tema. For meg betyr dette at vi lager en utviklingsmodul, eller at vi videreutvikler en slik modul på skolen som de skal bruke videre. «Jeg ser denne arbeidsformen som et statlig tiltak som stimulerer til å utvikle lærerprofesjonen, fordi den stimulerer den samarbeidskulturen vi ønsker,» sa en annen utviklingsveileder i intervju.

Samtidig mente flere av utviklingsveilederne at skolene ikke har noen ensartet oppfatning av hva skolebasert kompetanseutvikling er eller bør være. «Ikke alle skolene har kommet dit ennå,» skriver en utviklingsveileder i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen, og viser til hva skolebasert kompetanseutvikling ikke skal være: «Noen skoler ønsker fortsatt å få forslag og gode oppskrifter på god praktisk og variert undervisning fra meg og fra UH, og er litt frustrerte over bare å få tilbud om veiledning til prosess og egen utvikling av gode undervisningsformer». En annen utviklingsveileder sa imidlertid i intervjuet at han hadde til gode å møte lærere eller ledere som er uenige i satsingen eller som setter spørsmålsteget ved virkemidlene. «Arbeidsformen ønskes velkommen i skolen, og den oppleves som riktig blant dem som jobber der,» sa denne utviklingsveilederen.

Samtidig peker flere av utviklingsveilederne i intervjuene på hvor viktig det er at skolelederen må ha hele skolen med på laget i disse prosessene. Enkelte utviklingsveiledere hadde erfart etter møter med entusiastiske og tilsynelatende godt forberedte rektorer at lærerstaben var tilnærmedesvis helt ukjente med satsingen. I disse tilfellene mente utviklingsveilederne at rektorene ikke hadde lyktes med å forankre arbeidet blant personalet. Fra kommentarfeltet i spørreundersøkelsen til utviklingsveiledere reflekterer en av dem slik over sin egen rolle for å avverge slike situasjoner:

Det er sammen med skolens ledergruppe jeg som utviklingsveileder kan støtte, motivere, korrigere retning og styrke lederen i sin tro på at han klarer å lede en god prosess på skolen uten å være som en allvitende gud. Mange skoleledere har fortsatt ikke et bevisst forhold til forvaltningslogikk og utviklingsarbeid, og dette kan gi uheldige utslag som skaper motstand i personalet. Ledere kan trenge støtte til å møte denne motstanden, så den ikke blir skremmende. Dette kan vi lykkes med hvis felles oppgaveforståelse blir utgangspunkt for videre arbeid. I prosesser der alle føler seg sett, hørt og verdsatt for sin faglige kompetanse, spirer tilliten og tryggheten. Da begynner med-skapningen, og mot til å prøve og feile oppstår.

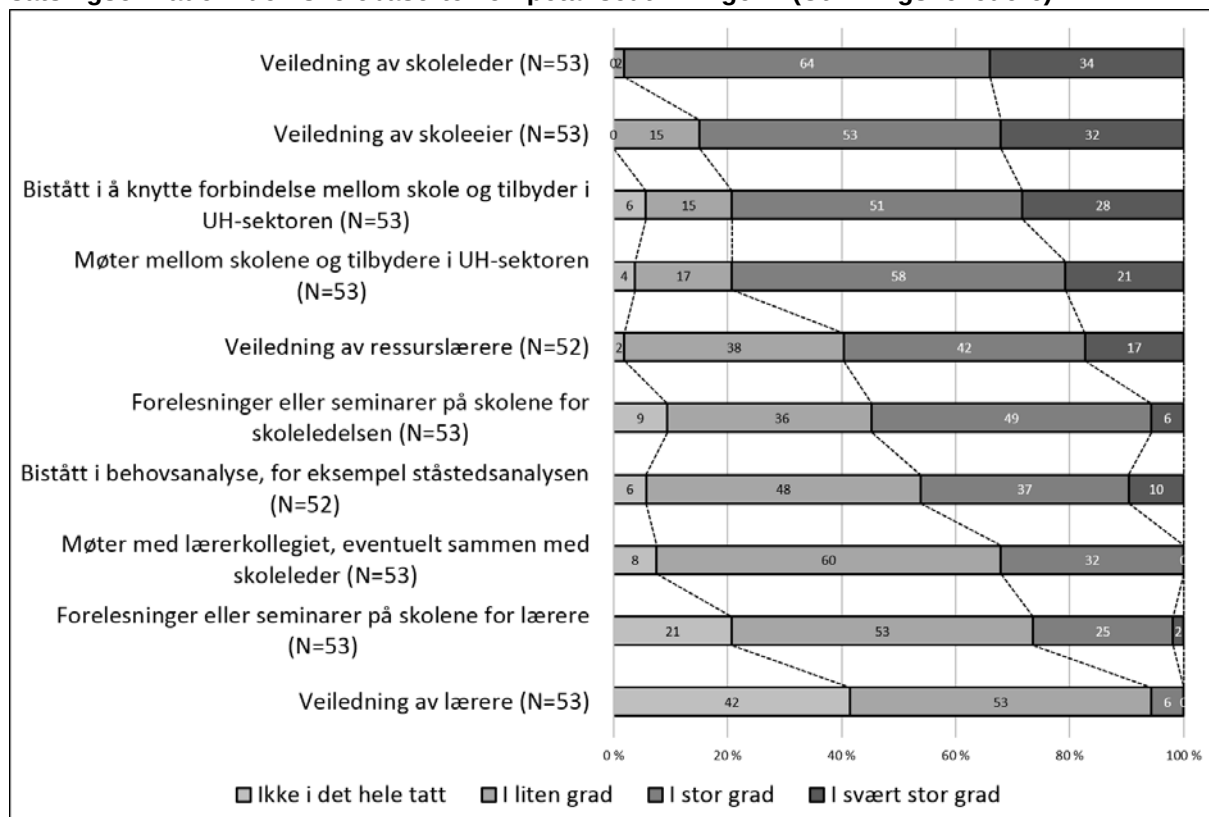
I intervju nevnte også en annen utviklingsveileder betydningen av å forankre satsingen i plangruppene på skolen, hvor representanter for ansatte og ledelsen skal drive utviklingsarbeidet fremover og fatte de nødvendige avgjørelsene sammen. «Her møtes pedagogiske og administrative ledelseskrav,» sa denne utviklingsveilederen, «det gjør at ingen slipper unna, og prosessen får påvirke hele skolen under ett. Dessuten sørger plangruppene for at ledelsen har nødvendig legitimitet i avgjørelsene som angår hele skolen,» la utviklingsveilederen til. Likevel mente flere av utviklingsveilederne at kapasiteten til å lede utviklingsprosesser syntes svak både på skoleeiernivå og på skoleledernivå. «De ønsker å drive godt, men de vet ikke hvordan de skal gjøre det,» sier en av dem i intervjuet. «Det viktigste med utviklingsveilederjobben er å få skoleledere og skoleeiere til å forstå at heller ikke de skal trenge å være privatpraktiserende,» skriver en annen utviklingsveileder i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen.

I spørreundersøkelse svarte utviklingsveilederne på spørsmål om hvilke fremgangsmåter de har brukt når de har arbeidet sammen med skolene for å identifisere behov, finne mål og satsingsområder i den skolebaserte kompetanseutviklingen (figur 3.1). Vi ser av figuren at det vanligste er at utviklingsveilederne har drevet veiledning av skolelederne og skoleeierne, hvor det også går frem at det har vært aktuelt å legge til rette for samarbeid mellom skolene og tilbyderne i universitets- og høyskolesektoren.

Figur 3.1 viser videre at utviklingsveileders samarbeid med den enkelte skole stort sett begrenser seg til skoleledelsen og til en viss grad veiledning av ressurslærere. Figuren viser at svært få utviklingsveiledere har hatt kontakt med lærere. Dette bekreftes også av svarene på et spørsmål i spørreskjema om hvor mye tid utviklingsveilederne bruker på ulike målgrupper. De bruker desidert

mest tid på ledelsen på skolene (28 prosent, ikke i figur), mens de bruker 11 prosent av tiden på ressurslærere og 5 prosent av tiden på lærere. Tallene viste også at de brukte relativt mye tid på kontakt med Utdanningsdirektoratet, inkludert samlingene som direktoratet arrangerer for de ulike nivåene av aktører i satsingen. Dette bildet stemmer også overens med inntrykkene fra gruppeintervjuene med utviklingsveilederne, som særlig fortalte om kontakt med skoleeier- og skoleledernivå. Samtidig var det variasjon innad i de to gruppene utviklingsveiledere vi intervjuet, hvor noen av dem hadde langt mer erfaring enn andre fra å arbeide tett på lærerkollegiet.

Figur 3.1 På hvilken måte har du arbeidet med skolene for å identifisere behov, finne mål og satsingsområder i den skolebaserte kompetanseutviklingen? (Utviklingsveiledere)



Figurkommentar: Kategorien «vet ikke» ble ikke benyttet av noen respondenter.

Noen av utviklingsveilederne kunne derfor i intervju fortelle om sterke inntrykk fra å ha deltatt under erfaringsdeling om metodebruk og undervisning i personalgrupper på skoler. «De erfaringsdelingene kan noen ganger være helt magiske,» sa en av dem. «Lærerne forsker på sin egen praksis, og så er det som om det går opp et lys for dem». Imidlertid har ikke alle møter med personalgrupper vært like utviklende, og enkelte utviklingsveiledere fortalte også at de må være observatører på slike møter mellom lærere og veiledere fra universiteter og høyskoler, fordi kommunikasjonen mellom partene utviklet seg på negativt vis og truet med å ende i konflikt. Mange av utviklingsveilederne hadde erfaringer og meninger om høyskoleansattes bidrag til satsingen. Noen er utelukkende positive, men utviklingsveiledere som nevnte dette særlige elementet i satsingen, var ofte kritiske.

Hovedinnvendingene gikk ut på at møtene mellom høyskoleansatte og skoler lett kunne bli «happenings» uten at lærernes egne erfaringer ble trukket inn, og at tilbud og utbytte kunne være ujevnt fra skole til skole. I en diskusjon som utviklet seg i et av gruppeintervjuene med utviklingsveiledere, viste imidlertid flere av deltakerne til at det var deres egen jobb å sikre at kontakten mellom skolene og høyskolemiljøet blir så smidig og fruktbar som mulig. Dette har for eksempel blitt løst ved at utviklingsveilederen har lagt til rette for møter mellom høyskolen og ledergruppa ved skolene for å planlegge selve prosessen for skolebasert kompetanseutvikling.

Flere av utviklingsveilederne mente i intervju at ressurslærerne var helt avgjørende for at satsingen kunne lykkes. I et av gruppeintervjuene utviklet dette seg til en diskusjon mellom deltakerne om

betydningen av skoleledelse sammenlignet med ressurslærerrollen. Et argument pekte på at ressurslærerne er avhengige av å ha en dyktig og tilretteleggende rektor, som er i stand til å lede skoleutviklingsprosessen selv. Her skilte utviklingsveilederne mellom rektors ansvar for å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen, og ressurslærerens ansvar for fagdidaktisk ledelse og utvikling av lærerstaben. En av utviklingsveilederne påpekte derfor i intervjuet betydningen av arbeidsdelingen mellom disse to rollene som avgjørende for at satsingen skal lykkes.

Utviklingsveilederne fikk i spørreundersøkelsen også mulighet til å skrive kommentarer om hva de ser som sentralt for at de kan lykkes i rollen. Her kan vi lese at utviklingsveilederne legger dialog, tillit og åpenhet til grunn for å lykkes i arbeidet de gjør. De vil også at skoleeierne og skolelederne tar sin del av ansvaret og bruker utviklingsveilederen til det han eller hun kan bidra med for å styrke disse aktørene i deres oppgaver. Dette er et gjennomgangstema i dette kommentarfeltet, og flere av utviklingsveilederne plasserer dette ansvaret på skoleeier og skoleleder. «Jeg opplever at jeg som utviklingsveileder trenger meg på i en travel hverdag,» skriver en av dem. Dette kan knyttes til utviklingsveilederens opplevelse av rollens legitimitet, som også mange av dem er opptatt av i kommentarfeltet. Her viser flere av dem til sine egne erfaringer fra skoleverket og den faglige kompetansen de besitter og får styrket gjennom blant annet Utdanningsdirektoratets samlinger, og som bidrar til å styrke deres legitimitet hos skoleeier, skoleledere, representantene fra universitets- og høyskolesektoren og lærere. Flere utviklingsveiledere følger opp med å skrive at de må komme i «posisjon», som de uttrykker det, som setter dem i stand til å gi veiledning til skoleeier, skoleleder og UH-institusjonene.

3.2 Skoleeieres syn på Skolebasert kompetanseutvikling

3.2.1 Forankring av satsingen i skoleeiers planverk

Gjennom intervjuene med skoleeiere er det mulig å si noe om hvorvidt og i tilfelle hvordan Ungdomstrinn i utvikling integreres i skoleeierens generelle arbeid for utvikling av grunnskolen, eller om satsingen kan sies å stå alene som et utviklingstiltak for den eller de skolene i kommunen som deltar. Her er det stort spenn mellom kommunene i utvalget vårt, hvor begge ytterpunkter er representert. Den største skoleeieren vi har intervjuet, har et langsiktig og bredt anlagt program for skoleutvikling for alle grunnskolene i kommunen, hvor skolene skal velge seg en grunnleggende ferdighet som satsingsområde for to år av gangen. Ungdomsskolene som suksessivt skal inngå i Ungdomstrinn i utvikling, gjør dette med samme satsingsområde som de følger i skoleeiers skoleutviklingsprogram.

Motsatt finnes det en liten kommune i vårt utvalg som etter kommunalsjefens eget utsagn ikke har forankret Ungdomstrinn i utvikling i noe planverk for kommunens skoler, og hvor skoleeier ikke har deltatt i noen av skolens forberedelser til satsingen. Her får satsingen karakter av å være et enkeltstående tiltak for skoleutvikling.

Mellom disse to ytterpunktene finnes skoleeiere i vårt intervjuutvalg som forteller om planer for skoleutvikling i kommunen, men hvor dette arbeidet kan ha kommet i stand for bare få år siden basert på svake resultater fra nasjonale prøver, antall grunnskolepoeng og Elevundersøkelsen. Her prøves elementer fra flere satsinger, strategier og tiltak mer eller mindre parallelt for å bedre resultatene. Eksempler på slike tiltak er veiledning fra Veilederkorpsset, Vurdering for læring og ekstern skolevurdering. Her blir Ungdomstrinn i utvikling omtalt som et av flere elementer i generell skoleutvikling, som henter sin legitimitet fra skoleeiers planverk med generelle målsettinger om å styrke og forbedre elevers læringsresultater.

Interkommunalt samarbeid, som de fleste av de seks casekommunene våre inngår i, har vært med på å bestemme hvordan skoler og kommuner skal forvalte utviklingsveiledere og ressurslærere. I intervjuene med skoleeiernivået blir utviklingsveilederne omtalt som en samarbeidsparter i tilretteleggingen av satsingen for skolene. Flere av skoleeierne vi har intervjuet, har selv arbeidsgiveransvar for utviklingsveilederne. Dette gir skoleeierne inngående kjennskap til

utviklingsveiledernes oppgaver og rolle i satsingen. En av disse beskrev den ideelle utviklingsveileder som «en som kommer utenfra og ser skolen med friske øyne, en faglig kompetent person som kan stille analytiske spørsmål, støtte rektor og ressurslærer og sørge for at skoleorganisasjonen holder seg til tema som er viktige for de lokale utviklingsprosessene». Andre skoleeiere hadde langt mindre kontakt med utviklingsveilederen, men ga uttrykk for at dette var dyktige ansatte som gjorde en viktig innsats for skolene i satsingen.

Forankringen av Ungdomstrinn i utvikling i skoleeiers generelle arbeid og planverk for skoleutvikling har ifølge våre informanter også preget hvordan skoleeier har bidratt til å avgjøre skolens satsingsområde. I den største kommunen i intervjuutvalget vårt var skolens satsingsområde for Ungdomstrinn i utvikling gitt gjennom alle grunnskolenes deltakelse i skoleeiers overordnede utviklingsprogram. Også andre skoleeiere forteller at kommunen har hatt for eksempel lesing som overordnet satsingsområde for skolene over tid, og at dette har styrt valg av skolens satsingsområde i Ungdomstrinn i utvikling. I enkelte kommuner som har kommet kort i skoleutviklingsarbeidet, har ståstedsanalysen vært brukt mer aktivt. Her fortalte gjerne skolefaglig rådgiver i intervju at klasseledelse pekte seg ut som et nødvendig satsingsområde for skolene for å snu utviklingen av elevenes resultater i positiv retning, eventuelt i kombinasjon med lesing som grunnleggende ferdighet.

Vi spurte de seks representantene fra skoleeiernivået om hvordan de ville definere skolebasert kompetanseutvikling. I svarene la de fleste av dem mer vekt på innholdet enn strukturene i disse prosessene. Flere representanter for skoleeiernivået understreket at hele skolen skal være med, at det skal være basert på samarbeid og at aktiviteten skal foregå på egen skole. De syntes imidlertid det var like viktig å få frem at skolebasert kompetanseutvikling skal skape og dyrke en åpenhetskultur hvor det gis åpenhet for spørsmål, til å be om hjelp, prøve ut nye ting og lov til å gjøre feil. Flere av disse skolefaglige rådgiverne, som gjerne har bakgrunn fra skolen selv, ga i dette uttrykk for en oppfatning om at mange ungdomsskolelærere opererer for seg selv i planlegging og undervisning, slik at arbeidet og ansvaret for elevenes læring i skolen blir individualisert. «Lærerne har jo samlet årevis med erfaring. Denne erfaringen må deles, men det krever åpenhet og aksept for at man ikke gjør alt rett, og man må kunne gi hverandre tilbakemelding og veiledning,» sa en av disse skolefaglige rådgiverne.

3.2.2 Målsettinger og tilrettelegging for satsingen fra skoleeiernivået

Vi spurte disse representantene for skoleeiernivået om hva kommunen deres ønsket å oppnå med å delta i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Svarene på dette spørsmålet er i noen grad farget av hvorvidt satsingen er integrert i et langsiktig arbeid for skoleutvikling, eller ses som et av mange tiltak i et utviklingsarbeid som er forholdsvis nystartet. En representant for skoleeiernivået i en kommune av førstnevnte type svarte på denne bakgrunnen at Ungdomstrinn i utvikling skal hjelpe skolen til å være i kontinuerlig utvikling, til å sette systematiske mål for arbeidet og iverksette løpende tiltak for å utvikle lærernes kompetanse. En skolefaglig rådgiver i en kommune hvor utviklingsarbeidet er i startfasen, svarte at satsingen skal bidra til at lærerne setter større fokus på elevenes læring. En representant for skoleeiernivået i en middels stor kommune med et etablert arbeid for skoleutvikling, sa at de deltar i Ungdomstrinn i utvikling for å skape engasjerte skoleledere.

Dette sammenfattes hos flere av de skolefaglige rådgiverne i begrepet «organisasjonslæring,» som var et element som gikk igjen når de fortalte om hvordan de kommuniserer med og tilrettelegger for skolene. Nedenfor følger en beskrivelse som en skolefaglig rådgiver ga av sammenhengen mellom Ungdomstrinn i utvikling, organisasjonslæring og Vurdering for læring, selv om denne rådgiveren også sier at sammenhengen ikke nødvendigvis er kjent for alle som jobber med skole i den aktuelle kommunen:

For at elevene skal lære, må lærerne være gode. Og de må være gode sammen. Det er organisasjonslæring. Vurdering for læring er det mest virksomme for elevenes læring. Samkjørte lærere bygger opp under Vurdering for læring. Dette er to stolper som bygger opp under det elevene skal lære, nemlig lesing. Jeg tror jo vi klarer å få til en helhet, men jeg er ikke sikker på at alle ser det hele tiden. Det er nok en utfordring vi har.

I tråd med rammeverk og plan for skolebasert kompetanseutvikling er det naturlig at skoleeier ikke deltar i den faktiske prosessen for kompetanseutvikling på den enkelte skole, men skoleeiernivået har som oftest innflytelse over hvordan denne prosessen tilrettelegges. Én skoleeier i utvalget vårt hadde tatt aktiv styring over hvordan skolen skulle bruke lærernes fellestid og hva som skulle komme ut av dette i form av planer for undervisning og aktivitet. Dette skjedde i en kommune hvor skoleutviklingsarbeidet var i startfasen og selve skolen i en snuoperasjon. Flere av de skolefaglige rådgiverne vektla i intervjuet betydningen av de enkelte skolens plangruppe, og hvordan ledelsen skal gå frem for å engasjere de øvrige ansatte. For eksempel bør trinn- og teammøtene legges opp i tråd med satsingen og ta form av «lærende møter», mente flere skoleeierrepresentanter.

Av intervjumaterialet vårt kommer det frem at skoleeiernivået har generelt liten erfaring med ressurslærerne, noe som også er naturlig. I noen tilfeller hadde skolefaglig rådgiver på skoleeiernivå samarbeidet med ressurslærer, men det vanligste blant skoleeierrepresentantene vi har intervjuet, var at ansvaret for ressurslærerne ble overlatt til skolelederne. De skolefaglige rådgiverne understreket hvor viktig det var at rektorene fant lærere som var personlig egnet til denne oppgaven, for eksempel ved at ressurslæreren er en person som har høy anseelse blant kolleger. Ressurslærerne burde videre lage seg gode rutiner for å samarbeide med hverandre, mente et par av de skolefaglige rådgiverne. Flere skoleeierrepresentanter sa også at det var viktig for dem at ressurslærerne ikke ble delt mellom flere skoler.

Skoleeierne hadde også synspunkter på universitets- og høyskolemiljøenes tilrettelegging av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Det er typisk i en intervjusituasjon at der samarbeidet med UH-sektoren ble utdypet, gjaldt dette skoleeiere som ikke var tilfredse med disse prosessene. En skoleeierrepresentant beskrev for eksempel høyskolens tilbud som felles samlinger for alle skolene i kommunen som deltok i Ungdomstrinn i utvikling, og sa han ikke kjente til at høyskoleansatte hadde drevet veiledning eller hatt møter på den enkelte skole i hans kommune. Denne representanten for skoleeier mente dette stod i strid med prinsippene for at kompetanseutviklingen kan sies å være «skolebasert». I et annet tilfelle fortalte en skolefaglig rådgiver om misnøye med det faglige tilbudet fra universitetet. Dette ble snudd til noe positivt, ved at man innså at om de på denne måten ikke kunne trene lærerne i å drive praktisk og variert undervisning, så hadde den universitetsansatte høy kompetanse i kollegabasert veiledning. «På denne måten kan lærerne hjelpe hverandre til indirekte å prøve ut mer praktisk og variert undervisning,» sa denne skolefaglige rådgiveren.

Enkelte av disse skoleeierne har klare planer for å følge opp satsingen etter at den er avsluttet fra Utdanningsdirektoratets side, for eksempel med å videreføre en ordning med ressurslærere. Andre skoleeiere viste heller til den generelle skoleutviklingen som skoleeier skal legge til rette for, og sa at denne også vil omfatte elementer fra flere av tiltakene og satsingene uten å spesifisere dette nærmere.

3.3 Skolelederes syn på Skolebasert kompetanseutvikling

3.3.1 Satsingen som del av det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen

Rektorene vi har snakket med, omtalte i likhet med skoleeierne satsingen Ungdomstrinn i utvikling som et av flere elementer for å utvikle skolen de leder. De viste til resultater fra nasjonale prøver, avgangskarakterer fra ungdomsskolen og Elevundersøkelsen som grunnlag for dette utviklingsarbeidet. To av rektorene hadde konkrete erfaringer med at skolen tidligere hadde fått bistand fra Veilederkorpsset og/eller ekstern skolevurdering, og viste til dette som bakgrunn for det pedagogiske utviklingsarbeidet hvor også satsingen Ungdomstrinn i utvikling inngår.

Da vi spurte disse skolelederne hva de ønsket å endre ved skolen gjennom å delta i Ungdomstrinn i utvikling, svarte flere av dem at ungdomsskolen generelt mangler samarbeidskultur. «Ungdomsskolelærerne er flinke,» sa en rektor på en 1-10 skole, idet han sammenlignet barneskole- og ungdomsskolelærerne sine. «De er stolte av faget sitt og mange av dem lykkes godt med klassene

sine. Men sammenlignet med mellomtrinns lærerne har de lite forståelse for at kolleger kan dra nytte av at de deler av sin kunnskap og tar imot innspill fra andre,» fortsatte denne rektoren.

Visjonene for en slik samarbeidskultur er derfor uttalt blant alle rektorene vi har snakket med. «Det å lære sammen, å planlegge sammen, å stille de gode spørsmålene sammen – ja, det er 'sammen' som betyr noe,» sa en av dem. «Vi vil skape en lærende organisasjon, en indre motor for endring som ikke trenger en ytre kraft,» sa en annen. En tredje skoleleder viste imidlertid til de overordnede målene for Ungdomstrinn i utvikling da hun gjorde rede for hva hun ønsket at endringer i lærersamarbeidet skulle føre til: «Elevene skal ha noe igjen for hver time. Timen skal være godt planlagt, og den skal inneholde noen varierte aktiviteter. Elevene skal få lyst til å lære,» sa hun.

I intervjuene ba vi også skolelederne om å definere «skolebasert kompetanseutvikling» for oss. En av dem svarte at dette innebærer at hele personalet får utviklet sin kompetanse samtidig. En annen rektor svarte at dette betyr kompetanseutvikling av personalet ved å utnytte intern kunnskap, men også ved å hente eksperthjelp utenfra. Flere av rektorene viste til betingelsene eller rammene for prosessen de leder, der lærerne får ny kunnskap fra et høyskolemiljø, at de deretter får oppgaver som de skal prøve ut gjennom egen undervisning og at de i etterkant skal evaluere hvordan oppgaven ble løst. Flere rektorer valgte slik å definere «skolebasert kompetanseutvikling» med begrepet «organisasjonslæring». Det kan være verd å legge merke til at to av de seks rektorene vi har snakket med, ikke så det som nødvendig at kompetanseutviklingen foregår på selve skolen. «Det er som med vanlig undervisning, det,» sa en av disse. «Den trenger ikke nødvendigvis å foregå i klasserommet». Den andre av disse to rektorene utelukket ikke at det å sende for eksempel to lærere på kurs, kan inngå i skolebasert kompetanseutvikling. Betingelsen for dette, sa denne rektoren, er at disse to lærerne deler av sin erfaring med fagseksjonen i etterkant av kurset.

3.3.2 Skolelederne om innholdet i prosessene for skolebasert kompetanseutvikling

Alle seks rektorer vi intervjuet, også de to som ikke var enige i at all skolebasert kompetanseutvikling må foregå på skolen, fortalte om en rekke aktiviteter i satsingen Ungdomstrinn i utvikling som foregår på selve skolen i lærernes fellestid, og i faste møter i team og i seksjoner. Tema for øktene kunne eksempelvis være lesestrategier (for skoler som har valgt lesing) og oppstart av timer (for skoler som har valgt klasseledelse). Det vanlige opplegget for en slik økt er ifølge disse rektorene at kollegiet får en innledning, en demonstrasjon av en metode eller et undervisningsopplegg fra enten en ansatt ved høyskolen, ressurslæreren eller en lærer som på forhånd er forespurt om å dele sin kunnskap. Ved to av skolene hadde også utviklingsveilederne bidratt med slike faglige innledninger i lærernes fellestid. Videre hadde lærerne fått en praktisk oppgave, som de skulle forberede i samarbeid og deretter prøve ut i klasserommet. Tidligere oppgaver og utprøvinger ble evaluert og diskutert, men ikke alltid i plenum. Lærerne kunne også føre slike diskusjoner på tomannshånd med sin teamleder eller med ressurslærer.

Det var stor enighet blant rektorene vi intervjuet om ressurslærernes betydning for satsingen på den enkelte skole. Ressurslærerne ble i disse intervjuene fremstilt som rektors høyre hånd i gjennomføringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen, selv om noen av de seks rektorene også sa at det hadde tatt tid før de fant ut hvordan de kunne bruke ressurslæreren til beste for satsingen. De fleste av rektorene vi har snakket med, hadde ressurslærere en til to timer per uke, mens en av skolene hadde ressurslærer en hel dag hver uke. Flere av rektorene var opptatt av at ressurslæreren ikke skulle bruke tiden sin til å sitte i møter, men derimot gjøre seg tilgjengelig for kolleger og også oppsøke disse. Ressurslærerne skulle for eksempel spørre etter fremdriften i lærernes arbeid – som hvordan det gikk med utprøving av nye metoder og med det å finne frem blant de nettbaserte pedagogiske ressursene knyttet til satsingen.

Intervjumaterialet vårt viser at det er ulikheter mellom hvordan ressurslærerne er knyttet til plangruppene på de enkelte skolene. På noen skoler møtte ressurslæreren i plangruppen, mens på en av skolene dannet de to ressurslærerne en referansegruppe for plangruppen. På flere av skolene kunne rektor fortelle om et tett, bilateralt samarbeid med ressurslærer også utenom slike strukturer. Vi

har snakket med rektorer som ikke kunne få fullrost sin ressurslærer, men som også understreket hvor personavhengig denne rollen er for skolens felles utbytte av innsatsen.

På enkelte av de seks skolene var det etablerte rutiner for kollegaobservasjon og –veiledning, mens andre rektorer ga i intervju uttrykk for at de befant seg i startgroppen i et arbeid for å gjøre lærerne trygge på å bli observert og veiledet av hverandre. To av de seks skolene hadde ikke rutiner for slik observasjon og kollegaveiledning som del av Ungdomstrinn i utvikling da vi var på besøk. En av disse skolelederne sa at skolen trenger hjelp fra høyskolen for å få til slik observasjon, men at deres henvendelse om dette foreløpig ikke hadde ført frem.

Det er interessant at når rektorene forteller om hva slags faglig bidrag skolen har fått fra universitet eller høyskole, legger et par av dem vekt på at de gode oppleggene har vært praktiske og relevante, akkurat slik undervisningen på ungdomstrinnet skal bli som følge av satsingen. «Som kollegium ville vi ikke ha forelesninger, det er akkurat som elevene. Vi ville ha noe vi kunne gjøre, det vil si oppgaver vi kunne bryne oss på,» sa en rektor som var svært tilfreds med tilbudet fra høyskolen. Andre rektorer fortalte om mer tradisjonelle innledninger og undervisningsopplegg fra høyskolemiljøet, og som kanskje ligner mer på det lærerne kjenner fra sin egen studietid. Et par av rektorene fremhevet det positive ved at representanten fra høyskolemiljøet hadde stilt lærerkollegiet utfordrende spørsmål, men viste også til at enkelte i lærerkollegiet kunne opptre like utfordrende i diskusjon med den høyskoleansatte og at dette kunne være krevende for en slik fagperson som kommer utenfra. En annen rektor mente at den universitetsansatte de samarbeidet med, hadde ansvar for altfor mange skoler, og derfor ikke klarte å holde oversikt over hvor de ulike skolene til enhver tid befant seg i sin egen utviklingsprosess. Dermed ble bidraget fra den universitetsansatte ifølge denne rektoren mer overfladisk og mindre verdifullt. Endelig var det en rektor som fortalte at høyskolens bidrag begrenset seg til å holde felles forelesninger for alle lærerne ved skolene i kommunen som inngår i satsingen. Flere rektorer bemerket at høyskolen de samarbeidet med, fulgte nøye med på eget på timeforbruk. «Derfor er det en stor fordel med geografisk nærhet mellom høyskolen og oss, for da får vi mest mulig igjen for arbeidstiden deres,» sa en av disse skolelederne, som var svært fornøyd med bidraget fra høyskolen.

Vi spurte rektorene om deres kontakt med utviklingsveilederne. Alle de seks skolelederne vi har intervjuet, visste godt hvem utviklingsveilederne i deres fylke var, og kjente dem og arbeidet deres fra blant annet nettverksmøter på regions- eller fylkesnivå. I vårt forholdsvis lille utvalg av skoleledere var det likevel en del variasjon i hvilke oppgaver eller aktiviteter skolelederne mente å ha fått hjelp av utviklingsveilederne. På to av de seks skolene vi besøkte, hadde utviklingsveilederen hatt en sentral rolle i selve den skolebaserte kompetanseutviklingen, ved å delta aktivt i møter med hele lærerkollegiet. Dette hadde gjerne skjedd samtidig med at høyskoleansatte gjennomførte sitt opplegg på skolen. Ved en av disse skolene møtte også utviklingsveilederen fast i skolens plangruppe. Andre skoleledere fortalte at utviklingsveilederen hadde fått beskjed fra høyskolen om å holde seg i bakgrunnen og trappe ned kontakt med den enkelte skole når UH skulle gjøre sitt oppdrag på skolen. Det var ifølge disse rektorene høyskolen som ønsket at det skulle være slik, men lærerne på skolen kunne kjenne seg litt forvirret over at utviklingsveilederen «ble borte» fra prosessen på et så sentralt tidspunkt, la rektorene til. Endelig var det to av rektorene vi snakket med som sa at de hadde lite kunnskap om hva utviklingsveilederen kunne bidra med. Disse skolelederne uttrykte et behov for mer hjelp til å planlegge den skolebaserte kompetanseutviklingen, særlig kontakten med universitets- eller høyskolemiljøet de skulle samarbeide med.

3.4 Ressurslæreres syn på Skolebasert kompetanseutvikling

3.4.1 Ressurslærernes arbeid

Ressurslærerne er kommunale stillinger skoleeierne kan benytte for å styrke kapasiteten på skolene. Ifølge *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*¹¹ skal skolelederne involvere ressurslærere i planlegging og gjennomføring av den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Tidligere forskning har pekt på at lærerprofesjonen i har manglet en tilfredsstillende infrastruktur for kunnskapsutvikling (f.eks. Foray & Hargreaves 2003, Klette & Carlsten 2012). Det som spesielt har blitt understreket som svakhet er mulighetene for å bygge bro mellom kunnskap som utvikles «utenfor skolen» og kunnskap som utvikles innen en praktisk lærerhverdag på skolene. Eksempler på relevante kunnskapsarenaer utenfor skolen kan være UH-sektor der disse er utviklingspartnere for skoler involvert i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, Som nevnt i kapittel 1.1 pekte også OECD-rapporten fra 2011 på utfordringer i å forankre nasjonale initiativ på tvers av ulike deler av skolesektoren. Ressurslærerfunksjonen kan være en av flere muligheter for å sikre koherens og koordinasjon innen skolesektoren når det gjelder skolebasert kompetanseutvikling.

Vi stilte oss derfor spørsmål om innføringen av en ressurslærerrolle i Ungdomstrinn i utvikling kunne bli oppfattet av lærere som en egnet rolle til å fungere som brobygger mellom f.eks. UH-sektors forskningsbaserte innspill, de nettbaserte pedagogiske ressurser på Utdanningsdirektoratets nettsider og skolebasert kompetanseutvikling innen egen skole. Vi ønsket å finne svar på hvordan ressurslærerne best kunne bidra til gjennomføring av skolebasert kompetanseutvikling i satsingen Ungdomstrinn i utvikling.

Som man kan se av figur 1.1 står ressurslærerne i et spenningsfelt mellom skoleleder og lærere på skolene. Samtidig står de i en umiddelbar relasjon til utviklingsveileder, og de har direkte relasjon til Utdanningsdirektoratet når det gjelder pålagte oppgaver og tilhørende kompetanseutvikling for å utføre oppgaver.

Etter en samling for ressurslærere, skoleledere, skoleeiere og UH-sektor arrangert av Utdanningsdirektoratet våren 2015 inviterte vi til sammen 12 ressurslærere til å beskrive og vurdere deres egne stillingsoppgaver. Vi utførte dette arbeidet i form av to gruppeintervjuer med semistrukturerte intervjuguider. Ressurslærerne arbeidet på skoler som deltok i pulje 2.

Ressurslærerne beskrev en stilling preget av ganske uklare oppgaver. Alle 12 informanter var enige i dette. De påpekte at forholdet de hadde til rektor var det som var mest avgjørende for utforming av arbeidet. Når det gjaldt kvaliteten på denne relasjonen var det større variasjon. Omtrent halvparten mente at de sto ganske alene om å planlegge hele prosjektet med å utvikle et valgt satsingsområde og forankre det i kollegiet. Dette mente de kunne tyde på at skoleleder betraktet Ungdomstrinn i utvikling som et kortsiktig prosjekt mer enn en varig endring av måter å utvikle skolens samlede kunnskap og kompetanse på.

De samme ressurslærerne sa at det var de som planla utviklingen av satsingsområdene og organiserte gjennomføring av plenumssamlinger for lærerkollegiet. Her inviterte de av og til representanter for UH-sektor inn. Da var det disse ressurslærerne som hadde ansvar for å følge opp kunnskap og metodikk introdusert av UH-sektor i det videre arbeidet med skolens utviklingsarbeid.

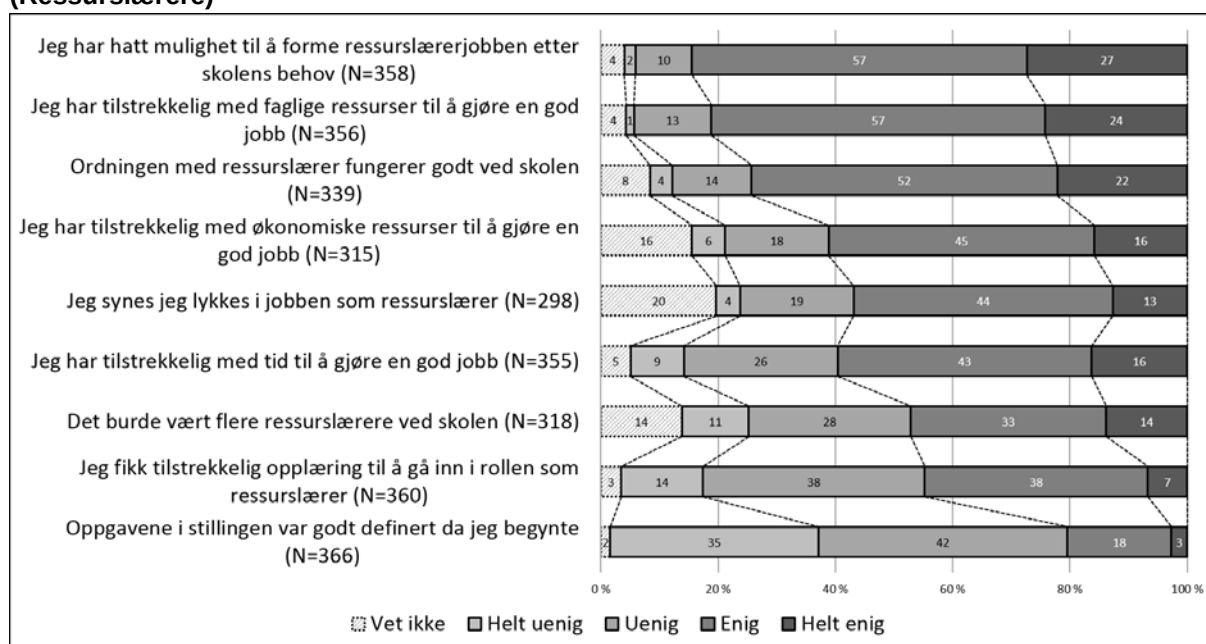
Uansett deres vurdering av forholdet til skoleledelsen beskrev samtlige ressurslærere sine oppgaver som noe som ble til underveis, og at de hadde sagt ja til en oppgave uten klar stillingsbeskrivelse. Dette fremgår også av figur 3.2 hvor vi ser at bare 21 prosent av ressurslærerne mente at stillingen var godt beskrevet før de begynte i jobben. Når vi samtidig ser at 84 prosent sier at de har hatt

¹¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet----overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017/2-Skolebasert-kompetanseutvikling-i-fullskala/Hvem-bistar-skoleeiere-og-skoleledere/Ressurslarere/?read=1>

mulighet til å forme stillingen etter skolens behov, og at 52 prosent mener at de fikk for lite opplæring for jobben, så betyr dette at innholdet i ressurslærerjobben og måten den utføres på vil variere mye fra skole til skole.

Figur 3.2 er hentet fra surveyen vi gjennomførte med 455 ressurslærere høsten 2014. Disse tilhørte pulje 1 og 2. Ressurslærere fra pulje 2 la i de kvalitative forskningsintervjuene våren 2015 vekt på samme vurderinger. Samtlige 12 informanter nevnte at deres forholdsvis nye plassering i skolesektoren kunne erfares som en spenning mellom en toppstyrt implementeringsform med base i myndighetenes mål og metodehenvisninger og skolens tidligere arbeidsmåte der det erfaringsbaserte og praksisnære stod i sentrum.

Figur 3.2 Her ber vi deg vurdere påstander vedrørende ordningen med ressurslærere. (Ressurslærere)



I beskrivelsen av sine oppgaver kom ressurslærerne raskt inn på en diskusjon om deres rolleidentitet på skolene. De beskrev spenningen fra et konstruktivt perspektiv, og forklarte at deres hovedoppgave var å gjøre seg tilgjengelig for sine kolleger «Vi gjør ... hva skal jeg si - vi er veiledere!». Rent konkret nevnte de at de var tilgjengelig for observasjon i klasserommet ved utprøving av nye metoder introdusert av UH-sektor eller via de nettbaserte pedagogiske ressursene på Utdanningsdirektoratets nettsted. Ressurslærerne tilbød også modellering av metodikk i ett eller flere av satsingsområdene. Klasseledelse ble nevnt av flere som et område der det var enkelt å få gehør i kollegiet for forbedring av eksisterende praksis.

Her viste ressurslærerne til sin kompetanse innen didaktikk og ett eller flere av satsingsområdene, i tillegg til kompetanse innen vurdering og erfaring fra utviklingsarbeid. De var tydelige på at oppgaven deres handlet om å støtte lærerne i skolens utviklingsarbeid på ett eller flere av områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving for å bidra til at opplæringen skulle bli mer praktisk og variert. Selv om organiseringen av arbeidet ble rapportert å ha varierende grad av strukturer både i surveyen i 2014 og i intervjuene i 2015, virket forståelsen av hovedoppgavene å være svært samstemt. Grunnen til dette var så tydelig kan selvsagt være at intervjuene ble gjennomført på en samling i regi av Utdanningsdirektoratet der alle nettopp hadde vært gjennom samme «pensum», og ikke ved hver skole i et lengre tidsforløp vekk fra opplæringssituasjonen. Det er verdt å ta med seg dette forbeholdet i beskrivelsen av intervjusituasjonen.

På den annen side nevnte flere av ressurslærerne fra pulje 2 at de trodde de hadde unngått en del vanskelige situasjoner i arbeidet med å forankre hovedideer fra Ungdomstrinn i utvikling i kollegiet

fordi de hadde blitt tilbudt veiledning av utviklingsveiledere. Disse hadde vært gjennom samme prosesser med ressurslærere i pulje 1. Utviklingsveiledere, skoleeiere og UH-sektor ble opplevd som flinke til å bygge på erfaringer fra den første puljen i arbeidet med de nye ressurslærerne.

Ressurslærerne oppga at de var rekruttert på ulikt vis. Alle hadde imidlertid stilling som lærer ved skolen før de ble ressurslærer. De kjente derfor personalet og skolen godt. Noen hadde søkt om stillingen, mens andre hadde blitt spurt direkte av rektor om å ta rollen. I de tilfeller hvor det var blitt søkt formelt var det gjerne rektor som hadde spurt først. Deretter hadde de bedt kandidatene skrive en formell søknad for å sette seg bedre inn i rollens oppgaver og omfang, samt satsingens grunnlagsdokumenter. Ved en del skoler var midler fordelt på to ressurslærere. Dette ble vurdert som en fordel av samtlige ressurslærere.

Ikke alle ressurslærere hadde arbeidet organisert som en fast møtetid. Tidsressursen kunne også variere. Gjennomsnittet ble rapportert som en til tre timer i uken. Variasjonen kunne komme av hvor skolen lå i puljesammenheng. I planleggingsfasen av opplegget var det mindre å gjøre, mens selve gjennomføringen med besøk av UH-sektor, møtevirkosomhet med skoleledelse og forankring i kollegiet krevde mest ressurser. Hvor mye tid som kunne gå med til oppfølging etter avslutning av arbeid med et satsingsområde hadde disse ressurslærerne ikke erfaring med, ettersom de var midt i pulje 2 på det tidspunkt de ble intervjuet.

Dette samsvarer uansett med funn i spørreundersøkelsen hvor det fremkom at nesten tre av fem ressurslærere i snitt brukte fra en til tre timer i uka på ressurslærerfunksjonen. Man kan stille spørsmål ved hvor mye ressurslærerfunksjonen kan bety med en så beskjeden tidsbruk. Flere ressurslærere mente den tiden de har strekker til, slik dette ble formulert i intervjuene.

Vi ser av figur 3.2 at 59 prosent av ressurslærerne er enig eller helt enig i at de har tilstrekkelig med tid til å gjøre en god jobb, mens 35 prosent er uenige i dette. I intervjuene var det en viss uenighet om dette. Her mente ressurslærere at midlene var tilstrekkelig for at de kunne gjøre en god jobb der og da, men at ressursene var for knappe dersom målet er å forankre satsingen på ungdomstrinnet som helhet på sikt. Her mente de at ressurser ikke svarte til realismen i hvor lang tid det tar å gjennomføre nasjonale tiltak på en måte som skaper forbedring i klasserommet slik at det fører til bedre motivasjon og læring for den enkelte elev. For ressurslærerne i pulje 2 våren 2015 var det en konstruktiv diskusjon av ressurslærerstillingen som fant sted. En av dem sa at «Endelig føler vi oss profesjonelle i det vi gjør – det er dette vi har utdannet oss til!».

Vi ser også av figur 3.2 at 57 prosent av ressurslærerne mener at de lykkes i jobben som ressurslærer. I intervjuene et halvt år etter påpekte ressurslærerne at de har forutsetninger for å lykkes, men at den vanskeligste oppgaven ved en uklar stillingsbeskrivelse er å skape bred nok legitimitet til å forbedre praksis. Samtidig var det nettopp denne utfordringen med å være i spennet mellom gjeldende lærerpraksis og toppstyrte signaler for endring som ga dem motivasjon for å gjøre arbeidet. Dette ble omtalt som glede ved å «være med på prosessen å se kolleger gå fra å være skeptiske til å bli positive».

Selv om det har blitt rapportert om en mangel på stillingsbeskrivelse i både survey og i intervjuer, omtaler ressurslærere sin rolle på følgende måte: «Jeg er litt ærlig [overfor lærerkolleger] på det at dette er det *skolen* som satser på, og at det ikke er *jeg* som har valgt det ut». På den måten beskriver de at de forsøker å skape en profesjonell distanse som skal til for å fungere i dobbeltrollen.

3.4.2 Ressurslærerne om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling

Av intervjuene ser vi at ressurslærerne virker å enes om at det er behov for endring ved deres skoler. Ressurslærerrollen oppfattes som et godt virkemiddel i utviklingen av skolen. De oppgir at grunnen til dette er at rollen binder sammen interesser fra lærerkollegiet og interesser fra skoleledelsen og det utvidete nettverket på en måte skolen ikke har erfart tidligere. Dette omtales som at er «på tide» i norsk skole av de vi har snakket med på dette nivået. Ressurslærerne virket å ha stor tro på det

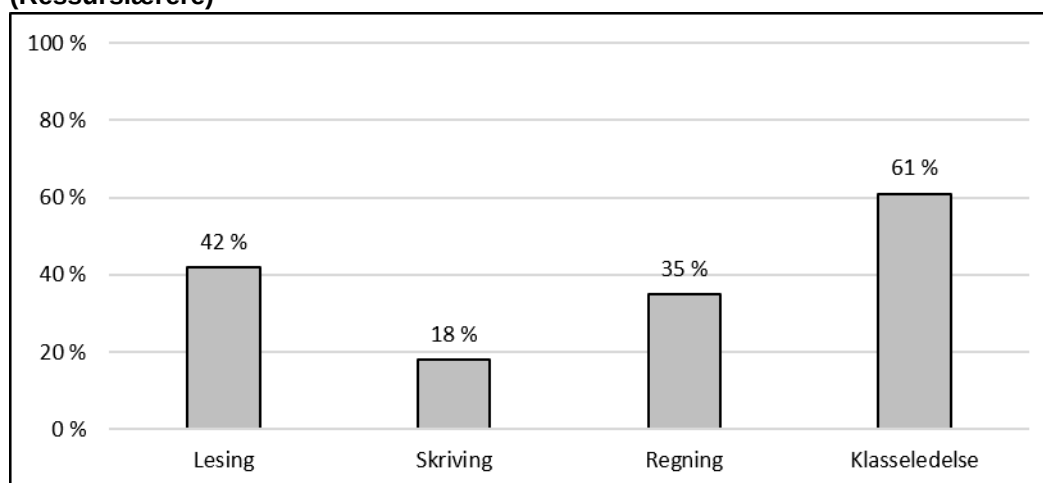
skolebaserte som utgangspunkt for å utvikle undervisning i positiv forstand, slik nedenstående sitat illustrerer:

Det at det er skolebasert, det tror jeg er nøkkelen til suksess i forhold til tidligere prosjekter. At vi har et felles språk. Når du snakker om det verktøyet [dvs. ulike nettbaserte pedagogiske ressurser eller metoder foreslått av UH-sektor] så tenker jeg at «ja, det har jeg brukt også!» Så vi får en mye større fellesskapsfølelse enn vi har hatt før.

Ressurslærerne beskriver sin rolle som avgjørende i arbeidet med å utvikle skolens forståelse av egne behov for fornyelse innen rammene av satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I dette arbeidet er det aktiviteter knyttet til det å utvikle «bestillinger» til UH-sektoren som oppleves å stå mest sentralt.

I arbeidet med å utvikle disse beskrev ressurslærerne at arbeidet kunne hvile på skoleeiers beslutning om satsingsområde (av og til basert på resultater fra Elevundersøkelsen og nasjonale prøver), og gjerne satt i sammenheng med en analyse av skolens ståstedsanalyse. Det var på denne måten de først fant fram til om satsingsområdet skulle være lesing, skrijving, regning, klasseledelse eller flere av disse samtidig. I spørreskjemaundersøkelsen høsten 2014 ba vi ressurslærerne om å oppgi hvilke satsingsområder de hadde ansvar for (jf. figur 3.3). Vi ser at det var flest ressurslærere som oppga å ha ansvar for klasseledelse, mens det var færrest som har ansvar for skrijving i pulje 1 og 2 denne høsten.

Figur 3.3 Hvilke satsingsområder har du ansvar for som ressurslærer? (Flere kryss tillatt) (Ressurslærere)



Enkelte ressurslærerne vi snakket med som hadde valgt klasseledelse ved sin skole, oppga at tidligere arbeid med klasseledelse kunne være grunn til videre satsing på dette området. Skoleeiers ønske om oppfølging av svake funn på Elevundersøkelsen enten på skolenivå eller som i ett nevnt tilfelle - i hele kommunen kunne også være en bakgrunn. Her ble alle skoler i kommunen oppfordret til å følge opp klasseledelse som en del av «skoleeiers satsingsområde». Dette virket ikke til å være spesielt problematisk, ifølge ressurslærernes uttalelser.

3.4.3 «Endringsagentene»: Ressurslærere om utbyttet av skolebasert kompetanseutvikling

En spesifikk utfordring ressurslærerne fortalte om var at de synes det er vanskelig å vite når målet med skolebasert kompetanseutvikling i et satsingsområde er nådd. En ressurslærer sa:

Er det et sluttprodukt, da? Det er jo ikke det, ikke sant? Og hva skal vi måles på? Det er klart du kan se på nasjonale prøver og lesing, om vi er bedre i lesing. Men det er jo ikke samme elevene vi ser på. Så hva er variasjonen? Er det elevene, eller det faktisk at lærerne er blitt bedre til å variere undervisningen mot et bedre læringsutbytte for elevene?

Det kom frem i intervjuene at ressurslærerne vurderte måloppnåelse på ulike måter. Noen så spesielt etter endringer i Elevundersøkelsen, i og med at klasseledelse var deres satsingsområde. Andre baserte vurderinger på mer kvalitative samtaler med lærere og elever, og mente at en kombinasjon av ulike kilder ga god oversikt. Likevel vurderte de avslutningen av arbeidet med satsingsområder som utfordrende å definere. Dette så de spesielt i forhold til at tre semestres arbeid med å forbedre skolens praksis «i beste fall er vanskelig, i verste fall umulig».

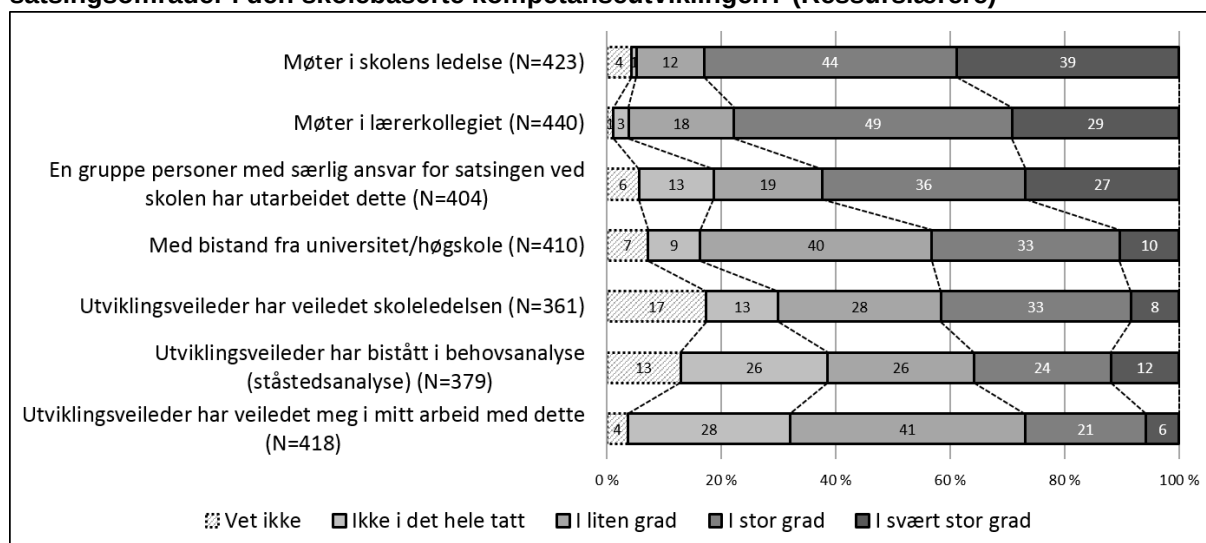
På spørsmål om hvilke oppgaver som var mest utfordrende for å sikre implementering av satsingen på skolenivå, nevnte samtlige det å få med seg alle kollegene på et felles utviklingsprosjekt som åpenbart gikk utover den enkeltes faglige eller pedagogiske interesser. Det var samtidig den oppgaven de knyttet tettest til sin identitet som «endringsagenter», som en ressurslærer uttalte det i intervjuene. Flere beskrev at nytten av å være to ressurslærere på samme skole var størst når det gjaldt dette kontinuerlige forankringsarbeidet fram mot et observerbart implementeringspunkt. Strategien for å få med seg de minst motiverte for endring beskrev de som «langsom». De la vekt på å snakke positivt om arbeidet, og å forklare at dette ikke var et prosjekt som ga merarbeid, men at det var en prosess som uansett måtte gjøres for å utvikle skolen. I tillegg var de raske med å tilby enkle verktøy. De reflekterte over at skolen var en begynnelse i det skolebaserte utviklingsarbeidet, og at godt verktøy kunne være greit å bruke i en overgangsperiode. I forhold til deres egen rolle mente alle ressurslærerne vi intervjuet at det var uvurderlig viktig å ha god kjennskap til lærerrollen for at «dobbeltrollen» som ressurslærer – i spennet mellom lokale praksiser og nasjonale planer – skulle kunne fungere optimalt.

På spørsmål om ressurslærerne mente om det var et behov for dette arbeidet med å gjøre undervisningen på deres ungdomsskole mer praktisk og variert var det kun ett svar: «Ja».

3.5 UH-sektoren rolle i Skolebasert kompetanseutvikling

Når skolene har foretatt sine valg av satsingsområder, ble nærmere behov for den skolebaserte kompetanseutviklingen identifisert. Ressurslærerne forteller at det var de som hadde mye av jobben med å identifisere behov og bestilling til UH-sektor. Dette faller sammen med funn i spørreundersøkelsen høsten 2014. Figur 3.4 viste også at det meste av dette arbeidet ble gjort på skolene. Det ser vi ved at det er på de tre øverste utsagnene i figur 3.4 – som handler om aktivitet på skolen av skolens ansatte – at det er størst andeler som har svart i stor grad eller i svært stor grad. På de fire nederst utsagnene – som handler om bistand utenfra – er det langt færre som sier at dette har forekommet i stor grad eller i svært stor grad.

Figur 3.4 På hvilke måter har skolen arbeidet med å identifisere behov, finne mål og satsingsområder i den skolebaserte kompetanseutviklingen? (Ressurslærere)

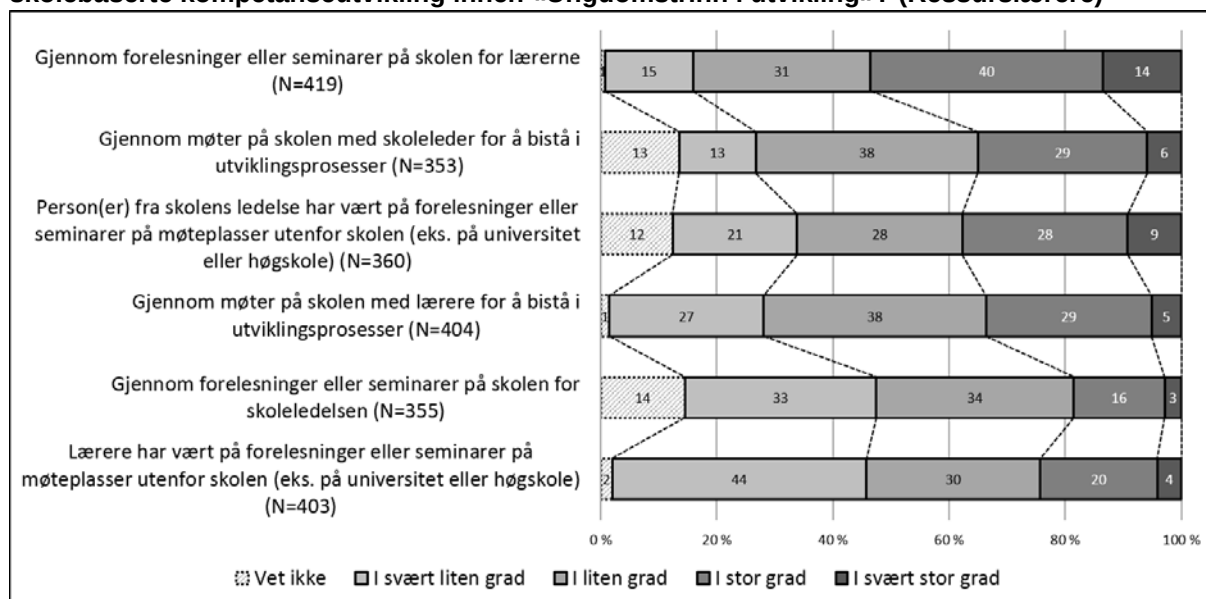


I beskrivelsene av det konkrete arbeidet på skolene kom det fram i intervjuene at det var et spenningsforhold mellom skolens behov og UH-sektorenes tilbud: «Det virker fortsatt som vi må være overtydelige i bestillingene våre til dem. Hvis ikke får vi ikke det vi trenger. Det er jo vi som driver det skolebasert, det er veldig lite og spisset det vi spør dem om».

Det ble rapportert om godt samarbeid med UH-sektor på dette området, ifølge ressurslærerne vi snakket med. Ved en skole ble det forklart at de har fellessamlinger som handler om lesing hver 14. dag. Der har ressurslærer ansvar en gang i måneden, mens representant for UH-sektoren har ansvar den andre. På samlingene er det «(...) alt fra modellering, til erfaringsdeling, vi holder på med litt sånn utfordrende samtaler i forhold til disse delingene våre da. Sånn at det skal bli litt refleksjon, ikke bare at vi deler en aktivitet. Men at vi har fokus på hva skal vi lære».

Ressurslærere svarte videre på spørsmål om i hvilken grad personer fra universitet eller høyskole har bidratt i skolens kompetanseutvikling for denne satsingen. I figur 3.5 så vi at 54 prosent av ressurslærerne mente at dette hadde skjedd i stor eller svært stor grad ved at høyskoleansatte hadde vært på skolen og hatt forelesning eller seminar for de ansatte. Dette kan indikere at kontakten med UH-sektorene har foregått på selve skolen. På den andre side ser vi av figuren at for alle annen type kontakt på selve skolen mener under 40 prosent av ressurslærerne at dette har skjedd i stor eller svært stor grad. Vi ser også at såpass mange som hver fjerde ressurslærer mener at kontakten i stor eller svært stor grad har skjedd ved at lærere har vært på forelesning eller seminar utenfor selve skolen. Vi ser at en god del av kontakten mellom UH-sektor og skole har skjedd på skolen, men vi ser også at relativt mye kontakt har skjedd utenfor skolen. Bildet er slik at det er grunn til å spørre om dette er så skolebasert som man har ønsket.

Figur 3.5 I hvilken grad har personer fra universitet eller høyskole bidratt i skolens skolebaserte kompetanseutvikling innen «Ungdomstrinn i utvikling»? (Ressurslærere)



Vi intervjuet i denne sammenheng fire ansatte i UH-sektor, representert ved lærerutdanningene. Representantene vi intervjuet, bekreftet i stor grad det bildet ressurslærerne beskrev av samarbeidsformer og utbytte. De var svært bevisste på at det å komme «utenfra som eksperter» kunne skape unødig motstand i et lærerkollegium med høy grad av profesjonalitet og erfaring. De forklarte at de hadde lært mye fra arbeidet med pulje 1:

I pulje 1 var det hele litt forhastet. Forankringsprosessen var svak. Det var skoleeier og skoleleder sammen som hadde valgt at de skulle delta, og hva satsingsområdet skulle være for skolen. Det gjorde at lærerne ikke var så motivert for arbeidet.

Ifølge representantene fra UH-sektor førte dette til at en del pulje 1-skoler hadde en forventning om at UH-sektor bare skulle «kurse» og «levere». Og hvis ikke skolene var fornøyde med «varen» så kunne de spørre en annen veileder: «Så det var hele den der «bestillingsdiskursen» vi var inne i, og det er noe annet enn å være prosessveileder. Det er jo to helt fundamentalt forskjellige ting!».

Samarbeidet mellom UH-sektor og skolene ble hemmet av at utviklingsveilederne først ble ansatt etter at satsingen var i gang. Det var særlig i overgangen mellom pulje 1 og 2 at forskjellen ble merket:

Det er jo særlig det at nå har utviklingsveilederne endelig kommet på plass. Det var veldig frustrerende i begynnelsen. Vi fikk vite at det skulle komme noen inn, men ikke hvem det var, ikke hva de skulle gjøre eller hvilken rolle de skulle ha. Vi var i gang, og de skulle liksom hoppe på i fart!.

Da utviklingsveilederne var på plass, ble bildet klarere, forklarte de fire fra UH-sektor. En av dem sa at det hadde vært noe skepsis knyttet til rollen før dette: «Det var hele tanken om at utviklingsveilederne skulle komme inn og gjøre en type oppvarming. Så skulle vi i UH-sektoren komme inn og gjøre noen underverk. Og så skulle utviklingsveilederne komme inn igjen og gjøre et eller annet».

Arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling handlet i pulje 1 derfor mye om forventningsavklaring for UH-ansatte. De slet med dette gjennom hele pulje 1, spesielt i forhold til noen skoler. De bestemte seg for å være tydeligere i pulje 2, og arbeide tettere på dette sammen med utviklingsveilederne.

Denne usikkerheten virker å ha fått UH-sektor til å handle forholdsvis proaktivt inn mot utviklingsveilederne. Ved en høgskole beskrives en modell for samarbeid som inkluderer tre utviklingsveiledere. På en annen høgskole er det kontakt gjennom skolene som styrer i større grad, mens andre høgskole igjen deler sine utviklingsveiledere slik at disse opererer med en egen base for regionen. Igjen hører vi at utydelig implementeringsstruktur fører til en frihet som kan oppfattes enten positivt av brukere, eller også stå noe i veien for effektive løsninger for godt implementeringsarbeid.

Enkelte i UH-sektorene fremhever som svært nyttig med utviklingsveilederen er at de utgjør et nivå mellom seg selv og skolene når det oppstår konflikter: «Jeg tenker det er veldig viktig. Når det oppstår «klabb og babb» så er utviklingsveilederne viktige – hva kan utviklingsveilederne gjøre nå, i forhold til denne skolen, osv.». Slike tilfeller har utviklingsveileder gått inn og veiledet begge parter inn mot et mer optimalt samarbeid og forbedret kommunikasjon. I denne prosessen tok representantene fra UH-sektor et kraftig oppgjør med hele tilbyder-begrepet, og valgte å presentere seg som prosessveiledere i stedet – noe de mente var mer i tråd med grunntanken i skolebasert kompetanseutvikling. De valgte å kalle samarbeidet med skolene for «et møte mellom to ulike kompetansetilbud»: «Skal vi være gode prosessveiledere, så må vi jo tilnærme oss praksisfeltet på en gjennomtenkt måte».

Representanter fra universitets- og høgskolesektoren var i sine intervjuer i liket med ressurslærerne selv, svært positive til ressurslærerrollen som en del av Utdanningsdirektoratets satsing:

Når vi er ute på skolene gjør vi det sånn at ressurslærerne enten tar en del av økta, eller at de har ansvar for mellomarbeid. Så har vi mange varianter av hvor vellykket det der er, da. Men det er flinke folk, og de er flinke til å følge opp. Mange av dem er fornøyd med oppfølging fra Utdanningsdirektoratet og fra oss. Så det er et interessant, godt og uproblematisk samarbeid.

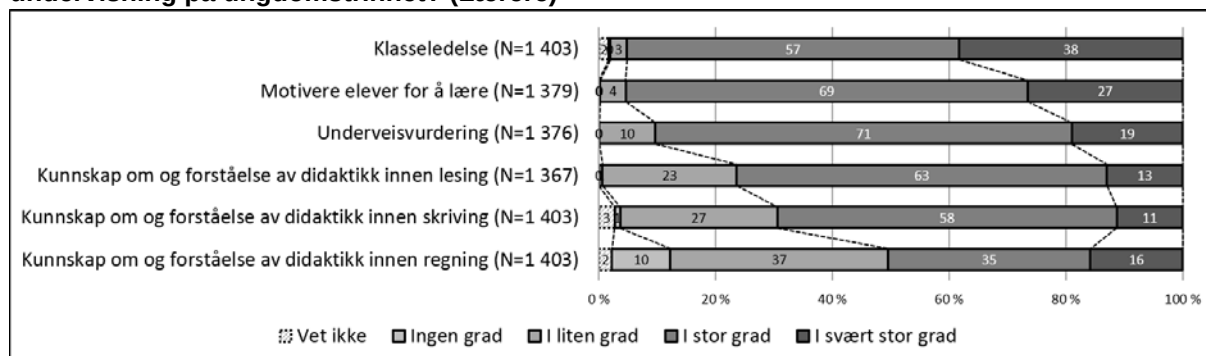
Når det gjaldt mål om gjøre undervisning på ungdomstrinnet med praktisk, variert og relevant ble det nevnt at det kunne være problematisk for enkelte forskere i UH-sektor at det ble tatt for gitt at denne type undervisningsform ville føre til høyere fagmotivasjon for samtlige elever på ungdomstrinnet:

Ja, det diskuterte vi faktisk før i dag. Det er ikke sikkert at det stemmer, for det er nok mange ting som spiller inn. Men i denne satsingen må vi bare ta det for gitt. Og det bruker jeg en del energi på å forhandle en enighet om på høyskolen, for det er klart det er konkurrerende teorier om dette, men hvis vi skal klare å holde fokuset må vi bare bli enige om at akkurat nå er det denne rammen vi har å forholde oss til. Men vi er jo ikke helt sikker på at det er sånn.

3.6 Læreres syn på Skolebasert kompetanseutvikling

I spørreskjemaundersøkelsen til lærere i pulje 1 og 2 høsten 2014 spurte vi i hvilken grad de følte seg kvalifisert for en del elementer som står sentrale i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling (figur 3.6). Her svarte lærerne at de i stor eller svært stor grad følte seg kvalifisert for arbeid med klasseledelse og tilliggende allmennpedagogiske oppgaver som dreide seg om læringsmotivasjon og vurderingsarbeid. Lærere rapporterte at de følte seg minst kvalifisert for undervisning i regning og skriving, men også her er det mange som mener at de er kvalifiserte. Dette samsvarer i stor grad med svar lærere oppga på lignende spørsmål i TALIS 2013 (Caspersen m.fl. 2014).

Figur 3.6 I hvilken grad føler du deg kvalifisert for de følgende elementene når det gjelder undervisning på ungdomstrinnet? (Lærere)



I intervjuene med lærere i pulje 2 våren 2015 ble dette bildet bekreftet. Mønsteret med erfart høy kompetanse på allmennpedagogiske ferdigheter versus lavere kompetanse på fagdidaktiske områder var likt uttalt ved skolene. Dette var uavhengig av deres faktiske satsingsområde. Som det ble uttalt i intervjuene med ressurslærere og med representanter fra UH-sektor var valg av satsingsområde for skolebasert kompetanseutvikling ikke alltid knyttet til lærernes egne kompetansebehov. Det kunne like gjerne være et initiativ fra skoleeier. Representanter fra UH-sektor rapporterte at de mente skolebasert kompetanseutvikling ble optimal i de tilfeller skoleeier tok aktiv del i selve prosessen. Det var ulike meninger blant lærere om dette var en positiv form for ledelse eller om det var for mye styring eksternt når det gjaldt valg av områder der de skulle heve sin egen kompetanse.

3.6.1 Hvordan arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling erfares av lærere

Vi spurte lærerne mer konkret om hva slags faglig innhold som lå i bruken av skolens fellestid. De fleste lærere fortalte at de møttes to timer i uken (den faste fellestiden) sammen med ressurslærer, en representant fra UH-sektor og/eller rektor. I denne tiden var det ulike aktiviteter som ble rapportert om på de ulike skolene, men i hovedsak var innholdet knyttet til gjennomgang av nettbaserte pedagogiske ressurser, oppgaveløsning, refleksjon over eksisterende praksis, introduksjon til pedagogiske metoder innen satsingsområdet eller lærerfortellinger om utprøving av nye metoder.

Lærerne rapporterte varierende utbytte av disse aktivitetene i intervjuene. På skoler uten fast ressurslærer ble det nevnt at dette med skolebasert kompetanseutvikling tok altfor mye tid. På skoler der skoleleder og ressurslærer hadde tatt godt grep om satsingen, var lærerne fornøyde med utbyttet. Tilliten som var skapt i disse tilfellene gjenspeilet seg i læreres uttalelser om bruk av nye, varierte og av og til utfordrende metoder.

I intervjuene våren 2015 var lærerne generelt svært positive og støttende til sin egen ressurslærer/ressurslærere. En sa for eksempel: «Jeg synes egentlig hun er ganske entusiastisk på prosjektets vegne, det er hun som på en måte driver det». Ved spørsmål om de tror den jobben ressurslærer på skolen gjør vil være viktig for den videre satsing på ungdomstrinnet på denne skolen kom det kontant: «Avgjørende». De andre lærerne fulgte raskt opp med uttrykk som «Det er som du sier, det er hun som på en måte har sørget for fremdriften». «Det er hun som er midt i blant oss hele tiden». «Synlig, og entusiastisk». «Tilgjengelig».

Til tross for at de aller fleste lærere var enig i at det var behov for en satsing på ungdomstrinnet, var det altså variasjoner i læreres oppfatninger av behov for skolebasert kompetanseutvikling som virkemiddel i å oppnå dette målet. Noen var svært positive. Dette gjaldt ikke minst nytilsatte ved skolene, og de som hadde en mer aktiv rolle i skolens organisering, for eksempel i plangrupper. Jo flere lærere som var tettere på prosessene og beslutningene, jo mer forankret virket satsingen å være i lærerkollegiet på en skole ved våre besøk der.

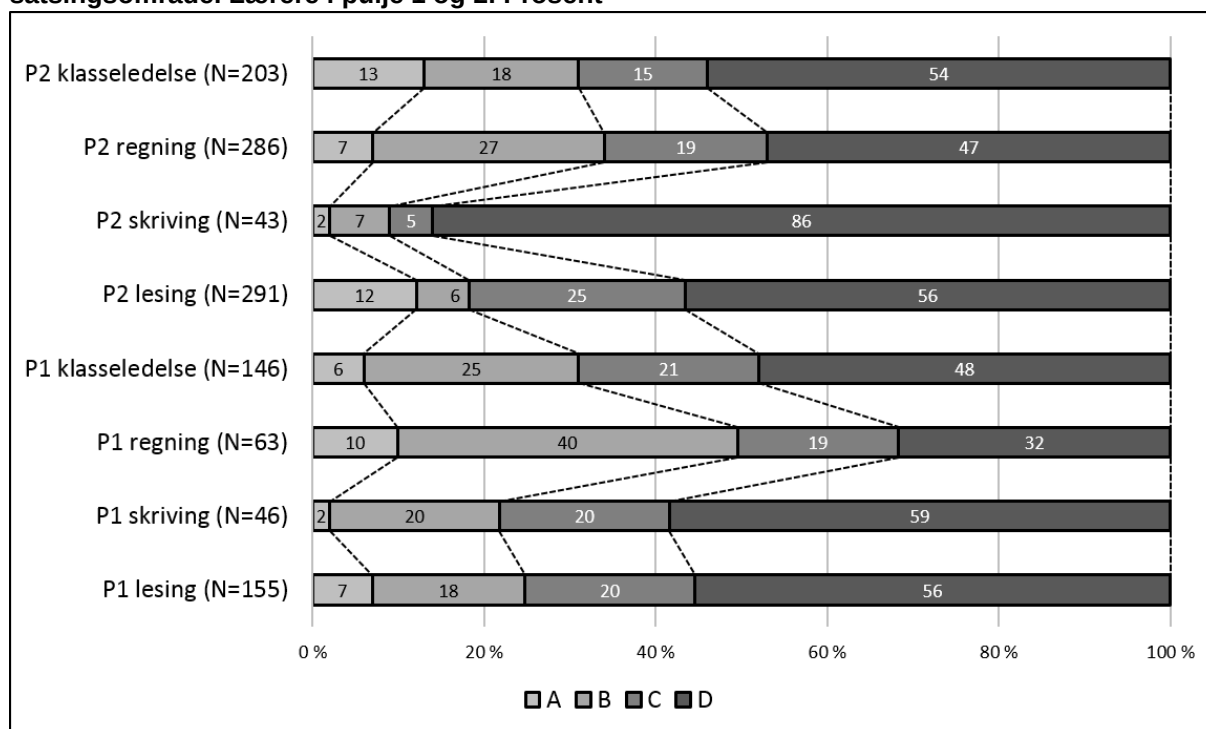
På skoler der skoleledelsen ble omtalt som svært aktiv i skolebasert kompetanseutvikling sammen med ressurslærere, omtales det som positivt at det faktisk er satt av så mye fellestid til skolebasert kompetanseutvikling:

Vi har gått en runde med ulike prosjekter tidligere, og vi har i hvert fall hatt veldig fokus på at det skulle være matnyttig. Det er noe som lærerne skal kunne bruke i det daglige virket og som de synes har noe for seg. Og måten vi har gjort det på, ved å sette av såpass mye møtetid til det, er også at lærerne skal oppleve det at vi får den tiden til samarbeid. Og at det igjen kan brukes i det praktiske, det tror jeg er en suksessnøkkel altså. Hvis ikke så møter du veldig mye pigger, noe som vi egentlig ikke har følt så mye av denne gangen.

3.7 Kjenner aktørene til Ungdomstrinn i utvikling og satsingsområdene

Et kjernepunkt i satstingen er at alle skolene som deltar skal ha fokus på minst et satsingsområde; lesing, regning, skriving eller klasseledelse. Det er også mulig å velge flere satsingsområder.

Figur 3.7 Lærernes kjennskap til deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling og skolens satsingsområde. Lærere i pulje 1 og 2. Prosent



Figurforklaring:

A: Ikke svart

B: Lærerne har svart at de ikke vet om skolen deres deltar i Ungdomstrinn i utvikling, og har derfor ikke blitt spurt om hvilket satsingsområde de arbeider med.

C: Lærerne vet at skolen deltar i Ungdomstrinn i utvikling, men ikke hvilket satsingsområde de arbeider med

D: Læreren vet at skolen deltar i Ungdomstrinn i utvikling, og vet også hvilket satsingsområde de jobber med

Vi spurte lærerne: «Deltar deres skole i satsingen Ungdomstrinn i utvikling?». De lærerne som svarte ja på dette fikk spørsmålet: «Hvilke satsingsområder arbeider du med som lærer?». Spørreskjema ble besvart på slutten av høstsemesteret 2014. Da var pulje 1 på slutten av sitt tredje og siste semester i satsingen, og pulje 2 var i slutten av sitt første semester. Noen i begge puljer har svart i januar 2015.

Vi kjente skolenes puljetilhørighet og satsingsområder, dvs. at vi hadde kjennskap til om den enkelte lærer jobbet på en skole som allerede var med i satsingen (dvs. pulje 1 og 2), og vi hadde kjennskap til satsingsområder på den enkelte lærers skole. Ettersom tanken er at alle lærerne på en skole skal delta i Ungdomstrinn i utvikling på det som er skolens satsingsområde, forutsetter vi at alle lærerne på en skole med et gitt satsingsområde er ment å delta på dette satsingsområdet. I figur 3.7 viser vi lærernes kjennskap til deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling og til hvilket satsingsområde de selv jobbet med (vi forutsetter da at lærerne jobber med det satsingsområdet som er skolens satsingsområde).

Av figur 3.7 ser vi blant de som deltok i Pulje 1, at

- Av de som deltok i satsingsområdet lesing eller skriving, kjente nesten seks av ti til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling og hvilket satsingsområde de selv arbeidet med.
- Av de som deltok i satsingsområdet klasseledelse, kjente om lag halvparten til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling og hvilket satsingsområde de selv arbeidet med.
- Av de som deltok i satsingsområdet regning, kjente en av tre til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling og hvilket satsingsområde de selv arbeidet med.
- For alle fire satsingsområdene er det en av fem som vet at skolen er med i satsingen, men de kjenner ikke satsingsområdet de jobber med.
- Mange kjenner ikke til at skolen deres deltar i satsingen Ungdomstrinn i utvikling (varierende fra 18 til 40 prosent avhengig av skolens satsingsområde). Disse er ikke spurt om hvilket satsingsområde de arbeider med.

Av figur 3.7 ser vi blant de som deltok i Pulje 2, at

- Av de som deltok i satsingsområdet lesing, regning eller klasseledelse kjente rundt halvparten til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling og hvilket satsingsområde de selv arbeidet med.
- Av de som deltok i satsingsområdet skriving kjente 86 prosent til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling og hvilket satsingsområde de selv arbeidet med.
- Av de som deltok i satsingsområdene lesing, regning eller klasseledelse var det en betydelig andel (fra 15 til 25 prosent) som vet at skolen er med i satsingen, men de kjenner ikke satsingsområdet de jobber med. Av de som deltok i satsingsområdet skriving gjaldt dette bare fem prosent.
- Av de som deltok i satsingsområdene regning og klasseledelse var det betydelige andeler (henholdsvis 27 og 18 prosent) som ikke kjente til at skolen deres deltar i Ungdomstrinn i utvikling. Av de som deltok i satsingsområdene lesing og skriving gjaldt dette relativt få (henholdsvis 6 og 7 prosent). Disse er ikke spurt om hvilket satsingsområde de arbeider med.

Oppsummert for begge puljene kan vi si:

- Rundt halvparten (med unntak av svært få for regning i pulje 1 og svært mange for skriving i pulje 2) kjenner til både at skolen er med i Ungdomstrinn i utvikling og hvilket satsingsområde de jobber med.
- Om lag hver femte (varierende fra 15 til 25 prosent, og 19,7 prosent for alle samlet) vet at skolen er med i satsingen, men de kjenner ikke satsingsområdet de jobber med. Unntaket er de som deltok i satsingsområdet skriving i Pulje 2, hvor dette bare gjelder fem prosent.
- Betydelige andeler (varierende fra 18 til 40 prosent), vet ikke at skolen deres deltar i Ungdomstrinn i utvikling. Unntakene er de som deltok i skriving og lesing i Pulje 2, hvor dette bare gjaldt 6-7 prosent.

På grunnlag av det ovenstående kan vi konkludere med at manglende kjennskap til at skolen er med i Ungdomstrinn i utvikling og/eller hvilket satsingsområde lærerne jobber med er utbredt.

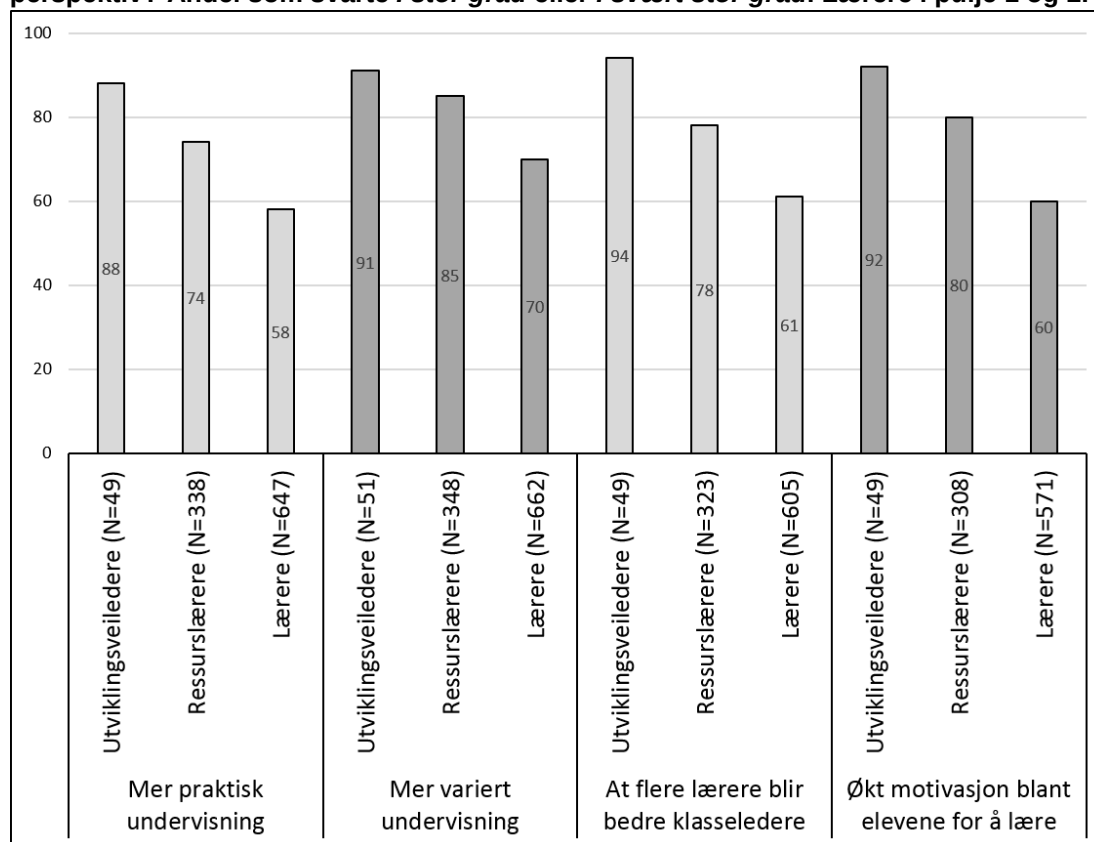
Dette er overraskende. Ungdomstrinn i utvikling er en omfattende og kostnadskrevende satsing, og det investeres mye tid og økonomiske ressurser i kompetanseoppbygging blant skoleeiere, skoleledere, utviklingsveiledere og ressurslærere. At lærere ikke vet at skolen deres deltar i en satsing som heter Ungdomstrinn i utvikling, behøver ikke være alvorlig, dersom de faktisk deltar i det arbeidet som satsingen innebærer. Det kan tenkes at noen av dem vet at de jobber med et satsingsområde, selv om de ikke vet at skolen deltar i Ungdomstrinn i utvikling. Det motsatte er imidlertid like sannsynlig: at de heller ikke kjenner satsingsområdet sitt.

Det som imidlertid står fast, er at hver femte lærer (19,7 prosent for alle lærerne i begge puljer samlet) på skolene i pulje 1 og 2 ikke kjenner til hvilket satsingsområde de jobber med. I tillegg er det altså sannsynlig at det blant de som ikke kjenner til at skolen deltar i Ungdomstrinn i utvikling, også er lærere som heller ikke kjenner sitt satsingsområde. Når vi også tenker på hvordan skolene er rekrutterte til undersøkelsen (jf. kapittel 1), er det grunn til å regne med at dette er et konservativt estimat. Dette er et funn som bør danne grunnlag for tiltak i det videre arbeid med satsingen.

3.8 Hva kommer Ungdomstrinn i utvikling til å bety?

Vi har stilt respondentene våre noen spørsmål om hva de tror Ungdomstrinn i utvikling kommer til å bety på sikt. Vi spurte lærere og ressurslærere: «Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende ved skolen i et lengre perspektiv?», og utviklingsveiledere om «Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv?».

Figur 3.8 Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv? Andel som svarte *I stor grad* eller *I svært stor grad*. Lærere i pulje 1 og 2.

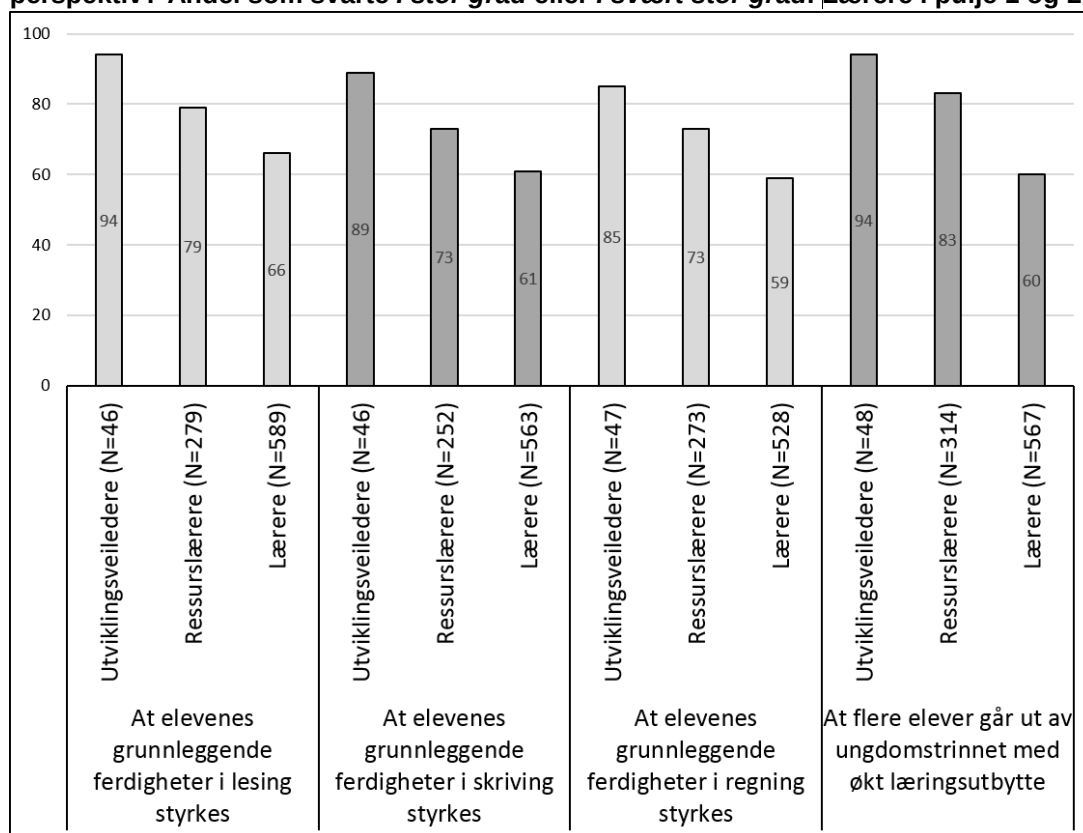


Figurkommentar: Vi ser relativt stor variasjon i N blant lærerne og til dels ressurslærerne. Dette skyldes at vi har fjernet de som svarte «vet ikke» og de som hoppet over spørsmålet. Antallet som hoppet over spørsmålet er ganske likt, slik at det er andelen «vet ikke» som gir utslag

Utviklingsveilederne ble altså bedt om å svare generelt, mens lærere og ressurslærere ble bedt om å svare spesifikt for sin skole. I figurene 3.8, 3.9 og 3.10 sammenstiller vi likevel svarene. Det var mulig å svare *I svært liten grad*, *I liten grad*, *I stor grad* og *I svært stor grad* i tillegg til *Vet ikke*. De som hadde svart at de ikke hadde deltatt i pulje 1 eller 2 fikk ikke spørsmålet og noen har ikke svart. I figurene 3.8, 3.9 og 3.10 angir vi hvor stor andel av de som svarte *I svært liten grad*, *I liten grad*, *I stor grad* og *I svært stor grad*, som svarte *I stor grad* eller *I svært stor grad*.

Både figur 3.8, 3.9 og 3.10 viser, uansett hvilket forhold vi spør om Ungdomstrinn i utvikling vil ha betydning for på sikt, at utviklingsveilederne er de mest optimistiske. Deretter følger ressurslærerne, mens lærerne er minst optimistiske. Når det gjelder utsagn knyttet til forbedringer i lærernes undervisning og elevenes resultater (figurene 3.8 og 3.9), ser vi at stort sett er over 90 prosent av utviklingsveilederne og rundt 70-80 prosent av ressurslærerne optimistiske. Men selv blant lærerne som har svart er det store andeler, rundt 60 prosent, som tror at Ungdomstrinn i utvikling vil bidra til endrede undervisningsmåter og bedre resultater.

Figur 3.9 Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv? Andel som svarte *I stor grad* eller *I svært stor grad*. Lærere i pulje 1 og 2.



Figurkommentar: Vi har ikke inkludert de som svarte «vet ikke» og de som hoppet over spørsmålet i beregningene

Også når det gjelder skoleleders ledelsespraksis, samt lærernes arbeids- og samarbeidsformer ser vi det samme mønsteret, men her er optimismen blant lærerne merkbart lavere enn når det gjaldt undervisningsmåter og elevresultater. For et forhold - at Ungdomstrinn i utvikling vil føre til nye arbeidsoppgaver for lærerne - ser vi at det er lærerne som i størst grad har svart *I stor grad* eller *I svært stor grad*. Også dette kan tolkes som et uttrykk for at lærerne er de minst optimistiske.

Alt i alt er det stor optimisme å spore i hvilken betydning disse tre aktørgruppene tror Ungdomstrinn i utvikling kommer til å få i et lengre perspektiv. Men vi merker oss altså at de som er nærmest virkeligheten – hvis virkeligheten er klasserommet og elevene – er de som er minst optimistiske.

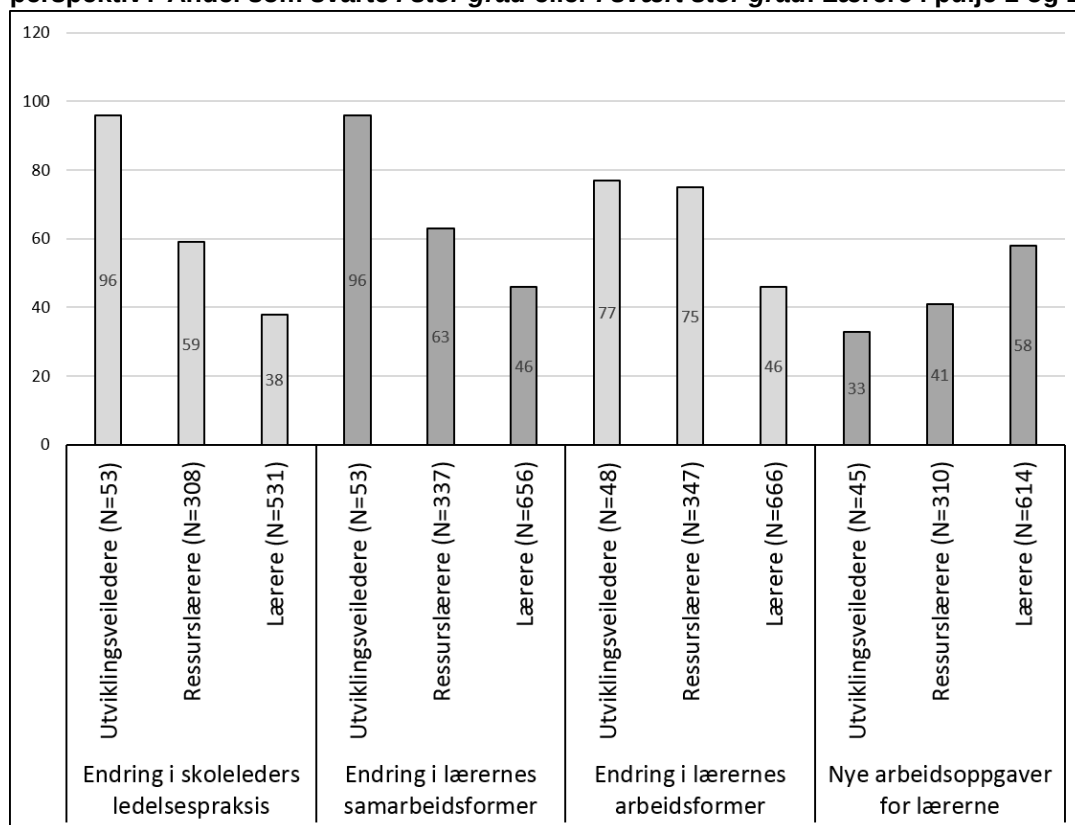
Vi har også spurt lærerne om de tror at arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling ved sin skole etter Ungdomstrinn i utvikling er avsluttet. 51 prosent svarte ja, sju prosent svarte nei og 42 prosent var usikre (tallene omtalt i dette avsnittet er ikke vist i tabell). Vi stilte utviklingsveilederne et nesten likt spørsmål, om de tror at arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling ved skolene i fylket der de jobber etter

at Ungdomstrinn i utvikling er avsluttet. Alle trodde det, men bare fem av de 53 som svarte mente at dette gjaldt alle skolene i fylket, åtte mente det ville skje på de fleste skolene, mens 40 utviklingsveiledere mente ville skje på halvparten av skolene.

Også her ser vi større optimisme blant utviklingsveilederne enn blant lærerne. Alle utviklingsveilederne tror arbeidet vil bidra til en fortsatt utvikling etter at "Ungdomstrinn i utvikling" er avsluttet, riktignok i varierende grad. Blant lærerne er optimismen litt mindre: halvparten tro på fortsatt utviklingsarbeid etter Ungdomstrinn i utvikling.

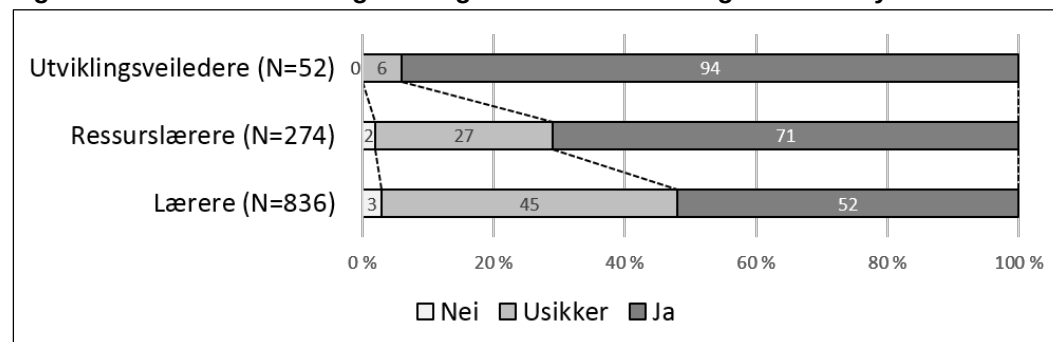
Vi har også stilt et generelt spørsmål på et overordnet nivå, vi har spurt aktørene om de tror Ungdomstrinn i utvikling vil bli vellykket. Lærere og ressurslærere er bedt om å svare for sin skole, utviklingslederne er bedt om å svare generelt. Svarene fremgår av figur 3.11.

Figur 3.10 Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv? Andel som svarte / stor grad eller / svært stor grad. Lærere i pulje 1 og 2.



Figurkommentar: Vi ser relativt stor variasjon i N blant lærerne og til dels ressurslærerne. Dette skyldes at vi har fjernet de som svarte «vet ikke» og de som hoppet over spørsmålet. Antallet som hoppet over spørsmålet er ganske likt, slik at det er andelen «vet ikke» som gir utslag

Figur 3.11 Tror du at satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" vil bli vellykket? Prosent



Figurkommentar: For utviklingsveilederne lød spørsmålet: Tror du at satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" totalt sett vil bli vellykket?

Igjen ser vi et mønster vi har sett før: utviklingsveilederne er de som er mest positive. Så godt som alle utviklingsveilederne mener at satsingen vil bli vellykket. Ingen er uenige, men tre av dem (seks prosent) er usikre. Blant ressurslærerne er optimismen litt mindre, sju av ti tror Ungdomstrinn i utvikling vil lykkes. Svært få tror at den ikke vil lykkes, men 27 prosent er usikre. Blant lærerne tror bare halvpartene på suksess på sikt, men heller ikke blant dem er det mange som sier at de tror at satsingen ikke vil lykkes, men svært mange – 45 prosent – er usikre. Vi ser altså, her som for spørsmålene over, at de som er nærmest elevene og klasserommet er de som i minst grad sier at de tror Ungdomstrinn i utvikling vil lykkes.

3.9 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at utviklingsveilederne beskriver sin egen rolle som bindeledd mellom alle partene i satsingen. Intervjuene med skoleledere bekrefter imidlertid det også utviklingsveilederne forteller, nemlig at deres arbeidsoppgaver og engasjement overfor enkeltskoler kan variere mye. Enkelte steder synes utviklingsveilederen å være tett integrert i utviklingsprosessen på en skole, mens andre steder er denne rollen langt mer fjern fra skolehverdagen. Utviklingsveilederne selv forteller utførlig både i intervjuene og i form av kommentarfeltene i spørreundersøkelsen at det kan være vanskelig for dem å få tilgang til skoleeiernivå så vel som skoleledere for å tilrettelegge for utviklingsarbeid.

Utviklingsveilederne gir til kjenne klare og nesten likelydende oppfatninger av hva skolebasert kompetanseutvikling skal bestå i og hva det skal føre til, men deres samlede erfaring på intervjudispunktet var at ikke alle skolene har den samme, ensartede oppfatningen av dette. I sine refleksjoner viser utviklingsveilederne at de er svært godt kjent med at de skal støtte og styrke skoleeier- og skoleledernivået, men de forteller samtidig at skoleeierne så vel som skolelederne kan ha svært ulike forutsetninger for selv å lede utviklingsprosessene.

De har inntrykk av at mange skoler arbeider på tradisjonelt vis hvor lærere så vel som skoleleder kan være det de kaller for «privatpraktiserende,» noe vi forstår som manglende rutiner, normer eller anerkjennelse av behov for samarbeid i kollegiet. Utviklingsveilederne viser til dette som en forklaring på at slike skoler også gjerne ber om tradisjonelle kompetanseutviklingsopplegg, der de kan få et kurs eller en forelesning uten at samarbeidsformer i skoleorganisasjonen blir gjort til gjenstand for diskusjon eller forpliktende utviklingsprosesser. Utviklingsveilederne peker derfor på behovet for at endringsprosessene blir forankret i hele skoleorganisasjonen, og at lederen møter eventuell motstand blant lærerne med tillit, nysgjerrighet og anerkjennelse av lærernes faglige kompetanse.

Fem av de seks skoleeierne vi har intervjuet, hadde forankret satsingen Ungdomstrinn i utvikling i sitt planverk. Gjennom intervjuene har vi fått inntrykk av at forankringen av satsingen arter seg noe ulikt mellom kommunene basert på om de har et etablert arbeid for skoleutvikling som har gått gjennom mange år, eller om et slikt arbeid er forholdsvis nystartet. I begge tilfeller vil Ungdomstrinn i utvikling kunne behandles som ett av mange ulike tiltak og satsingsområder i skoleeiers planverk. Dette preger også hvordan skoleeier omtaler satsingen i intervjuene, der flere ulike tiltak går parallelt og kan gli over i hverandre, som for eksempel tiltak for vurdering og andre tiltak og planer for å styrke grunnleggende ferdigheter. Dette viser at også lokalt er det sammenheng mellom mange tiltak for å styrke grunnopplæringen, noe som kan gjøre det komplisert å spesifisere hvordan satsingen Ungdomstrinn i utvikling virker isolert fra disse tiltakene.

Det at skoleeier allerede har planer for skoleutvikling, ser i noen grad ut til å ha styrt utvelgingen av satsingsområde for skolene. Skoleeiers planer for skoleutvikling kan innebære langsiktige satsinger på ett bestemt ferdighetsområde, for eksempel lesing. Skoleeiers valg av satsingsområde for skolen kan også ha preg av en slags «krisehåndtering», idet for eksempel Elevundersøkelsen kan ha avdekket behov for styrket klasseledelse.

Skoleeiernivået har involvert seg ulikt i skolenes opplegg for skolebasert kompetanseutvikling. I vårt intervjumateriale har vi ett eksempel på at skoleeier aktivt har styrt skolens bruk av tid til slike

prosesser, men ellers har vi ikke inntrykk av at dette er vanlig praksis. Skoleeier følger derfor prinsippet i plandokumentene om at utviklingsarbeidet skal ledes av rektor. Skoleeier gir i våre intervjuer ikke noe inntrykk av å ha deltatt veldig aktivt i planleggingen sammen med UH-institusjonene. Enkelte erfaringer fra dette nivået, slik vi har gjengitt det i dette kapittelet, kan også tyde på at noen skoleeiere opplever at det er lang avstand mellom deres evne og mulighet til å øve innflytelse og UH-institusjonens prioritering av tid og økonomiske ressurser.

Av intervjuene med de seks rektorene har vi sett at de alle legger sterk vekt på sitt ansvar for å utvikle skolens arbeidsmiljø og organisasjonskultur, for å fremme samarbeid og lærernes evne og vilje til å støtte og hjelpe hverandre. Vi ser også at disse rektorene har satt av fast tid til slike skoleutviklingsprosesser, og at møtene som foregår i lærernes fellestid eller som team- eller trinnmøter følger et nokså fast mønster på tvers av skolene. Av dette mønsteret kan det se ut til at faglig oppdatering finner sted nesten hver gang, for eksempel i det å få demonstrert en ny metode. Det ser også ut til at lærere ofte deler egne erfaringer i relasjon til disse faglige emnene, men vi vet ikke i hvilken grad dette er systematisert. To av skolene vi har besøkt, har etablerte systemer for kollegaveiledning mellom lærere, mens ytterligere to av disse skolene har planer om å opprette slike rutiner for veiledning.

Aktører på alle nivåer betrakter ressurslæreren som selve endringsagenten i skolens 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. Ressurslærerrollen har vist seg å være krevende på grunn av manglende stillingsbeskrivelser. Det gjør imidlertid at ressurslærerne selv har fått forme rollen sin slik at den passer til oppgaver det er forventet at de skal gjøre for å bidra til realisering av satsingen. Fra ressurslærere hører vi at det å motivere og veilede andre kolleger er den tyngste oppgaven. En av utfordringene for ressurslæreren slik representanter fra UH-sektoren vurderer det, er at opplæringen av ressurslærerne ikke er omfattende nok.

Ulike organiseringsformer fra ulike skoleeiere har ført til variasjon i skoleeiers kontakt med ulike skoler. Skoleeier legger gjerne ansvaret for ressurslærer på skoleledere, mens representanter fra UH-sektor påpeker at ressurslærerrollen fungerer best der skoleeier tar større ansvar for å inngå i samarbeid med ressurslærer sammen med skoleleder.

Representanter fra UH-sektoren bekrefter en økende tendens til at kursing av lærerne nå skjer på selve skolen med hele eller større deler av kollegiet til stede. De har imidlertid opplevd å møte dårlig forberedte lærerkolleger. Lærerne kan være uvante med arbeidsformen og synes ubekvemme med å skulle ta imot innspill som handler om endring av deler av deres egen undervisningspraksis. Dette har ifølge representantene fra UH-sektoren gjort det vanskelig å være prosessveiledere, slik intensjonen har vært. Utviklingsveiledere forteller at det derfor ble nødvendig å utvikle selve samarbeidsprosessene mellom partene i kompetanseutviklingen. Dette har skjedd i et styrket samarbeid mellom UH-institusjonene og utviklingsveilederne. Representantene fra UH-institusjonene gir på sin side opplysninger som tyder på at de både merker seg og setter pris på arbeidet som utviklingsveilederne gjør.

Lærere viste til ganske variert utbytte av samlingene med UH-representantene. Noen mente de hadde lært brukbare metoder de selv kunne justere og omsette i egen klassekontekst. Andre mente oppmerksomheten på felles verktøy gikk over grensen for hva de så som sin metodefrihet og profesjonelle autonomi. På den måten reflekterte lærernes syn også UH-representantenes egen kritikk av felles metodebruk og ferdige oppskrifter brukt i en yrkesgruppe der få har egen forskerkompetanse.

Fra målgruppens – lærernes – ståsted er det interessant å erfare at flere lærere mener at de kunne trengt kompetanseutvikling i et annet satsingsområde enn det skoleorganisasjonen som helhet arbeider med i Ungdomstrinn i utvikling. I dette kapittelet har vi vist at noen skoleeiere velger satsingsområde enten i tråd med målsettinger som allerede er nedfelt i kommunalt planverk og som skal gjelde for alle skoler (for eksempel lesing som grunnleggende ferdighet), eller ved å se på

resultater som inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (elevundersøkelsen, nasjonale prøver, eksamenskarakterer). Skoleeier viser også til resultat av prosesser gjennomført i forbindelse med ekstern skolevurdering eller ved hjelp av det nasjonale Veilederkorpset som grunnlag for valg av satsingsområde. I den grad avgjørelsen om satsingsområde ikke er forankret i skoleorganisasjonen, kan det se ut som at det er et misforhold mellom disse nivåenes oppfatning av situasjonen på skolen og hva som helst bør gjøres for å forbedre undervisningen og elevenes læringsresultater. Et stort flertall av lærerne er enige i at ungdomstrinnet bør utvikles, men de er ikke nødvendigvis enige i tiltakene slik satsingen foreskriver disse. Dette tror vi kan forklare en del læreres misnøye. Vi merker oss også betydningen av forskjellen i ledernivåets involvering i lærernes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, der lærere synes mer fornøyd med prioritering av fellestid til satsingen der ledelsen er aktivt tilstede i slike møter. Vi har også sett at nyansatte lærere og lærere som er involvert i skolens plangruppe, er mer positive til skolebasert kompetanseutvikling enn gjennomsnittet av kollegene.

Vi har sett at overraskende mange blant lærerne, hver femte, var ukjente med hvilket satsingsområde de arbeidet med, og at ytterligere noen ikke viste at deres skole deltok i Ungdomstrinn i utvikling. Det siste trenger ikke bety noe, såfremt de faktisk jobber med et satsingsområde, men når hver femte lærer ikke kjenner sitt satsingsområde, bør det danne grunnlag for tiltak for å sikre større eierforhold blant lærerne til den satsingen og det satsingsområdet som skolen deres arbeider med.

Når vi har stilt ulike spørsmål om aktørenes vurderinger av hva de tror Ungdomstrinn i utvikling vil føre til, er utviklingsveilederne de mest positive fulgt av ressurslærerne og at lærerne er de minst positive. Dette gjelder satsingens betydning for elevene resultater, lærernes arbeidsmåter, om satsingen vil følges av fortsatt utviklingsarbeid og om Ungdomstrinn i utvikling alt i alt vil bli vellykket. Det er interessant å merke seg at de som er nærmest virkeligheten – forstått som elevene og klasserommet – er de minst optimistiske når det gjelder hva Ungdomstrinn i utvikling vil bety.

4 Lærende nettverk: Det usynlige og sterke spindelvevet?

4.1 Innledning

Hva er et lærende nettverk? Som vi beskrev i kapittel 1, er lærende nettverk valgt som ett av tre virkemidler i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Lærende nettverk skal derfor være vurdert av myndighetene til å være en arbeidsform som er spesielt hensiktsmessig i utviklingsarbeid på skolen.

I forbindelse med den nasjonale satsingen på Vurdering for læring, som ble nevnt i innledning til kapittel 1, viser Utdanningsdirektoratet til flere studier som viser at

en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der lærere får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle kompetanse.¹²

Formålet med å inkludere lærende nettverk som virkemiddel i satsingen Ungdomstrinn i utvikling er ifølge *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* å «etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis».¹³ Selve begrepet *lærende nettverk* er benyttet for å «understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid».¹⁴

Kunnskapsdepartementet (2012) har fastslått at lærere, skoleledere og representanter for skoleeiernivået skal samarbeide om satsingsområdene for ungdomsskolen. De skal utveksle erfaringer i lærende nettverk både innenfor og mellom skoler og kommuner. Både eksisterende nettverk og nyopprettede nettverk kan brukes til dette formålet. De lærende nettverkene skal sikre at de faglige og organisatoriske utviklingsprosessene vedlikeholdes.

Som vi også nevnte i kapittel 1 har myndighetene arbeidet med kritikken for mangel på en «klart definert implementeringsstrategi for utdanningsreformer på tvers av ulike nivåer inkludert kommuner og skoler» (jf. OECD 2011). Det er derfor rimelig å anta at lærende nettverk som statlig virkemiddel skal kunne bidra til å forankre satsingen Ungdomstrinn i utvikling i sektoren på en måte som tar hensyn til hvordan skole-Norge er organisert bl.a. gjennom eierskap på kommunalt nivå. Lærende nettverk kan derfor ses som en arbeidsform som styrker utvikling av skolens kvalitet, men også som en struktur som kan styrke selve implementeringen helt fram til klasseromsnivå.

¹² <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/utviklingsarbeid-og-laerende-nettverk/Laerende-nettverk1/Laerende-nettverk/>

¹³ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/4-Organisering-av-skolebasert-kompetanseutvikling/Samarbeid-og-laring-i-nettverk/>

¹⁴ Samme sted

I skriftlig kommunikasjon til NIFU presiserer imidlertid Utdanningsdirektoratet at det ikke er et nasjonalt premiss at lærere deltar i nettverk med alle de ovennevnte aktørene.¹⁵ Vi kan derfor anta at lærende nettverk i størst grad kan analyseres med data fra aktører som deltar i arbeid på regionalt nivå. Dette gjelder skoleeiere, utviklingsveiledere, representanter fra universitets- og høgskolesektoren, ressurslærere og skoleeiere.

4.1.1 Nettverksperspektivet som implementeringsstrategi

Arbeid som har vært gjort med skoleutvikling har vist at statlig styrt kunnskapsutvikling kan forstås på ulike måter. I evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform la for eksempel NIFU an tre analytiske perspektiver: hierarki, profesjon/kollegium og nettverk (Aasen mfl. 2012). I hierarkiperspektivet kan man forstå reformer "ovenfra og ned". Her er antagelsen at reformer implementeres og institusjonaliseres gjennom sentral styring. I profesjon/kollegium-perspektivet forstås reformgjennomføring heller "nedenfra og opp". I denne forståelsen er det de som arbeider med reformens ulike elementer på de operative forvaltnings- og praksisarenaene som er avgjørende for reformimplementeringen. Et tredje perspektiv innebærer at man ser på reform- eller endringsarbeid som en arena for læring der politikkutforming og iverksetting påvirker hverandre samtidig. Det er i slike nettverk at interaksjon og refleksjon settes i system på tvers av ulike arenaer. Møter og dialoger mellom beslutningstakere og iverksettere på ulike nivå former, implementerer og institusjonaliserer reforminitiativene (Aasen mfl. 2012).

4.1.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

I arbeid med skoleutvikling med lærende nettverk som strategi legges det vekt på den lokale meningen og den lokale konteksten sin betydning.¹⁶ Som Thorbjørn Lund ved Universitetet i Tromsø påpeker i ressursgrunnlaget som ligger på Utdanningsdirektoratets sider, vil nødvendigvis slikt utviklingsarbeid ta tid og være en utfordring å organisere, lede og fokusere. Merverdien av å drive skoleutvikling gjennom lærende nettverk er, ifølge Lund, at arbeidet kan støtte opp om og bidra til vedvarende og langsiktig utviklingsarbeid som kan relatere innovasjoner til gjeldende rutiner på skolene. Her henviser Lund til Andy Hargreaves som skiller mellom kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling (Hargreaves 2004). Forskjellen mellom de to formene er at kunnskapsdeling handler om deling av god praksis, mens kunnskapsutvikling betyr at man klarer å utnytte slik kunnskap på tvers av skoler for å skape ny praksis. Lund viser også til McLaughlin mfl, som understreker at suksessfulle nettverk blant annet avklarer tydelige hensikter og engasjement til arbeidet, at de bygger effektive og fleksible kommunikasjonsstrategier og forsterker relasjoner (McLaughlin mfl 2007).

4.1.3 Innovasjonskompetanse i skoleutviklingen

Ettersom flere bidrag til nettverksperspektivet er hentet fra innovasjonsforskning, innebærer dette en grunnleggende ide om at samhandling i lærende nettverk er uforutsette av natur. Prosessene må derfor organiseres på en måte som fremmer innovasjonskompetanse (Darsø 2011, Hargreaves & Fullan 2012). På den måten står læring i lærende nettverk noe i kontrast til arbeid i prosjektgrupper, skolenettverk eller andre nettverk, der målene ofte er klarlagt på forhånd. I lærende nettverk legges heller grunnlaget for å planlegge, lære og trene på noe som ennå ikke er kjent og som man må utvikle sammen. I forbindelse med skoleutvikling er dette et perspektiv som ikke ser på det uforutsigbare som et feiltrinn, men som en nødvendig faktor i virkelig læring (Carlsten og Torgersen 2015).

¹⁵ Skriftlig kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet november 2015.

¹⁶ <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/presentasjoner/pulje-5/presentasjon-torbjorn-lund-samling-2-pulje-5.pdf>

4.2 Lærende nettverk som virkemiddel i Ungdomstrinn i utvikling

Nettverksstrukturer er i forbindelse med satsingen Ungdomstrinn i utvikling etablert på ulike nivåer for å gi rom for felles refleksjon om teori og praksis. *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* nevner følgende nettverk:

- Fylkesvise nettverk for utviklingsveiledere. Nettverkene organiseres på tvers av fylkesgrenser der dette er ønskelig.
- Nasjonalt nettverk for utviklingsveiledere
- Regionale nettverk for skoleeiere og skoleledere organiseres av skoleeierne inntil utviklingsveilederne er på plass og kan overta ansvaret. Alle skoleeiere og skoleledere i regionen deltar. Prosjektledere GNIST kan bistå skoleeier i arbeidet skoleåret 2013/2014.
- Nettverk for skoler organiseres av skoleeiere, som eventuelt delegerer ansvaret til utviklingsveiledere eller ressurslærere. Det er opp til skoleeier å etablere nettverkene med bare skoler som deltar i en pulje, eller med en kombinasjon av skoler som deltar/ikke deltar i en pulje. Skoleeier tar utgangspunkt i de lokale kompetansebehovene og eksisterende strukturer for samarbeid.
- Nettverk for kompetansemiljøer (UH-sektorene, nasjonale sentre og andre fagmiljøer). NTNU har ansvar for å legge de faglige rammene for og lede samlingene i disse nettverkene.

Gjennom St.meld. nr. 33 (2007-2008) *Eit sterkt lokaldemokrati*, understreket myndighetene at det er en tett integrasjon mellom staten og kommunene i gjennomføringen av velferdspolitikken:

Regjering og storting vert stilte til ansvar for resultata av kommunane si verksemd når kommunane står for utføringa av det dei fleste oppfattar som «nasjonale» velferdstenester. Dette krev ein vanskeleg balansegang mellom statlege krav til kommunane på den eine sida og tilstrekkeleg kommunal handlefridom på den andre sida. Denne balansen vert best sikra gjennom økonomisk og juridisk rammestyring, som gjev rom for både nasjonale omsyn og lokale vegval. Denne statlege styringa kan supplerast ved å styrkja den dialogprega samhandlinga mellom forvaltningsnivåa: på sentralt nivå mellom anna gjennom konsultasjonsordninga, på regionalt nivå til dømes gjennom fylkesmannen si samordning av regionale statsetatar og kontakt med kommunane.

Evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform viste at informanter både fra nasjonalt og regionalt nivå stilte spørsmål ved om direkte kontakt mellom Utdanningsdirektoratet og kommuner og skoler var funksjonelt. Begge nivåer anbefalte heller å legge utviklingsoppgaver til regionalt nivå for å nå ut til flere (Aasen mfl. 2012). På flere måter viste Evalueringen av Kunnskapsløftet at det regionale nivået burde styrkes i implementering av statlige satsinger. Det er et overordnet perspektiv vi har med oss i evaluering av lærende nettverk som virkemiddel i denne satsingen.

Ungdomstrinn i utvikling på regionalt nivå var knyttet til de nettverk som allerede var utviklet på dette nivået. I arbeidet med strategien fra Kunnskapsdepartementet i årene tidligere ble det lagt opp til at lærere, skoleledere og representanter for skoleeiere skulle arbeide i nettverk, både innenfor og mellom skoler og kommuner. Dette kunne skje «gjennom eksisterende eller ved at det etableres nye nettverk» (Kunnskapsdepartementet 2012)

I den delen av *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*¹⁷ som omhandler samarbeid og læring i nettverk, starter også Utdanningsdirektoratet med å presisere at skoleeiere enten kan nyetablere nettverk for ungdomstrinnet eller at de kan vurdere å benytte tidligere samarbeidsformer. Dersom nye nettverk etableres skal skoleeier gjøre dette i samarbeid med Fylkesmannen, KS og regional GNIST.¹⁸ Dersom det er tidligere nettverk som skal benyttes i

¹⁷ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/4-Organisering-av-skolebasert-kompetanseutvikling/Samarbeid-og-laring-i-nettverk/>

¹⁸ GNIST skulle fases ut i pulje 1 og erstattes av ordningen med utviklingsveiledere.

satsingen er dette snakk om nettverk som har blitt etablert i for eksempel satsingene NyGIV og Vurdering for læring.

Utdanningsdirektoratet skriver videre at:

Læreres profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler. Kobling mellom skolebasert kompetanseutvikling og læring gjennom deltakelse i nettverk blir derfor viktig.¹⁹

Her ser vi at samspillet mellom to av virkemidlene, skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk, blir koblet sammen fra myndighetenes side på et tydelig intensjonsnivå.

4.2.1 Forskningsspørsmål i denne evalueringen

I kapittel 1 har vi formulert følgende forskningsspørsmål som berører lærende nettverk som virkemiddel i satsingen Ungdomstrinn i utvikling:

- Hvordan bidrar utviklingsveiledere til drift av nettverk?
- Hvordan vurderer deltagere i nettverkene at lærende nettverk fungerer i forhold til intensjonene i satsingen?
- Hvordan bidrar de tre virkemidlene til å utvikle modeller for klasseledelse som kan styrke effektive undervisningspraksiser i klasserom på ungdomstrinnet?
- Hvordan bidrar de tre virkemidlene til å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid?

Å finne svar på disse spørsmålene forutsetter en oversikt over omfang og typer nettverk de ulike aktørene arbeider i, og om dette er eksisterende nettverk eller nye nettverk etablert som en del av satsingen. Alle aktører er derfor spurt om deres vurdering av disse forholdene. Vi inkluderer lærerdata i den grad de vurderer de andres rolle i de regionale nettverkene i denne delrapporten. Data som benyttes i kapitlet er hentet fra spørreskjemaundersøkelser til skoleledere og skoleeiere våren 2014, samt fra ressurslærere, utviklingsveiledere og lærere i pulje 1 og 2 høsten 2014. De kvalitative data er hentet fra intervjuer med skoleeiere, skoleledere, lærere og ressurslærere fra pulje 2 våren 2015. Ettersom dette er en beskrivende og empirisk delrapport fra evalueringen, vil spørsmålene som helhet bli besvart i sluttrapporten i 2018. I det følgende gjengir vi funn som relaterer seg til spørsmålsstillingene.

4.3 Skoleeieres syn på Lærende nettverk

Fem av de seks skoleeierne vi intervjuet våren 2015, inngår i ulike former for interkommunalt samarbeid om skole. Dette interkommunale samarbeidet har blitt etablert før Ungdomstrinn i utvikling ble en egen satsning. Flere av de skolefaglige rådgiverne vi har snakket med, sier at slikt samarbeid har gitt dem viktig drahjelp i å legge til rette for Ungdomstrinn i utvikling.

Skoleeierne viser slik til både regionale og kommunale nettverk som behandler og berøres av Ungdomstrinn i utvikling. Møtene mellom skoleeier og skoleleder opererer med en fast agenda, men noen skoleeiere forteller at møtene over tid har fått en todelt dagsorden hvor administrative spørsmål behandles for seg og hvor flere timer deretter kan settes av til å arbeide med «utviklingsspørsmål». Denne todelingen har ofte funnet sted før kommunen gikk inn i Ungdomstrinn i utvikling. De skolefaglige rådgiverne forteller likevel at satsningen har reist nye, konkrete problemstillinger til møteplanen for utviklingsarbeidet. Satsingen har dermed bidratt til å forme rektormøtene og gi dem ny og mer spisset retning, slik en av rådgiverne sa det i intervju. En skoleeierrepresentant fortalte også at

¹⁹ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/4-Organisering-av-skolebasert-kompetanseutvikling/Samarbeid-og-laring-i-nettverk/>

kommunen holder arbeidsseminar for skolelederne. Her blir metodebruk særlig vektlagt. Intervju-materialet viser også at skoleeiernivået har deltatt på nettverksmøter organisert av utviklingsveiledere.

Uavhengig om nettverket ble etablert på et tidligere tidspunkt eller om det ble opprettet for Ungdomstrinn i utvikling, har det vært interessant å spørre om nettverkene er «lærende» eller om møtene har en lærende karakter. Alle representantene for skoleeiernivå som vi intervjuet, var godt kjent med begrepet. De kunne bekrefte at dette var en målsetting for arbeidet som angikk skoleutvikling generelt og det pedagogiske utviklingsarbeidet spesielt. «Hvis vi lykkes med å gjøre møtene for skolelederne lærende, kan de bringe de samme problemstillingene, de samme prosessene og metodene videre til sitt eget kollegium,» sa en skolefaglig rådgiver. Enkelte skoleeiere var også selvkritiske når de sa at de delte visjonene for hvordan lærende møter skal foregå, men at de samtidig erkjenner at møteformen ikke har nådd disse målene pr. i dag. «Vi øver og øver på lærende møter, og arbeidsformen blir stadig mer naturlig for oss,» sa en av disse rådgiverne i intervjuet. «Vi kan metodene i teorien, men vi må øve oss mer. Fortsatt er det slik at vi møtes og prater». På dette nivået finnes derfor tydelige spor av grunntanken for lærende nettverk og innovasjonspedagogiske perspektiver på skoleutvikling (Darsø 2011, McLaughlin mfl 2007).

4.4 Utviklingsveiledernes syn på Lærende nettverk

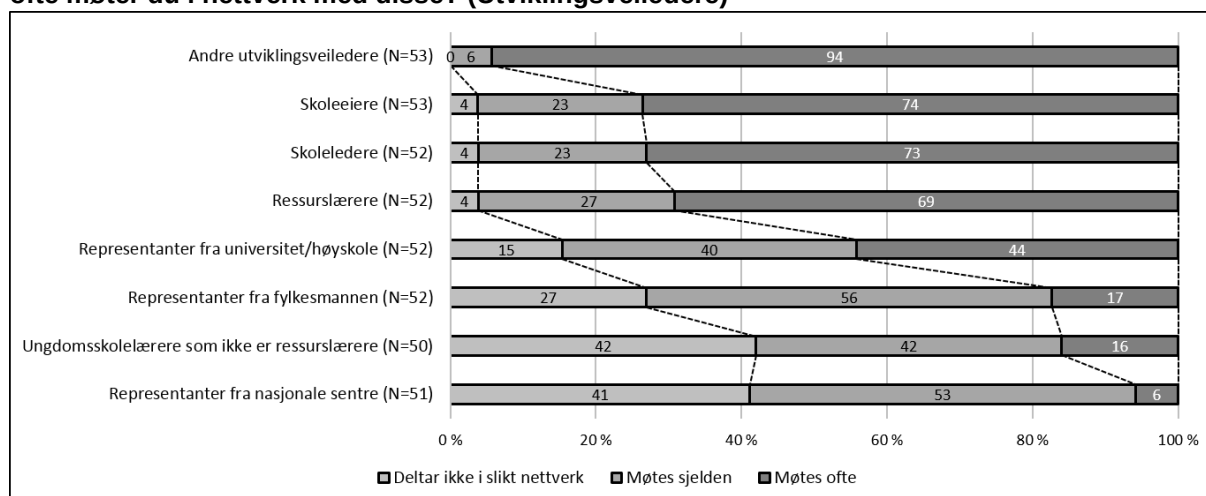
Det å legge til rette for lærende nettverk er en sentral oppgave for utviklingsveilederne. I spørreundersøkelsen spurte vi utviklingsveilederne om de ville gi en definisjon av «lærende nettverk». «Det er eit arbeidsredskap for å fremme auka kompetanse gjennom ny kunnskap, erfaringsutveksling og refleksjon,» svarte en av dem. «Det er en møtearena og en arbeidsform med faste deltakere, de er forberedt og forplikter seg til arbeid mellom samlingene,» svarte en annen. «Nettverk er en møteplass med definerte oppgaver og ansvar der målet er å lære av hverandre for å nå felles mål,» svarte en tredje utviklingsveileder på dette spørsmålet.

En litt mer utvidet kommentar fra spørreundersøkelsen lød slik:

Med nettverk mener jeg at det er vesentlig at man skal lære mer enn hva man ville gjort alene. Altså blir erfaringsdeling helt sentralt. Samtidig er det viktig at det styres, og at man er forberedt og dermed kan både bidra og lære. Nettverk er noe annet enn møter.

Også hos utviklingsveilederne, som hos skoleeierne, finner vi altså eksempler på at praksis knyttes til ideen om lærende nettverk som innovasjonsgrep i skoleutviklingen (jf. McLaughlin mfl 2007).

Figur 4.1 Deltar du i lærende nettverk med noen av aktørene nevnt nedenfor? I tilfelle ja, hvor ofte møter du i nettverk med disse? (Utviklingsveiledere)



I figur 4.1 viser vi utviklingsveiledernes svar på hvem de møter i ulike nettverk og et estimat av hvor ofte de møter disse aktørene. 94 prosent av de til sammen 56 utviklingsveilederne oppgir høsten 2014

at de erfarer å være i et lærende nettverk med de andre utviklingsveiledere. Vi ser videre at utviklingsveilederne ofte møter skoleeiere, skoleledere og ressurslærere på denne måten, dernest representanter fra høyskoler og universiteter.

Alle utviklingsveilederne vi intervjuet våren 2015, sa at de brukte dialogkonferansemodell og/eller metoder de hadde fått lære gjennom samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet i nettverksmøtene som de la til rette for. «Nøkkelen for å få nettverk til å lykkes over tid er at du klarer å lage spissede oppgaver eller problemstillinger som skal diskuteres,» sa en av disse utviklingsveilederne i intervju. «Jo mer utydelig slike oppgaver er, jo mer juggel får du. Klarer du å spisse det så tydelig at alle klarer å snakke om tema på bakgrunn av sine egne erfaringer, da er det gull,» la han til. «Vi sier tydelig fra at det må være programposter som alle må forberede, enten de må lese noe, ta stilling til noe eller presentere noe fra egen praksis. Vi knytter alltid oppgavene til deltakernes egne erfaringer,» sa en annen utviklingsveileder i samme intervju. «Og møtet skal være 'tight', så det ikke blir tid til noe utenomstakk». «Ja, de liker å bli styrt,» sa en annen utviklingsveileder til dette utsagnet. «Ja, det liker de,» var svaret, men det må være ordentlig».

En utviklingsveileder reflekterte i intervjuet over at nettverk i seg selv utgjør hovedideen med satsningen Ungdomstrinn i utvikling, ved at disse møtene skal være praktisk orienterte, relevante og utfordrende for deltakerne. I det åpne kommentarfeltet i spørreundersøkelsen var det flere utviklingsveiledere som nevnte det å etablere og det å drive nettverk som en av de aller mest sentrale oppgavene knyttet til stillingen. En av dem skrev følgende: «Ordene fra selve satsningen; praktisk, variert, utfordrende og relevant, vil også være styrende for innhold og arbeidsmåter i nettverkene. Modellering i alle ledd!» Et stort flertall av alle utviklingsveilederne som deltok i spørreundersøkelsen var også enig i at nettverkene var «viktige» eller «svært viktige» for at satsningen kan lykkes.

Gjennom gruppeintervjuene ble det samtidig klart at i praksis var det ikke alle som lyktes med å få til slike møter, i hvert fall ikke ved hvert forsøk. Reiseavstander kan være store, små kommuner og skoler er sårbare for sykemeldinger og permisjoner, eller deltakerne er ikke vant med å forberede seg og få utfordringer i forkant av slike møter, forklarte utviklingsveilederne. Flere sa også at de syntes det kunne være utfordrende å ha med skoleeier i slike nettverk, fordi dette i mange tilfeller er en kompleks og sammensatt størrelse, og kan representeres av alt fra kommunalsjef til saksbehandler. Hvis deltakeren fra skoleeiernivå ikke har mandatet eller myndigheten som forventes av denne representanten, kan deltakerne på nettverksmøtene mene at skoleeier ikke tar tilstrekkelig ansvar for å følge opp arbeidet i nettverket, mente flere utviklingsveiledere. Dette er interessant utfra vurderinger fra representanter fra universitets- og høgskolesektoren nevnt i kapittel 3. Her så vi at disse representantene rapporterte at de mente arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling ble optimal i de tilfeller skoleeier tok en aktiv del som pådriver i selve prosessen.

Enkelte utviklingsveiledere understreket betydningen av et godt samarbeid med skoleeierne. De viste til at de forberedte nettverksmøtene sammen med skoleeier og skoleledere, og at dette sikret god progresjon i møterekken. Temaene ble ifølge dem opplevd som nyttige og relevante av deltakerne. Et par utviklingsveiledere la til at det i enkelte kommuner har manglet nettverk mellom skoleeier- og skoleledernivået før Ungdomstrinn i utvikling. Satsningen har på denne måten bidratt til å etablere strukturer for kommunikasjonen mellom disse nivåene, noe vi vet fra tidligere forskning er et suksesskriterium for gode lærende nettverk (McLaughlin 2007). Her ser vi tydelig at grunntanken bak lærende nettverk som virkemiddel i satsingen kan ha potensielt grunnlag for å lykkes som implementeringsstrategi på dette nivået.

4.5 UH-sektors syn på Lærende nettverk

Fire representanter fra UH-sektor understreket i intervjuene våren 2015 at skoleeier er selve eieren av nettverkene. For å henvise tilbake til kapittel 3, kan deres utsagn tyde på at en aktiv skoleeierrolle i lærende nettverk var avgjørende for at nettverkene skulle fungere i henhold til intensjonene om innovativ kunnskapsutvikling i skolesektoren. På oppfølgingsspørsmål om de opplevde skoleeier som reelt aktiv i dette forholdet svarte en av representantene:

Noen er på banen, på første kick-off på skolene, og det gir status. Lærerne sier: «De har aldri vært der før». Så er de med på vår midtveisevaluering, og det er veldig bra. Det er utrolig nyttig, for de lever litt i en lederboble. Så de har godt av å høre hva lærerne mener. Og vi sier til dem at skolen må ha ro.

En annen informant opplevde at dette er noe som varierer i større grad: «Noen skoleeiere er distanserte, mens andre er med på det meste». Denne variasjonen i skoleeierrollen er noe vi kan kjenne igjen fra evalueringen av Kunnskapsløftet (Aasen m.fl. 2012).

Samtlige fire representanter påpekte at utviklingsveiledere har et tydeligere mandat om å forholde seg til skoleeier enn UH-sektor har. De mente det var naturlig at utviklingsveiledere ville kunne si mer om skoleeieres rolle i intervjuene enn dem selv.

For UH-sektor virker likevel lærende nettverk å være en samling av skoleeiere, ressurslærer og utviklingsveiledere, slik de så det. De oppfatter at alle aktører gjør en viktig og god jobb i dette nettverket. De nevnte også de nasjonale sentrene i denne sammenheng:

De nasjonale sentrene, ja. De har vi jo og noen av. Jeg tror vi har lite samarbeid med dem. Jeg vil tro at det er noen i fagseksjonene her som uavhengig av satsingen har kontakt med enkelte sentre.

En annen uttalte:

Det var jo sånn at de nasjonale sentrene ikke fikk komme inn i skolene, så det ble en litt ugrei grenseoppgang. Jeg tror mange kjente på barnesykdommer og oppstartsproblemer. Men det var pulje 1 og første høst.

På spørsmål om lærende nettverk favner samarbeid mellom skoler svarer representantene på dette nivået at de mener det kommer an på skoleeier om dette skjer:

Det bør være sånn at utviklingsveiledere går sammen med skoleeier. Vi er bevisst på at skoleleder er prosjektansvarlig. Skoleeier er ansvarlig for nettverk for ressurslærere, skoleledere, og gjerne dialogmøter med ledergrupper. Det har vi opplevd at skoleeier gjør i enkelte kommuner. De bruker pulje 1-skoler i nettverksmøter for pulje 2. Det høres ut som skoleledere er bevisst på det, men hverdagen kan ta dem når de ikke har faste møtedatoer.

Representantene vi snakket med fra UH-sektor beskrev også nye samarbeidsnett med andre deler av UH-sektor. Selv om UH-sektor i Norge er et forholdsvis lite miljø, så har de truffet hverandre på nye arenaer gjennom samlinger for satsingen. På den måten utveksles erfaringer om ulike måter å organisere nettverk på, og de fyller disse strukturene med innhold. Hovedperspektivet til UH-sektorene i forhold til lærende nettverk som virkemiddel synes å kunne oppsummeres i følgende sitat:

I den grad vi samarbeider med andre i sektoren om denne satsingen handler det mest om avklaring av våre egne mandat.

For UH-sektorene kan vi konkludere med at det hviler en klarere forståelse av hva et lærende nettverk er her enn hos aktører på andre nivåer. Her er dimensjoner mellom kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling bevisstgjort (jf. Hargreaves 2004). Suksesskriterier trekkes inn i refleksjon over egen praksis (jf. McLaughlin mfl 2007), og det kan virke som kunnskap om dette er med å gi retning for hvordan UH-sektorene selv bidrar i lærende nettverk.

4.6 Skolelederes syn på Lærende nettverk

Evalueringen inkluderte tidlig en kartlegging av hvilke former for lærende nettverk lærere, skoleledere og skoleeiere deltar i. Våren 2014 la NIFU spørsmål om dette virkemiddelet inn i Spørsmål til skole-

Norge, som er en kartlegging blant skoleledere og skoleeiere. NIFU gjennomfører denne hvert halvår på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

Undersøkelsen viste at svært få skoleledere deltok i nettverk der deltagere ellers kun var lærere ved egen skole (ikke i figur/tabell). Av de 202 respondentene var det bare 17 som ikke rapporterte noen former for nettverksdeltagelse. Dette betyr at 92 prosent av respondentenes skoler i 2014 deltok i en eller annen form for nettverk (Sjaastad 2014).

Et interessant funn fra skoleledernivået i denne kartleggingen var at de som deltok i nettverk spesifikt utviklet for Ungdomstrinn i utvikling hadde større tro på langtidseffekter som praktisk og variert undervisning. Disse hadde større tro på at lærernes eksisterende arbeidsformer forbedres og at den pedagogiske praksisen styrkes. Flere i denne gruppen trodde på en styrket kvalitet på samarbeidet med skoleeier, og hele ni av ti trodde på en endring i skoleledelsens praksis. Totalt sett trodde 91 prosent av disse at satsingen totalt sett blir vellykket, mot 61 prosent av de som ikke deltok i denne typen nettverk. I rapporten fra denne kartleggingen konkluderte vi med at skoleledere så ut til å ha større tro på langtidseffektene desto mer de ble involvert i satsingen – et funn som måtte oppfattes som svært positivt for satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (Sjaastad 2014).

Skolelederne som vi har intervjuet deltar i kommunalt baserte rektormøter, enten drevet av rektorene selv eller av skoleeier. Flere rektorer stiller også i nettverksmøter organisert for skoler som deltar i en bestemt pulje av satsningen Ungdomstrinn i utvikling. Disse nettverkene er gjerne regionalt organisert. Noen rektorer har også deltatt på nettverksmøter for ressurslærerne, organisert av utviklingsveilederne i fylket. Rektorene forteller at noen av disse møtene er organisert som «lærende nettverk», men en del av dem oppfyller ifølge disse rektorene ikke denne beskrivelsen. I den grad nettverkene kan betegnes som «lærende», synes rektorene godt om dette. «Vi trenger jo at det er variert, vi voksne også,» som en av disse rektorene sa i intervju. Hun fortalte videre at hun kunne overføre metoder fra disse nettverksmøtene til sitt eget arbeid med skolenes personale, og at hun anså at enkelte av metodene også kunne brukes av lærerne i klasserommene.

Rektorene som vi har intervjuet, ga ellers uttrykk for at de var vant med administrative møter, og at de som regel hadde godt utbytte av slike møter enten det skjer på kommunalt eller regionalt nivå. «Det viktigste er jo at teamene på skolene har lærende møter,» sa en av dem, og viste til at han oppfattet dette som kjernen i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Vi ser at grunntanken bak lærende nettverk som en del av innovasjonsbasert skoleutvikling ikke er tydelig implementert i denne gruppen heller. Som for lærere kan det virke som flere av skolelederne ser på nettverksarbeidet i et perspektiv som fremhever kunnskapsdeling fremfor kunnskapsutvikling (jf. Hargreaves 2004).

4.7 Ressurslæreres syn på Lærende nettverk

Vi innhentet data om lærende nettverk på ressurslærernivå gjennom spørreundersøkelsen høsten 2014. Vi fikk også anledning til å utdype midlertidige kvantitative funn gjennom gruppeintervjuene med 12 ressurslærere fra pulje 2 våren 2015.

«Det hører jo også med til det arbeidet vi gjør at vi er med på lærende nettverk,» uttalte flere ressurslærere i intervjuene. Samtlige ressurslærere rapporterte imidlertid at de anså det lærende nettverket som en struktur som ligger noe fjernere fra den oppgaven de utfører på sin egen eller sine egne skoler.

På samlingene i regi av Utdanningsdirektoratet oppgir ressurslærere å ha fått opplæring i bakgrunn for lærende nettverk som virkemiddel. Ressurslærere kunne få jobben med å organisere lærende nettverk mellom skoler dersom skoleeier har delegert ansvar. Utdanningsdirektoratet påpeker at det er skoleeiers rolle å etablere og organisere lærende nettverk for ressurslærere, og det virker sjeldnere som at dette er en oppgave som delegeres til ressurslærere. Ressurslærerne hevder i intervjuene, i likhet med representanter fra universitets- og høgskolesektoren at det først er når skoleeier,

kommunalsjef, er med som driver at det vil skje en endring som med rette kan kalles kunnskapsutvikling i lærende nettverk.

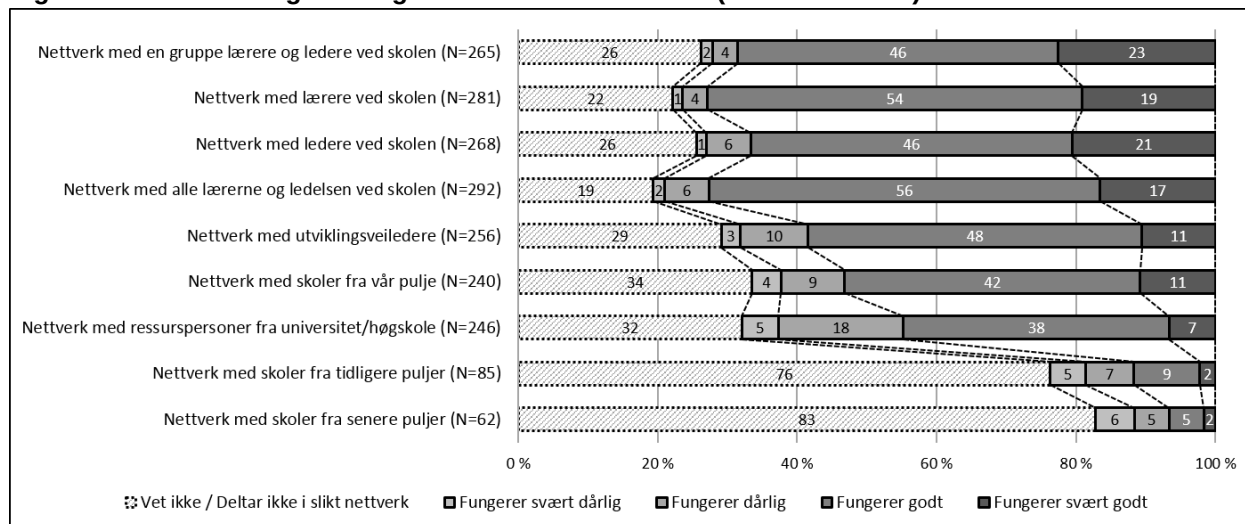
På spørsmål om hva de legger i begrepet «lærende nettverk» svarer en ressurslærer at det er et «konkret interkommunalt samarbeid som styres av deres felles utviklingsveileder». Denne strukturen fylles med innhold når utviklingsveileder har fått opplæring. Da drives møtene etter en fast modell, slik vi kunne lese over for utviklingsveilederne: «Ja, det skal være litt teori her, og litt praksiseksempler der, og så litt erfaringsutveksling, og så...jeg husker ikke...»

Det var færre av ressurslærere som definerer lærende nettverk i forhold til satsingsområdene og formålet med Ungdomstrinn i utvikling om praktisk, variert og motiverende undervisning. Synet på dette usynlige og sterke «spindelvevet», som en ressurslærer omtalte det, reflekteres i intervjuene. De ser fortsatt på virkemiddelet som en struktur, mer enn en arbeidsmåte som skal understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid.

I spørreskjemaundersøkelsen høsten 2014 fikk ressurslærerne spørsmål om hvordan ulike nettverk de deltar i fungerer etter deres mening. I figur 4.2 ser vi at ressurslærerne mener at lærende nettverk som ligger tett på skolehverdagen fungerer best. 69 prosent av dem mener at nettverk med en gruppe lærere og ledere ved skolen fungerer godt eller svært godt. 73 prosent mener at nettverk med alle lærerne og ledelsen ved skolen fungerer godt eller svært godt. En betydelig andel ressurslærere deltar ikke i nettverk med skoler fra tidligere eller senere puljer, eller vet ikke om dette er tilfelle. I og med at lærende nettverk ikke er et krav for lærere, men heller et virkemiddel som ligger tettere på regionalt nivå, er det interessant at ressurslærerne vurderer de skolenære nettverkene til å fungere best. Dette ble bekreftet i intervjuene våren 2015.

Dette kan imidlertid ha sammenheng med at alle de 12 ressurslærerne vi intervjuet var lærere rekruttert fra egen skole. Få av dem hadde tidligere erfaring med møter og kommunikasjon med eksterne parter rundt skoleutvikling. De fleste vi intervjuet var også i en oppstartsfase av utviklingsarbeidet, og det kan være at de ville rapportert om en noe annen erfaring hadde vi truffet de fra pulje 2 på et senere tidspunkt.

Figur 4.2 Hvordan fungerer følgende lærende nettverk? (Ressurslærere)



Dette er imidlertid litt overraskende at det rapporteres om så klar struktur når det gjelder å ikke stå i kontakt med tidligere og kommende puljer. Den fasede implementeringsformen som er valgt til denne satsingen har lagt opp til gode overlappingsmuligheter både nasjonalt og regionalt i teorien. Med tanke på funn i Evalueringen av Kunnskapsløftet at det regionale nivået burde styrkes i implementering av statlige satsinger (jf. Aasen mfl. 2012), er det interessant å se hvor utfordrende det kan være å legge til rette for dette. Dette er selvsagt noe som trenger mer tid på å forankres som ny struktur enn den

tiden som har forløpt, og som vi ikke hadde regnet med å rapportere klarere funn på i denne delrapporten.

4.8 Læreres syn på Lærende nettverk

Vi har sett at lærere ikke er tenkt som reell deltager av lærende nettverk på regionalt nivå i innledningen til dette kapitlet. Vi inkluderte likevel noen få spørsmål om dette virkemidlet i spørreskjemaundersøken høsten 2014 og i intervjuene våren 2015. Målet var å få lærernes eventuelle syn på ett av de tre sentrale virkemidlene i satsingen.

I surveyen svarte lærere at de hadde deltatt i et lærende nettverk ca. 2,5 dager i gjennomsnitt siste 12 måneder (ikke i tabell/figur). Dette synes vi var interessant gitt at deltagelse for lærere i lærende nettverk ikke settes som noe krav fra myndighetenes side. Fordi lærende nettverk i så stor grad kan defineres av de enkelte aktører etter hvem som er deltagende, ba vi lærerne selv om å definere begrepet.

I den grad det er mulig å se noen mønstre i de åpne svarene fra lærerne var det at lærende nettverk for dem handler om et virkemiddel i arbeidet med å utvikle en kultur for deling i skolen og mellom skoler og andre arenaer i sektoren. «Bidra til økt tolkningsfellesskap» og «sitte sammen trinnvis og diskutere forskning» er noen eksempler på dette siste. Noen skrev også en vurdering istedenfor en beskrivelse. Her kom det fram at slike samarbeid ga lite utbytte for lærere, og at svarene lå tettere på kategorien kunnskapsdeling enn kunnskapsutvikling (jf. Hargreaves 2004).

4.9 Oppsummering om Lærende nettverk

I denne evalueringen har vi ved hjelp av tre ulike spørreskjemaundersøkelser høsten 2014 og intervjuer på alle nivåer våren 2015 forsøkt å komme nærmere et svar på hvordan deltagere i nettverkene vurderer at disse fungerer i forhold til intensjonene i Utdanningsdirektoratets *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*.

Selve begrepet *lærende nettverk* er benyttet for å «understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid», ifølge planverket. I våre analyser ser vi at flere av nivåene jobber med utfordringen det er å sørge for at møter ikke bare får et administrativt preg, men at det legges opp til læring i et innovasjonsperspektiv. Dette ble spesielt tydelig i intervjuer med skoleeiere og utviklingsveiledere.

Det viktigste funnet å merke seg med tanke på den videre utvikling av Ungdomstrinn i utvikling er det positive funnet at nettverkene oppleves som lærende etter intensjonen på regionalt nivå. Dersom det er et mål å inkludere skolenivået tettere på disse velfungerende prosessene, må forståelsen av hva et lærende nettverk er forankres noe bedre hos lærere og ressurslærere. Flere aktører fremhever verdien av at skoleeier er aktiv part i de lærende nettverkene.

5 Nettbaserte pedagogiske ressurser: Et effektivt virkemiddel i skolenes kunnskapsutvikling?

5.1 Innledning

I forrige kapittel om lærende nettverk var vi inne på forskjellen mellom skoleutvikling i et mer klassisk perspektiv og skoleutvikling i et innovativt perspektiv (jf. McLaughlin mfl 2007, Darsø 2011). Vi skilte spesielt mellom kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, og relaterte særlig kunnskapsutvikling til arbeidet i og med lærende nettverk.

I dette kapitlet skal vi dvele mer med kunnskapsdeling i skolesektoren. Vi skal ta for oss samspillet mellom de to foregående virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling med det tredje: Nettbaserte pedagogiske ressurser.

Ekspertgruppen fra OECD anbefalte som nevnt i kapittel 2 at norske myndigheter legger til rette for utvikling av profesjonelle, lærende nettverk for å stimulere utvikling og spredning av kunnskap mellom lærere som en del av skolebasert kompetanseutvikling (OECD 2011).

De nettbaserte pedagogiske ressursene vi viser til er de som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider for satsingen Ungdomstrinn i utvikling. På disse sidene ligger ressurser koblet til lesing, skriving, regning og klasseledelse som er satsingsområder i Ungdomstrinn i utvikling. Ressursene varierer i format, og kan være alt fra videosnutter om god klasseledelse til konkrete undervisningsopplegg om regning i alle fag. I *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* er kapittel 3 viet til tema Pedagogiske ressurser.²⁰ Her blir både selve ressursene og strategier for å gjøre materialet kjent omtalt:

Lett tilgjengelige pedagogiske ressurser er ett av tre hovedtiltak i satsingen. Vi vil bruke eksisterende, effektive kanaler for å spre informasjon om ressursene, for eksempel møter, e-poster til skoleeiere og skoleledere og sosiale medier.

Her blir det presisert at de pedagogiske ressursene er utviklet til bruk for alle skoler med ungdomstrinn, både for deltakende og ikke-deltakende kommuner/skoler. Her skisseres også en plan for at ulike fagmiljøer skal utvikle nytt materiell gjennom perioden for å støtte lærere, skoleledere, skoleeiere og tilbydere i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Ressursene skal altså ikke kun være et tilbud for lærere i gjennomføring av satsingen. Det er også utarbeidet for UH-sektor,

²⁰ <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet----overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/3-Pedagogiske-ressurser/>

med en forventning om at de informerer skoler om disse og at de selv benytter dem i egen veiledning av skoler. Alle aktuelle aktører kommer derfor til orde når det gjelder målsettingen for nettbaserte pedagogiske ressurser, slik dette er sitert i rammeverket.

I Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017²¹ er nettbaserte pedagogiske ressurser omtalt i Prinsipp 5: Lett tilgjengelig materiell:

Pedagogiske ressurser skal oppleves som relevante. De vil i all hovedsak være nettbaserte og dermed tilgjengelig for alle på udir.no. Vi vil utvikle strategier for å gjøre materialet kjent, og for å få tilbakemeldinger fra skoler om bruken.

I dette kapitlet vil vi presentere tilbakemeldinger fra ulike aktører om de pedagogiske ressursene i relasjon til målene for *Prinsipp 5*.

5.1.1 Kunnskapsdeling som del av læreres profesjonsutvikling

Et viktig ledd i utarbeidelsen av strategien for ungdomstrinnet var å opprette en ressursgruppe for å utvikle nettbaserte pedagogiske ressurser og å pilotere ressursene før man i en overgangsfase ga disse oppgavene videre til de nasjonale sentrene i opplæringen. Direktoratet har fått utarbeidet grunnlagsdokumenter for de faglige satsingsområdene i Ungdomstrinn i utvikling, bl.a. gjennom å gi bestillinger til representanter fra universitets- og høyskolesektoren. Disse grunnlagsdokumentene har ikke vært gjenstand for noen egen analyse i denne studien, men er tilgjengelig for alle aktører som er involvert eller interessert i satsingen. De nasjonale sentrene har arbeidet med de nettbaserte pedagogiske ressursene i samarbeid med lærere, skoleledere og lærerstudenter for å sikre at materialet er praksisnært. De har også stått for utprøving av materialet i skoler.

At ressursene er nettbaserte, skal gjøre materialet lettere tilgjengelig for lærerne over hele landet enn f.eks. et begrenset lokalt kurstilbud kan være. Endringer, videreutvikling og redigering av ressursene har lave kostnader sammenlignet med f.eks. opptrykk av bøker. Bruk av nett er også et tilnærmet gratis gode for skolen og for lærerne, forutsatt at skoleeier har sørget for nødvendig utstyr, vedlikehold og oppdatering av programvare. Vi merker oss likevel at fra Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets side er det ikke påkrevd at skolene og lærerne bruker de nettbaserte pedagogiske ressursene, men at det er gitt sterke føringer på at ressurslærerne bruker de nettbaserte pedagogiske ressursene: «Det er viktig at ressurslærerne kjenner og tar i bruk de ulike dokumentene og ressursene som ligger på udir.no/ungdomstrinnet»²². Generelt er ressursene omtalt som et tilbud til skolene i satsingen, og de kan også brukes som supplement til de metoder, ressurser, ideer og opplegg som lærerne bestemmer seg for å dele og bruke på skolen. Slik kan tilbudet om nettressursene brukes som en inspirasjon for å synliggjøre og aktivere det Nonaka og Takeuchi (1995) omtaler som «taus kunnskap» blant lærerne i skoleorganisasjonen. Myndighetenes valg av nettbaserte pedagogiske ressurser kan derfor fungere som et virkemiddel for å svare på behovet for kunnskapsdeling i styrking av læreres undervisning gjennom en felles kunnskapsbase (f.eks. Hiebert mfl 2002, Klette & Carlsten 2012).

5.1.2 Forskningsspørsmål i denne evalueringen

I kapittel 1 finnes følgende forskningsspørsmål som berører nettbaserte pedagogiske ressurser som virkemiddel i satsingen Ungdomstrinn i utvikling:

- Hvordan bidrar nettbaserte pedagogiske ressurser til å utvikle modeller for klasseledelse som kan styrke effektive undervisningspraksiser i klasserom på ungdomstrinnet?

²¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>

²² <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet----overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-2-Skolebasert-kompetanseutvikling-i-fullskala/Hvem-bistar-skoleeiere-og-skoleledere/Ressurslære/>

- Hvordan bidrar nettbaserte pedagogiske ressurser til å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid?
- Hvordan bruker ressurslærere og utviklingsveiledere nettbaserte pedagogiske ressurser?
- Hvordan samarbeider UH-sektorene med nasjonale sentre om nettbaserte pedagogiske ressurser?
- Hvordan har nasjonale myndigheter sørget for at det utarbeides støtte- og undervisningsmaterieell til satsingen i tråd med intensjonene?

I resten av dette kapitlet presenterer vi aktørenes ulike erfaringer med bruk av de nettbaserte ressursene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Vi ser spesielt etter om de ulike aktørene finner ressursene lett tilgjengelig, og om de vurderer dem som relevante i arbeidet. Vi vil avslutningsvis drøfte i hvilken grad det ser ut til å være utviklet hensiktsmessige strategier for å gjøre materialet kjent for de ulike brukere, og i hvilken grad det ser ut til å være utviklet et optimalt brukersnitt for utvikling av sidene gjennom både direkte og kontinuerlige tilbakemeldinger fra skoler og indirekte gjennom ulike typer evalueringer.

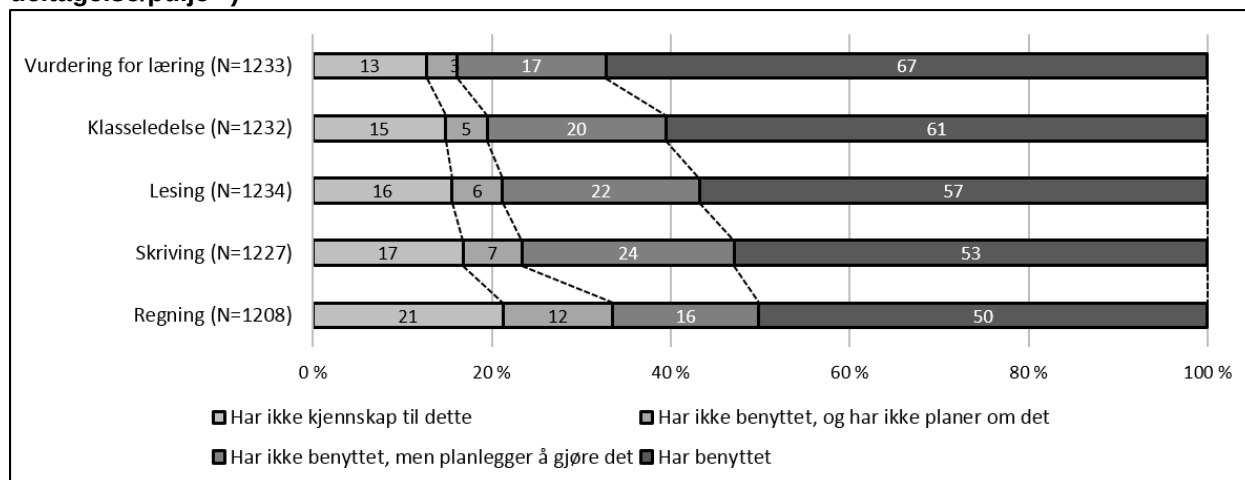
5.2 Læreres syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser

5.2.1 Tilgjengelig for alle?

Til sammen 1970 lærerne mottok høsten 2014 surveysspørsmål om de nettbaserte pedagogiske ressursene. Dette skulle gi informasjon om intensjonen om å ha slike ressurser tilgjengelig for alle erfares som en realitet. Det første de fikk spørsmål om gjaldt bruken av ressursene. I figurtekstene som følger står selve objektet omtalt som «pedagogiske ressurser». At det dreide seg om de nettbaserte pedagogiske ressursene kom imidlertid fram i innledningsteksten til spørsmålene lærerne fikk opplyst i surveyen:

Innenfor satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» er nettbasert støttematerieell og pedagogiske ressurser definert som et sentralt virkemiddel. Dette er materieell, veiledninger o.l. som ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. I det videre omtales dette som «pedagogiske ressurser».

Figur 5.1 Bruk av pedagogiske ressurser innenfor ulike områder. (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje²³)



Som vi ser av figur 5.1 kan det virke som lærerne i rimelig grad har hatt tilgang til å bruke de nettbaserte pedagogiske ressursene høsten 2014. Så mange som 61 prosent av lærerne benyttet ressurser knyttet til klasseledelse. Ressurser knyttet til regning skiller seg noe ut høsten 2014 ved at bare halvparten av lærere har benyttet disse. I intervjuer med lærerne våren 2015 ba vi dem om å

²³ Ettersom ressursene har vært tilgjengelig for alle, har alle lærere fått spørsmålene som ligger til grunn for figurene 5.1, 5.2, 5.3 og 5.4, også lærere som ikke var i Pulje 1 og 2. Om små puljeforskjeller se avsnitt 1.5.4.

utdype disse mønstrene. Her fortalte de at tilbudet innen regning hadde virket noe svakere for deltakere i pulje 1. De mente imidlertid at Utdanningsdirektoratet hadde tatt tilbakemelding om dette alvorlig og at de hadde klart å forbedre tilbudet betraktelig til pulje 2.

Det mest fremtredende i figur 5.1 er kanskje at de fleste, hele 67 prosent, svarer at de har benyttet ressurser som opprinnelig hørte til en annen satsing, nemlig vurdering for læring. Dette er ikke overraskende i og med at disse var kjent og spørsmålene er stilt tidlig i satsingen.

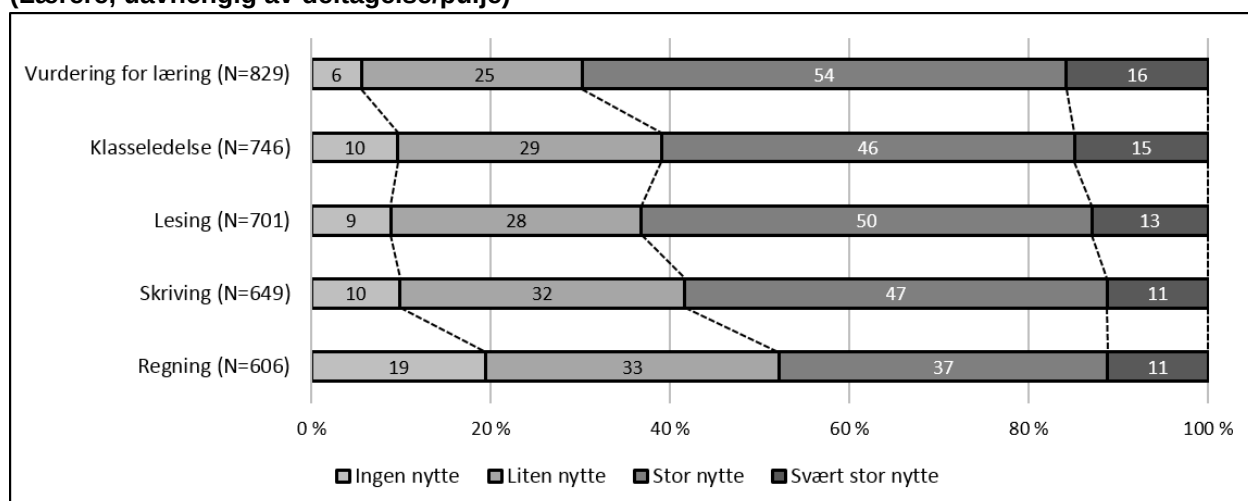
I intervjuene med lærerne våren 2015 fikk vi bekreftet dette inntrykket. De fleste mente de nettbaserte pedagogiske ressursene var forholdsvis lett tilgjengelig, og bruksmønsteret gjenspeilte de kvantitative data. I den grad lærere viste variasjon i svar, gjaldt dette noen som mente sidene var «for rotete» og at det var vanskelig å finne fram. Andre grunner for redusert bruk var der ressurslærer ikke initierte bruken av ressursene i særlig grad.

5.2.2 Men hvor nyttige er de?

I surveyen høsten 2014 var altså lærerne forholdsvis samstemte i at de nettbaserte pedagogiske ressursene ble opplevd som lett tilgjengelig, i den grad vi ser det som premiss for bruk. I intervjuene våren 2015 spurte vi lærerne om de delte oppfatningen av at ressursene de brukte var nyttige for dem i deres arbeid. Her fikk vi ulike svar: «De er nyttig i varierende grad. Noen ganger har det vært en ny ting, men andre ganger selvfølgeligheter». Spørsmålet man kan stille er hva de skal være nyttige i forhold til. Her fikk vi som regel svar at de var mer nyttige med tanke på profesjonell utvikling enn med klart mål om å forbedre elevenes læringssituasjon direkte.

I den grad lærere nevnte variasjon i nytte, var dette i noen grad knyttet til satsingsområder, slik som også vist i figur 5.2. fra lærersurveyen høsten 2014. Spesielt klasseledelse skiller seg ut ved at 61 prosent av lærere enten hadde benyttet eller planla å benytte ressurser innen det satsingsområdet høsten 2014, mens 39 prosent mente de hadde hatt ingen eller liten nytte av de samme ressursene. Det er altså en viss avstand mellom lærernes bruk og lærernes oppleve av hvor nyttige ressursene er for dem. Det er å anta at denne avstanden er basert på rimelige forklaringer, fordi nytte ikke er videre spesifisert i surveyen. Det kan være at lærerne har hatt nytte av ressursen i refleksjon eller at det har motivert til å lete andre steder. Slik nytte er noe annet enn direkte bruk i undervisning eller i profesjonelle diskusjoner med kolleger. Dette er ikke målt her.

Figur 5.2 Hvor stor nytte har du hatt av pedagogiske ressurser innenfor følgende områder? (Lærere, uavhengig av deltakelse/pulje)



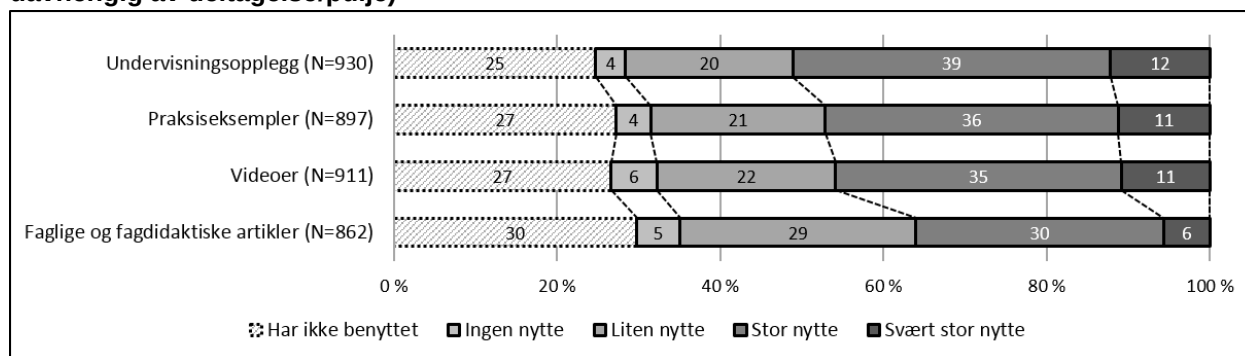
Inntrykket av at ressursene innen regning brukes mindre enn ressursene innen de andre satsingsområdene bekreftes midlertid i figur 5.2. Her svarte litt over halvparten at de hadde ingen eller liten nytte av ressursene tilhørende regning som grunnleggende ferdighet. Som nevnt fikk vi imidlertid i

lærerintervjuer våren 2015 påpekt at relevansen for bruk av ressursene i regning hadde bedret seg i løpet av vinteren og våren 2015, og at det samme gjaldt kvaliteten.

Når nytte ble nevnt i intervjuene med lærere våren 2015, skjedde dette like hyppig i forhold til format som satsingsområde. Her ble videoer og konkrete tips til undervisningsopplegg trukket frem.

Nytte koblet til format var også et spørsmål i spørreskjemaundersøkelsen. I figur 5.3 ser vi at det er undervisningsopplegg, praksiseksempler og videoer som fremheves som de mest nyttige ressursene.

Figur 5.3 Hvor stor nytte har du hatt av følgende former for pedagogiske ressurser? (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje)



I oppfølgingsspørsmål til skolenes satsingsområder ba vi lærerne beskrive hvilken nytte de hadde av ulike ressurser. For hvert område var valgmulighetene hentet direkte fra oversikter på Utdanningsdirektoratets sider. Resultatene viste at lærere opplevde størst nytte av ressurser som var praktiske, f.eks. eksempler på god praksis i skrijving og lesing. Her var unntaket regning, der verdiene var noe lavere. Skrijving, lesing og regning som del av skolebasert kompetanseutvikling fikk lavest skåre hos lærere (ikke vist i tabell).

5.2.3 Møter med materiellet: Passiv og aktiv bruk

I intervjuene var lærerne tydelige på at skoleleder og ressurslærer – som i denne sammenheng ble omtalt som «våre lokale entusiast» på dette området – var en viktig katalysator for bruk av ressursene. Oppfordringene hadde kommet i eposter med lenker eller i fellestimer. Av og til ble det gitt tilhørende oppgaver. På enkelte skoler hadde noen lagt lenker og oppgaver inn på læringsplattformer ved skolen eller på skolens facebook-side. Materiellet ble også nevnt i møter med representanter fra UH-sektor.

I intervjuene spurte vi lærerne om de kunne gi noen eksempler på om de hadde brukt nettressurser i egen undervisning. De ganger vi fikk negative svar på dette, var det ofte fordi lærere påpekte at nettressursene allerede reflekterte mye av deres eksisterende praksis. Andre lærere understreket derimot at det kunne være nyttig å sette av fellestid og ha konkrete eksempler som de ble oppfordret til å gjennomføre med sine elever. Et eksempel vi fikk høre om gjaldt baklengsplanlegging:

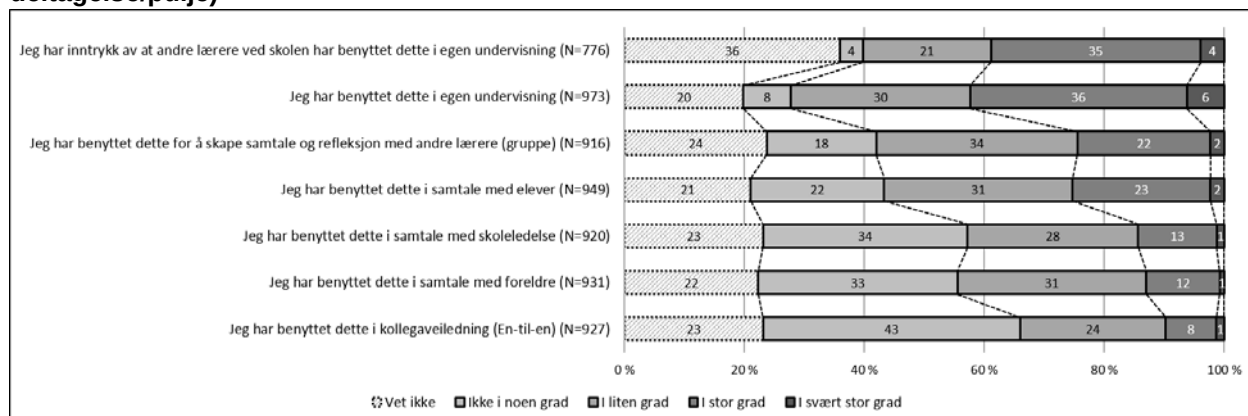
Det var artig! Jeg føler alltid når vi får sånn input at da har vi jo ikke vært helt på bærtur de siste 20 årene! Vi har på en måte gjort noe av dette, og kjenner det, men nå er det mer fokusert.

Vi spurte i spørreundersøkelsen høsten 2014 lærerne om hvordan ressursene er benyttet på skolen. Figur 5.4 indikerer at ressursene brukes i undervisningen. 42 prosent av lærerne svarer at de i stor eller svært stor grad har «benyttet dette i egen undervisning». Vi ser at de nettbaserte pedagogiske ressursene blir nevnt som en del av en delingskultur på skolen, her representert ved svarverdiene for alternativet «Jeg har benyttet dette for å skape samtale og refleksjon med andre lærere». Det er imidlertid ikke mer enn 24 prosent som skårer på de høyeste svarkategoriene. Når vi ser på svaralternativ som går tettere på kunnskapsutvikling i kollegiet, ser vi at forankringen av nettressurser som del av lærende nettverk i skolebasert kompetanseutvikling har et potensiale fremover.

I kryssningen mellom gjenkjennelse og fornyelse ser det ut som det er større mulighet for at lærerne aktivt bruker den nye inputen de får bl.a. gjennom de nettbaserte pedagogiske ressursene. Men flere av lærerne er tydelige på at dette ikke hadde skjedd uten en ressurslærer og en skoleleder som la opp til dette i fellestimene.

Totalt sett kan det tyde på at skoler som har et tydelig fokus på det skolebaserte gjennom et helhetlig lederarbeid ved skolen kan ha mest aktiv nytte av nettressursene. Arbeidet ressurslærer har lagt inn her virker å ha vært uvurderlig i så måte: «Jeg tror den ressurslæreren og den jobben vi gjorde tidlig med å få lekse var avgjørende for at vi har brukt det i det hele tatt, for å si det rett ut».

Figur 5.4 Hvordan er pedagogiske ressurser benyttet på skolen? (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje)

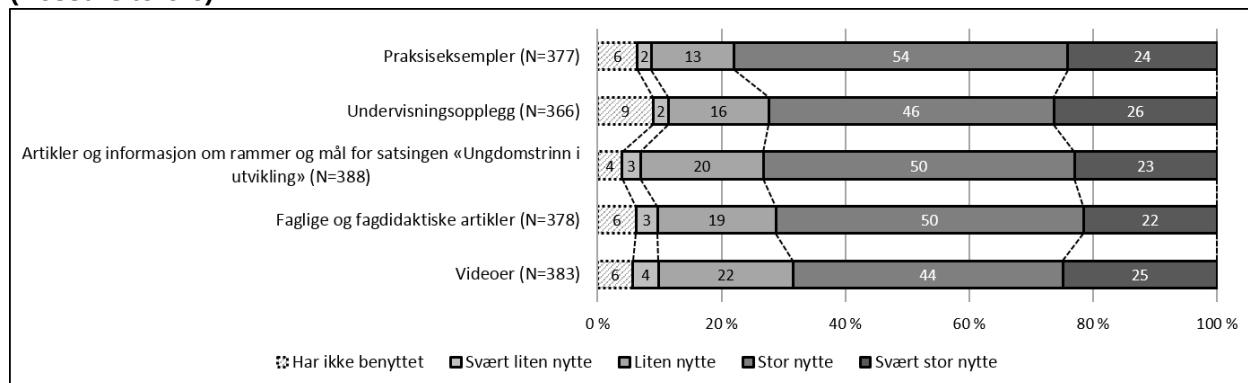


5.3 Ressurslæreres syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser

Opptil 80 prosent av ressurslærere svarer at både nettbaserte pedagogiske ressurser og ressurslærernes rolle er litt viktige, viktige eller svært viktige for at gjennomføringen skal lykkes (ikke i tabell/figur). Det er ressurslæreren som er selve brobyggeren mellom kunnskap og praksis, skal vi tro ressurslærerne selv. Bildet bekrefter læreres utsagn i intervjuene, slik de er gjengitt over. Det var liten variasjon når det gjaldt denne vurderingen hos de to gruppene sett under ett. .

Ressurslærerne svarte også på surveysspørsmål om nettbaserte pedagogiske ressurser. På spørsmål om hvor stor nytte de har hatt av ulike former for slike ressurser svarer de at de har hatt svært stor eller stor nytte av de praksisnære ressursene som praksisseksempler, undervisningsopplegg og videoer, men også av de retningsgivende artiklene om rammer og mål for satsingen. Svarene er gjengitt i figur 5.5, og reflekterer på mange måter ressurslærernes dobbeltrolle som en del av lærerkollegiet og en del av ledelsen slik vi presenterte dette i kapittel 3.

Figur 5.5 Hvor stor nytte har du hatt av følgende former for pedagogiske ressurser? (Ressurslærere)

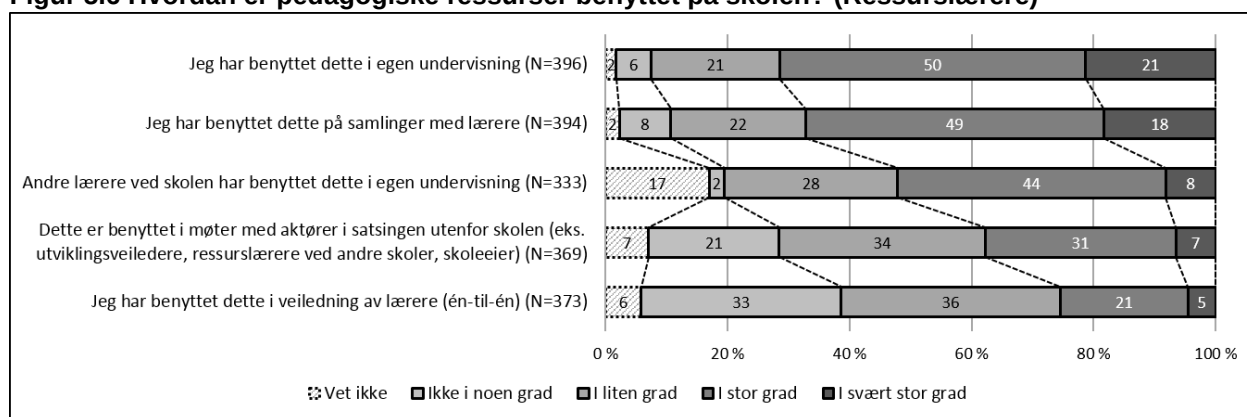


I intervjuene våren 2015 var de 12 ressurslærere mest opptatt av å trekke fram praksiseksempelene og undervisningsoppleggene. Som en ressurslærer sa: «Vi har diskutert noen av de filmene ganske kritisk, og forsøkt å finne egne løsninger». Alle virket enige om at man med sunn fornuft kunne bruke deler av materialet, men at denne bruken krevde en profesjonsnær tilnærming. De vil si at de var opptatt av å forsøke å bruke rollen som ressurslærer som et bindeledd mellom de eksterne nettbaserte pedagogiske ressursene og skolens egne pedagogiske praksis med tydelig vekt på lærerperspektivet.

Det ressurslærerne var noe mer uenige om var i hvor stor grad man kunne pålegge lærere å bruke ressursene dersom de ikke hadde lyst til dette. Som en sa i diskusjon om en video som viste en svært entusiastisk lærer demonstrere klasseledelse: «Men det passer ikke for alle lærere å være sånn! Det må vi godta». Her hadde en ressurslærer fra en annen skole følgende kommentar: «Nei, nå må jeg være litt uenig her: Det er jo ikke for den enkelte lærer det skal passe å drive ulike typer undervisning. Det må jo passe for den enkelte elev – og for hvordan de lærer best!»

I spørreskjema spurte vi om hvordan de pedagogiske ressursene var blitt benyttet ved de skolene ressurslærerne var tilknyttet. Dette spørsmål var også likt det lærerne fikk, men med noen flere svaralternativ for ressurslærerne gitt deres dobbeltrolle. I figur 5.6 ser vi at ressurslærerne i noe mindre grad enn lærerne selv anser at lærerkollegiet faktisk bruker ressursene (sammenliknet med figur 5.4).

Figur 5.6 Hvordan er pedagogiske ressurser benyttet på skolen? (Ressurslærere)



Ikke alle har naturlig nok kommet like langt i arbeidet. Noen av ressurslærerne hadde erfaring fra NyGIV, mens andre var helt nye i denne rollen. For de nye var det mye å forholde seg til:

Arbeidsoppgavene til no har vore knytt til å oppdatere seg og orientere seg om tilgjengelege pedagogiske ressursar i tillegg til å spreie kunnskap om desse. Ein del arbeid har også vore knytt til å legge til rette for delingskultur i kollegiet. Nettbasert støttmateriell har liten verdi når det ikke er avsatt rammer til fordypning, trening og erfaringsutveksling.

I spørreskjemaundersøkelsen høsten 2014 etterlyste ressurslærerne også bedre bruk av sosiale medier, og dette ble bekreftet i intervjuer våren 2015. I intervjuene var det flere av ressurslærerne som fremhevet verdien av å bruke Facebook fremfor Utdanningsdirektoratets egne nettsider. Det ble imidlertid fremhevet som positivt at Utdanningsdirektoratet også selv er flinke til å oppdatere Facebook-sidene sine, og til å gjøre dette tilgjengelig.

5.4 Skolelederes syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser

I Spørsmål til Skole-Norge våren 2014 stilte vi skoleledere spørsmål om hvordan skolen brukte de nettbaserte pedagogiske ressursene.

Tabell 5.1 viser at det var ganske høy andel skoleledere som på et tidlig tidspunkt i satsingen mente at deres lærere benyttet seg av ressursene innen alle satsingsområder. Dette gjaldt både for arbeid med

skolebasert kompetanseutvikling, i undervisningen, men noe mindre i lærende nettverk. Det var noe lavere skåre for i hvilken grad skoleledere mente ressurslærere benyttet de ulike nettbaserte pedagogiske ressursene på dette tidspunktet. De nettbaserte ressursene innen lesing, skriving, regning, klasseledelse og vurdering for læring hadde omtrent identiske bruksområder (Sjaastad 2014).

Tabell 5.1 Bruken av nettbasert pedagogisk støttemateriell innen ulike satsingsområder. (Skoleledere i Spørsmål til Skole-Norge våren 2014. Prosent av de som oppgir å ha benyttet seg av den aktuelle nettbaserte ressursen)

	<i>Lesing</i>	<i>Skriving</i>	<i>Regning</i>	<i>Klasseledelse</i>	<i>Vurdering</i>
Lærere har benyttet det i forbindelse med den skolebaserte kompetanseutviklingen	63	65	60	64	63
Lærere har benyttet det til å utvikle sin undervisning, utover deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling	67	71	66	63	68
Ressurslærer(e) har benyttet det	58	54	58	55	52
Det har blitt brukt i forbindelse med deltakelse i nettverk	32	37	37	32	38

I intervjuene våren 2015 bekreftet rektorene dette bildet. De kjente til de nettbaserte ressursene som hører til Ungdomstrinn i utvikling. Imidlertid fortalte de fleste av disse rektorene at de hadde lite inngående kjennskap til ressursene, annet enn at et par av dem sa at de oppfattet at ressursene holder høy faglig kvalitet. Alle de seks rektorene vi intervjuet, har overlatt til ressurslærer og til lærerne selv å orientere seg i nettressursene, og ingen av dem fulgte særskilt med på om ressursene blir brukt. Flere av dem visste at ressurslærer hadde satt av tid på hvert fellesmøte på skolen til å demonstrere de nettbaserte pedagogiske ressursene for lærerne. De ga lærerne konkrete oppgaver med å gjøre seg kjent med nettsider og finne med å finne opplegg de kunne bruke i undervisningen.

5.5 Skoleeieres syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser

Representantene for skoleeiernivået sa i intervjuene at de kjente til nettressursene. Flere av de skolefaglige rådgiverne som selv hadde skolefaglig bakgrunn sa videre at de oppfattet ressursene som svært gode.

Skoleeierrepresentantene sa at også at de markedsførte de nettbaserte pedagogiske ressursene overfor skolene. «Det er hva vi kan gjøre, føler jeg,» sa en skolefaglig rådgiver. Flere skoleeiere kjente også til at ressurslærerne hadde lagt ned et omfattende og aktivt arbeid for å gjøre lærerne på de enkelte skolene kjent med de nettbaserte ressursene.

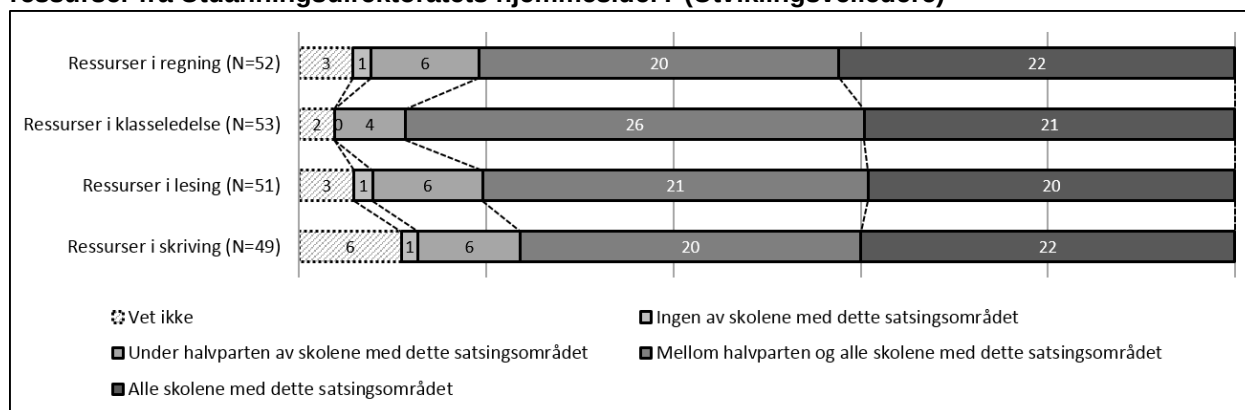
5.6 Utviklingsveiledernes syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser

Utviklingsveilederne vi intervjuet hadde ulike erfaringer med skolenes bruk av nettbaserte pedagogiske ressurser. Før vi går dypere inn i disse utsagnene, skal vi se på hva alle utviklingsveilederne svarte i spørreundersøkelsen høsten 2014 på spørsmål om skolene deres brukte nettbaserte pedagogiske ressurser fra Utdanningsdirektoratet. Svarene i figur 5.7 gjenspeiler skolenes satsningsområde, slik at ressurser i klasseledelse ifølge utviklingsveilederne brukes mest, og ressurser i skriving ifølge utviklingsveilederne brukes minst.

Når vi i intervjuer våren 2015 stilte utviklingsveilederne mer utdypende spørsmål om skolenes bruk av nettressurser, mente noen at skolene hadde god kjennskap til ressursene og brukte dem flittig, mens andre sa at det på enkelte skoler kan være motstand mot å ta i bruk de nettbaserte pedagogiske ressurser. Årsaken til dette, mente disse utviklingsveilederne, kunne være lærernes tidligere erfaringer med slike nettsider, som kunne være vanskelige å navigere i. Dessuten, sa en av utviklingsveilederne, har noen lærere oppfattet at det for noen år tilbake var en trend som tilsa at læreboka skulle legges til side til fordel for bruk av nett, og dette er flere lærere dypt uenige i. Denne utviklingsveilederen hadde selv lagt ned et omfattende arbeid for å bygge opp kultur for bruk av nettbaserte pedagogiske ressurser på sine skoler. «Det er ikke lenger godt nok å lage et godt opplegg for powerpoint-undervisning,» sa den samme utviklingsveilederen, og fortsatte:

Det er så mange andre ting du skal gjøre at du ikke har tid til å sitte der med den gamle powerpointen, du er nødt til å hente stoff fra for eksempel Naturfagsenteret og justere det slik at det passer inn hos deg. Resten av tida må du bruke på relasjoner i klasserommet, til forventningsavklaringer og til fremovermeldinger til elevene.

Figur 5.7 Har du inntrykk av at skolene der du er utviklingsveileder bruker pedagogiske ressurser fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider? (Utviklingsveiledere)



En annen utviklingsveileder sa at det fremdeles tar tid for lærerne å lete seg fram på nettsidene slik at de kan få oversikt over ressursene og gjøre seg kjent med dem. Andre utviklingsveiledere sa derimot i intervju at de ikke hadde opplevd motforestillinger mot nettressursene fra lærerne, og at de var positivt overrasket over hvor mange av skolene som så ut til å ha tatt disse ressursene i bruk. En av dem sa at bruken av nettressursene trolig har økt fra pulje 1 skolene, som etter dennes inntrykk nesten ikke brukte slike hjelpemidler, til senere puljer, hvor «de aller fleste skolene» hadde tatt nettressursene i bruk. Flere av utviklingsveilederne som var til stede i dette gruppeintervjuet, samtykket til dette. Dette samsvarer med lærernes egne svar i intervjuene på skolebesøkene vi foretok samme vår. Det stemmer også overens med ressurslæreres vurderinger som ble drøftet i fokusgruppeintervjuene samme tidsperiode.

Mange av utviklingsveilederne la i intervjuet samtidig til at de hadde brukt mye tid på å reklamere for nettressursene, demonstrere dem for lærerne og holde workshops hvor bruk av nettressurser var hovedtema. Flere av utviklingsveilederne hadde samarbeidet tett med ressurslærerne på skolen for å vise lærerne hvordan de kunne ta de nettbaserte ressursene i bruk. En utviklingsveileder fortalte om rektorer som rutinemessig hadde gitt lærerne sine «hjemmelekse» hvor de skulle finne fram til relevante nettressurser, som de deretter skulle prøve ut og fortelle om til sine kolleger.

En utviklingsveileder la i intervjuet til at det hadde vært ekstra givende og lærerikt å ha lærerstudenter i praksis på skolene mens de arbeidet med nettbaserte pedagogiske ressurser, fordi studentene hadde vist seg betydelig raskere til å sette seg inn i og anvende disse ressursene sammenlignet med mange av de mer erfarne lærerne. Slike utsagn om at lærerne lettere og oftere tar i bruk de nettbaserte pedagogiske ressursene dersom betingelsene er gunstige for dem i en travel hverdag

samsvarer godt med deres egne utsagn. Lærerne er også ganske generøse i måten de omtaler den støtten de er blitt tildelt på dette området.

5.7 UH-sektors syn på Nettbaserte pedagogiske ressurser

Som for de andre aktørene var vi interessert i å høre mer om både bruk og nytte av de aktuelle nettbaserte pedagogiske ressursene fra representanter fra UH-sektor.

Når det gjaldt nytten av ressursene var det liten tvil om at kvaliteten ble ansett som høy av de som hadde brukt dem, spesielt fordi de så tydelig var knyttet til forskning. Som en av informantene påpekte: «De er ypperlige for å spre forskningsfunderte opplegg. Som koordinator er det min jobb å skape motivasjon for å forske».

Vi gjennomførte bare fire intervjuer på dette nivået, så vi skal være varsomme med å trekke konklusjoner. Men det var tegn på at det kunne være enklere å forklare forskningsgrunnlaget for ressursene overfor lærerstudenter enn for lærere i skolen. Dette kan ha sammenheng med det vi var inne på kapittel 3, at det kunne være utfordrende for UH-sektor å komme som eksperter med ferdige opplegg i skolen. Dermed kan det være en grunn til at ressursene, til tross for å virke solide, ikke har blitt benyttet så mye som potensiale skulle tilsi. Dette ble understreket i en annen sammenheng da ble lagt til at «Vi har ikke brukt de ressursene så mye at vi egentlig kan si noe om de er nyttige eller ikke».

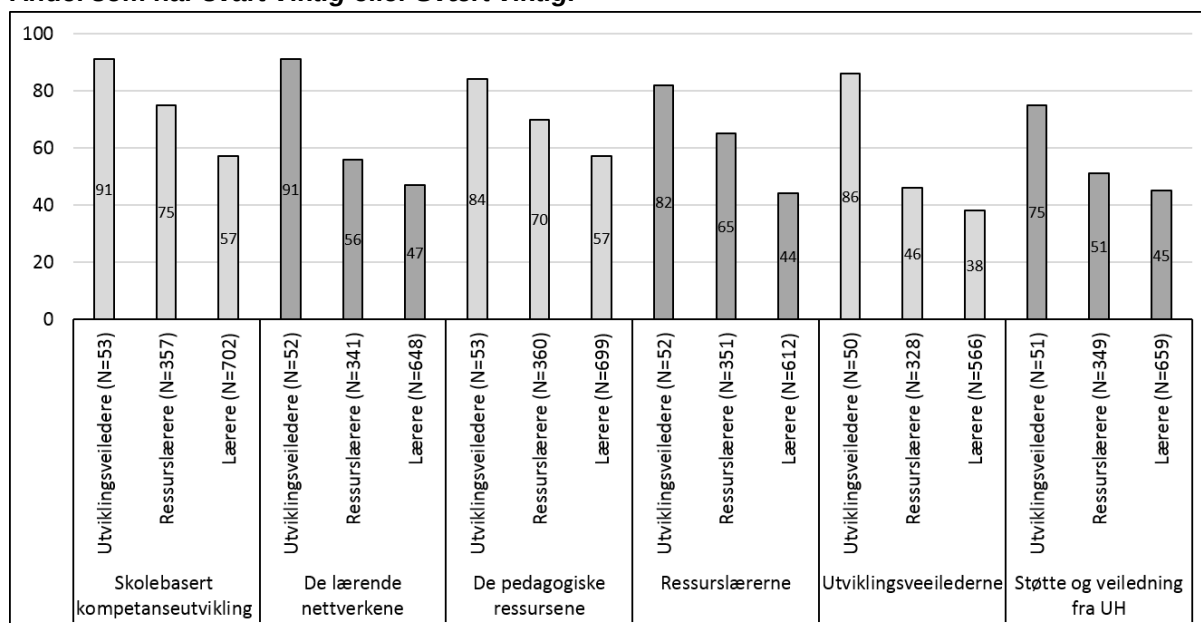
På direkte spørsmål om bruk av nettressurser knyttet til satsingsområde viste det seg at de ansatte i UH-sektor satt med samme erfaring som lærerne, nemlig at ressursene i regning var minst anvendelige når det gjaldt pulje 1. De var også, som lærerne, av den mening at dette hadde forbedret seg betydelig til det bedre siste året: «Ja, nettressursene på deres hjemmesider er blitt mye bedre, lettere tilgjengelige og mer konkret og relevant for våre formål. Det er gjort en god jobb her med regning. Det er mye der vi kan bruke».

5.8 Et helhetsblikk på aktørene og de tre virkemidlene

Vi har gjennom kapittel 3, 4 og her i kapittel 5 analysert og vurdert de tre virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og nettbaserte pedagogiske ressurser. Dette har vi gjort ved å undersøke hvordan representanter fra UH-institusjonene, utviklingsveiledere, skoleeiere, skoleledere, ressurslærere og lærere vurderer ulike sider ved virkemidlene. Nå, avslutningsvis i vår presentasjon og analyse av virkemidlene, skal vi se på hvor viktig lærere, ressurslærere og utviklingsveiledere vurderer at de tre hovedvirkemidlene, de to nye aktørgruppene etablert for satsingen, ressurslærere og utviklingsveiledere, samt veiledningen fra UH-institusjonene er for at satsingen skal lykkes. Svarene fremgår av figur 5.8, og vi ser flere interessante forhold:

- Utviklingsveilederne er de som i størst grad vurderer alle virkemidler og alle aktørgrupper som svært viktige eller viktige. Svært store andeler (75-91 prosent) blant dem vurderer alle de tre hovedvirkemidlene og alle de tre aktørgruppene som viktige eller svært viktige for at satsingen skal lykkes. Det de vurderer som minst viktig er ressurslærerne og veiledningen fra UH-sektor
- Lærerne er de som i minst grad gir uttrykk for at virkemidlene og aktørene er viktige eller svært viktige for at satsingen skal lykkes. 50-60 prosent av dem vurderer de tre virkemidlene som viktige for at satsingen skal lykkes, og lavest oppslutning av virkemidlene får de lærende nettverkene. Aller minst viktig for satsingens suksess vurderes de tre aktørgruppene, under halvparten av lærerne mener at de er viktige eller svært viktige for at satsingen skal lykkes.
- Ressurslærerne plasserer seg i en mellomposisjon når det gjelder vurdering av hvor viktig virkemidlene og aktørgruppene er for satsingen. 70-75 prosent vurderer skolebasert kompetanseutvikling og de nettbaserte pedagogiske ressursene som viktige eller svært viktige, mens betydelig færre – 56 prosent - blant dem vurderer de lærende nettverkene som viktige eller svært viktige for satsingens suksess. Relativt få, rundet halvparten av ressurslærerne vurderte utviklingsveiledere og UH-sektorens veiledning som viktig eller svært viktig, mens 65 prosent av dem vurderer seg selv som viktige.

Figur 5.8 Hvor viktig er følgende for at satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" skal lykkes? Andel som har svart *Viktig* eller *Svært viktig*.



Figurforklaring. De som ikke har svart *Viktig* eller *Svært viktig* har svart *Litt viktig*, *Ikke viktig*, *Vet ikke* eller *de har ikke svart*.

Her ser vi altså at jo fjernere man kommer fra sentrale myndigheter (utviklingsveilederne må oppfattes som nært knyttet til Utdanningsdirektoratet), og jo nærmere man kommer klasserommet, jo mindre viktig syns man virkemidlene i satsingen er, jo mindre viktig syns man at de to aktørgruppene som er skapt for denne satsingen, utviklingsveiledere og ressurslærere, er og jo mindre viktig syns man støtten og veiledningen fra UH-institusjonene er. De som er den sentrale målgruppen for virkemidlene og som aktørene er til for å bistå, lærerne, er de som i minst grad verdsetter virkemidler og aktører og vurderer disse som viktige for at satsingen skal lykkes. Forståelsen for satsingen og dens konstruksjon er sterkest blant utviklingsveilederne, svakest hos lærerne og på et middels nivå blant ressurslærerne.

Dette tyder på at man ikke har lykkes med å formidle tydelig nok til lærere (og til en viss grad til ressurslærere) at virkemidlene og de nye aktørene, utviklingsveiledere og ressurslærere samt den rollen UH-institusjonene spiller, er helt avgjørende og at det er denne kombinasjonen av virkemidler og aktører som utgjør byggverket i satsingen. Det vi ser i figur 5.8 illustrerer en svak forankring av satsingen hos lærerne, de som er den sentrale målgruppen for satsingen. I neste kapitlet skal vi derfor se nærmere på hvordan undervisningen er – eller mer presist, hvordan elever og lærere oppfatter denne.

5.9 Oppsummering om Nettbaserte pedagogiske ressurser

Som vi har sett i dette kapitlet om ett av de tre sentrale virkemidlene i satsingen befinner nettbaserte pedagogiske ressurser seg i et interessant spenningsfelt mellom forskningsbasert profesjonalisering av lærerrollen via en felles kunnskapsbase på den ene siden og en instrumentalistisk tilnærming med tildeling av undervisningsoppskrifter på den andre.

De nettbaserte ressursene som et statlig virkemiddel ligger dermed plassert i et lengre spenningsfelt i norsk policyutvikling mellom ansvarliggjøring og profesjonalisering (f.eks. Elstad 2009). Det kan også betraktes i lys av diskusjoner om faren for standardisering versus behovet for en felles kunnskapsbase for å styrke lærerprofesjonen i nasjonal og internasjonal utdanningsforskning (Hiebert mfl 2002, Raudenbush 2005, Grossman mfl 2009, Carlsten & Klette 2012).

Vi startet dette kapitlet som har handlet om det tredje og siste virkemidlet i satsingen Ungdomstrinn i utvikling med å påpeke Utdanningsdirektoratets egne mål:

Pedagogiske ressurser skal oppleves som relevante. De vil i all hovedsak være nettbaserte og dermed tilgjengelig for alle på udir.no. Vi vil utvikle strategier for å gjøre materiellet kjent, og for å få tilbakemeldinger fra skoler om bruken.²⁴

Alle disse delmålene er delvis oppfylt gjennom analyser av de data vi har samlet inn halvveis i løpet av denne evalueringsperioden. Det er en viss variasjon i hvor relevante de nettbaserte pedagogiske ressursene oppleves, men spørsmålet er hva de skal være relevante i forhold til og hvilke ambisjoner man egentlig har for spredning og bruk i skolen. Dette er ikke helt klart slik det er definert i sitatet over. Som vi pekte på i Evaluering av de nasjonale sentre i 2014, er det ikke nødvendigvis en sammenheng mellom hvor mange brukere nettbaserte pedagogiske ressurser fra disse sentrene har og den reelle nytteverdien for skolene (Aamodt mfl. 2014). I hvor stor grad brukernes behov kan dekkes gjennom de kunnskapsbasene de nettbaserte tjenester representerer, kan diskuteres.

De pedagogiske ressursene er i hovedsak nettbaserte og tilgjengelig på udir.no. Det virker på vurderinger fra de ulike aktørene som det er lagt ned målrettet innsats for å få dette på plass. Ulike aktører peker også på at det er utviklet strategier for å gjøre materiellet kjent. Reell bruk knyttes i stor grad til de nye støttefunksjonene; ressurslærere og utviklingsveiledere.

Aktørene vurderer det også som positivt at Utdanningsdirektoratet har vist stor interesse for tilbakemelding for å heve kvaliteten. Aktører i alle grupper henviser til at dette også er blitt forbedret. Eksempelene i regning er fremhevet som et svært positivt eksempel på rask forbedring fra pulje 1 til pulje 2.

Hovedfunnet i dette kapitlet er derfor at nettbaserte pedagogiske ressurser kan være et effektivt virkemiddel i å bidra til at undervisningen blir mer variert, men at det står og faller på om bruk av ressursene oppfattes som aktivitet eller læring av de involverte parter. Dette kan minne om diskusjonen i kapittel 4 om kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling (jf. Hargreaves 2004). . Representanter fra UH-sektor peker på f.eks. på at det kan være utfordrende å ta med slike eksterne opplegg inn i skolehverdagen når de ikke er utviklet på lokalt nivå eller når behovet ikke er lett gjenkjennbart for lærerne ved skolen. I den grad lærerne føler at de lærer noe av ressursene så omtales dette oftest når lærerne har følt at det faller naturlig det inn i deres profesjonsforståelse. I den grad de føler at det bare er en aktivitet som presses på dem så stiller de seg noe mer kritiske.

Det betyr for eksempel at nettbaserte pedagogiske ressurser kan brukes til å utvikle modeller for klasseledelse som kan styrke effektive undervisningspraksiser i klasserom på ungdomstrinnet dersom det er tilstrekkelig forankret i en innovativ skoleutviklingspraksis og ikke blir overlatt til den enkelte lærer alene (jf. Hargreaves 2004, McLaughlin mfl 2007, Carlsten & Torgersen 2015). Det virker særlig nyttig at ressurslærere og utviklingsveiledere bruker disse i arbeid med kollegiet på skolen, og spesielt i samlinger med lærere. Her vil vi forhåpentligvis få mer utfyllende svar til arbeidet med sluttrapporten i 2017-18.

²⁴ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>

6 Undervisning og læringsarbeid

I dette kapitlet skal vi se på hvordan undervisningen er – eller mer presist, hvordan elever og lærere oppfatter denne. I fremstillingen vil vi legge vekt på sentrale elementer i satsingen Ungdomstrinn i utvikling: Motivasjon, praktisk og relevant undervisning, mestring og læring. Til grunn for fremstillingen ligger spørreskjema- og intervjudata fra alle respondentgrupper. Vi starter med å se nærmere på begrepet *praktisk undervisning*, før vi ser på noe av det lærerne fortalte oss om sin undervisning. Deretter ser vi på hva Elevundersøkelsen kan fortelle om mestring og motivasjon før vi til slutt ser på hva elevene fortalte oss om undervisningen sin.

6.1 Praktisk undervisning

Et sentralt begrep i satsingen Ungdomstrinn i utvikling er *praktisk undervisning*. Som vi har vist foran (kapittel 2) ser det ikke ut til at målsettingen om at undervisningen skal bli mere praktisk, bygger på et solid kunnskapsgrunnlag. Det fins ikke omfattende forskning som dokumenterer at praktisk undervisning har stor betydning for elevenes læring. Dette kommer også frem i en studie av læringsutbytte av praksis i undervisningen (Caspersen, Wiborg og Lødding 2011). Denne studien foretok bl.a. en omfattende litteraturgjennomgang hvor man så på forskning om praksisbasert undervisning. De skriver at ulike praksisbaserte undervisningsopplegg som har vært satt i verk ofte begrunnes med at dette gir økt læringsutbyttet, men at litteraturen om praksisorientert opplæring sjelden er opptatt av å dokumentere effekter på læringsutbytte. De konkluderer:

Etter gjennomgangen av de konkrete studiene er vi ikke overbevist om at praktisk- og individorienterte læringsformer har en virkning på elevers motivasjon og prestasjoner. Denne konklusjonen støtter seg også til funnene i de internasjonale metastudiene.
(Caspersen m.fl. 2011: 84).

Det som derimot er dokumentert i større grad er at variert undervisning, i den forstand at det er stor variasjon i arbeidsmåter, har betydning for motivasjon, mestring og læring. Slik vi har lest dokumentene og hørt personer i det sentrale utdanningsbyråkratiet uttale seg, fikk begrepet *praktisk*, som vist i kapittel 2, først tyngde etter at daværende statsråd Kristin Halvorsen hadde snakket med ungdomsskoleelever (Kristins time) i forbindelse med arbeidet med Stortingsmelding 22 (2010-2011). Mange elever ga uttrykk for at det var for mye teori, og begrepet *praktisk* ble tatt i bruk nærmest som en motsats til teoretisk undervisning. Fordi dette begrepet har en så sentral plass innenfor Ungdomstrinn i utvikling og fordi det fins lite forskning på sammenhengen mellom praktisk undervisning og læring, har vi sett nærmere på hvordan ulike aktører i feltet forstår begrepet *praktisk undervisning*.

Teori

I alle respondentgruppene (lærerne, ressurslærerne, utviklingsveiledere, skolelederne, skoleeiere og UH-institusjonene) relaterte mange praktisk undervisning til teori. Svært få definerte praktisk undervisning som «Det motsatte av teoretisk undervisning», men de aller fleste mente at praktisk undervisning handler om å knytte teoretisk kunnskap til praktisk handling, «(...) at elevene i større grad arbeider med stoffet i praktiske sammenhenger slik at de får økt forståelse». Praksis og teori settes ikke opp som motsetninger, men som to forhold som henger sammen. Hensikten med praktisk undervisning er at elevene skal forstå mer. Også hos Caspersen m.fl. (2011) fremheves denne koplingen mellom teori og praksis:

Med utgangspunkt i faglitteraturen og forskningen er det dessuten problematisk å rendyrke praksis eller se den som isolert fra teori. De to aspektene – teori og praksis – hører ganske uløselig sammen når en vil forstå hva kunnskap er eller hva læring er (side 9).

Varierte arbeidsformer

Mange, i alle respondentgrupper, vektlegger at praktisk undervisning innebærer en annen pedagogikk enn tradisjonell tavleundervisning. Det handler om «At lærerne klarer å løsrive seg fra læreboka og formidlingspedagogikken», og drive- undervisning «(...) som skiller seg fra vanlig tavlebasert, teoretisk undervisning der læreren formidler, altså at elevene selv er aktive i læringsprosessene». Praktisk undervisning knyttes ofte til å gjøre noe, til å være aktiv, til å være fysisk: «At du kan gjøre noe praktisk slik at du ser prinsippet bak». Noen definerer praktisk undervisning som «Learning by doing». Caspersen m.fl. (2011) skriver også at praktisk undervisning ofte handler om at elevene skal gjøre noe: «undervisningsmåter som aktiviserer elevene, og som gjennom aktiviseringen gjør elevene i stand til å forstå hva som er prinsippene bak aktivitetene man gjør» (Caspersen m.fl. 2011: 22).

Dette utdypes av mange som sier at praktisk undervisning handler om at elevene ikke skal være passive mottakere av undervisning, men ta aktivt del. Flere er inne på dette når de sier at praktisk undervisning handler om å gjøre noe annet enn bare å bruke læreboka, noe annet enn å lytte og lese og skrive: «Praktisk undervisning involverer elevene til aktivitet utover å sitte med oppgaver i boka», det er å «Gå bort fra læreboka og bruke varierte arbeidsmetoder». En utviklingsveileder sier at «Praktisk undervisning står i motsetning til en mer klassisk klasseromsundervisning, hvor formen på timen er: Lærer gjennomgår et teoristoff og elevene jobber med tilhørende oppgaver individuelt». Også Caspersen m.fl. (2011) omtaler praktiske undervisning slik:

Dette innebærer noe annet enn det man vanligvis forbinder med tradisjonell undervisning, enten det er tavleundervisning/forelesning, eller elevene som sitter og arbeider med egne oppgaver eller leser i bok. Man kan godt kalle det praktisk undervisning (side 23).

Noen reflekterer over praktisk undervisning i lys av lovfestet rett til tilpasset opplæring:

Det handler jo om å legge undervisningen til rette på en slik måte at hver enkelt elev får utbytte av det. Da må du gjøre det praktisk og variert for å inkludere alle. Tilpasset undervisning til hver enkelt elev i hver enkelt time er ikke mulig. I et læringsløp på vei mot et kompetansemål må det imidlertid legges inn ulike læringsaktiviteter, som gjør at man på ulike måter kan få med seg alle elevene. Lærerne må bli så konkrete i planleggingen og samarbeidet seg imellom at de klarer å finne frem til måter som gjør at alle elever kan lære.

Slik er det også andre som sier at «praktisk og variert undervisning» må baseres på lærernes refleksjon over hva elevene faktisk skal lære og hvordan dette målet kan nås for alle elevene. Slik bindes «praktisk og variert undervisning» sammen med tilpasset opplæring, organisasjonslæring, åpenhetskultur og det flere av informantene våre kaller en profesjonalisering av lærerne.

Mange inkluderer en lang rekke ulike arbeidsmåter i sine definisjoner av praktisk undervisning: Drama, storyline, gruppearbeid, rollespill, lek, forsøk, å undersøke noen, stasjonsundervisning, digitalt arbeid,

film, quiz, konkurranser, spill, debatt, skuespill, presentasjoner, veggavis og foredrag. Det betyr at mange gir definisjoner av praktisk undervisning som handler om variasjon i arbeidsmåtene. Flere inkluderer også selve begrepet variasjon i sin avgrensning av begrepet, som f.eks. at praktisk undervisning «handler mest om elevaktivitet og variasjon i undervisningen».

I disse avgrensningene av praktisk undervisning ser vi altså at det å gjøre mye forskjellig er viktig. Etter vår vurdering kunne avgrensningene som gis av praktisk undervisning i mange tilfeller vært avgrensninger av begrepet *varierte undervisning*. Som vi har vist foran (kap 2.4) vektla også informantene i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet begrepet *varierte* når vi ba dem definere begrepet praktisk undervisning.

Lesing og skriving - praktisk eller ikke?

Mens noen, som vi så over, altså plasserer lesing og skriving i motsetning til praktisk undervisning, er det flere ressurslærere som har et annet perspektiv, de løfter frem lesing og skriving som elementer i praktisk undervisning, men da med en «ikke-tradisjonell» tilnærming. Dette er knyttet til at lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter, og også definert som satsingsområder i Ungdomstrinn i utvikling. En ressurslærer definere praktisk undervisning innenfor satsingsområdet skriving som at «(...) elevene selv får anledning til å skrive og prøve ut ulike skrivestrategier». En annen definerer praktisk undervisning som å se «(...) sammenhenger mellom grunnleggende ferdigheter og bruke lese-/læringsstrategier bevisst for å gjøre undervisningen mer praktisk rettet og relevant». Flere inkluderer skriving som et element i praktisk undervisning. En lærer sier at praktisk undervisning er f.eks. å «(...) skrive leserinnlegg som sendes rett til lokalavisa. Da ser de at skrivingen har en praktisk betydning, og at det er artig og interessant å engasjere seg».

Det er ikke så mye som skal til

Vår vurdering, basert på svar fra alle respondentgrupper, er at det er relativt stor felles forståelse av begrepet *praktisk undervisning*: Teori og praksis henger sammen og står ikke i motsetning til hverandre, eleven må være aktive i en undervisning (i eller utenfor klasserommet) som bryter med den tradisjonelle formidlingspedagogikken og hvor det i stedet er stor variasjon i arbeidsmåtene.

En utviklingsveileder eksemplifiserer hva praktisk undervisning kan være i ulike fag. «I språkfag kan muntlig bruk av språket være en praktisk aktivitet enten det skjer i klasserommet eller andre steder. (...) I naturfag kan det være forsøk og eksperimenter. I matematikk kan det være bruk av konkrete og relevante eksempler og formulering av oppgaver». Han sier at «Det er ikke alltid de store endringene som må til for at undervisninga skal bli mer praktisk».

6.2 Undervisningen sett med lærerøyne

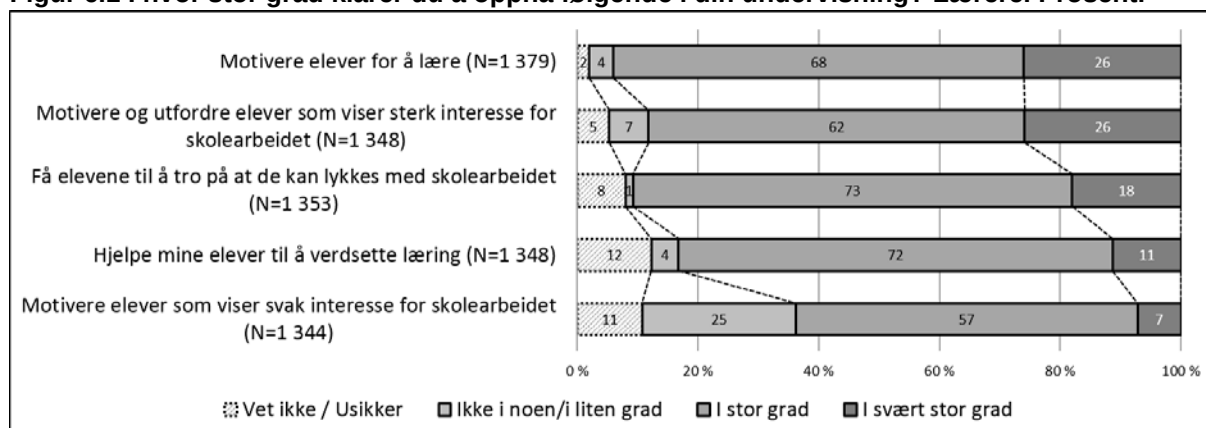
Vi har, i spørreundersøkelse, stilt lærerne en rekke spørsmål knyttet til undervisning og læringsarbeid. Enkelte av disse spørsmålene er hentet fra spørreskjema i TALIS 2013. Grunnen til dette var at vi ønsket å bore dypere i enkelte hovedfunn fra denne internasjonale studien på ungdomstrinnet.

Vi har, i spørreundersøkelse, stilt lærerne en rekke spørsmål knyttet til undervisning og læringsarbeid. Nedenfor presenterer lærernes svar på de av spørsmålene som handler om de samme temaene som vi har snakket med elevene om i intervjuene (se kapittel 6.4), altså hvordan undervisning og læringsarbeid gjennomføres.

6.2.1 Motivasjon

Dette er et sentralt mål for satsingen på ungdomstrinnet at lærere skal motivere elevene til læring. Vi starter derfor med å se på læreres syn på om de mener de klarer å motivere elevene sine. Svarene viser vi i figur 6.1.

Figur 6.1 I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning? Lærere. Prosent.



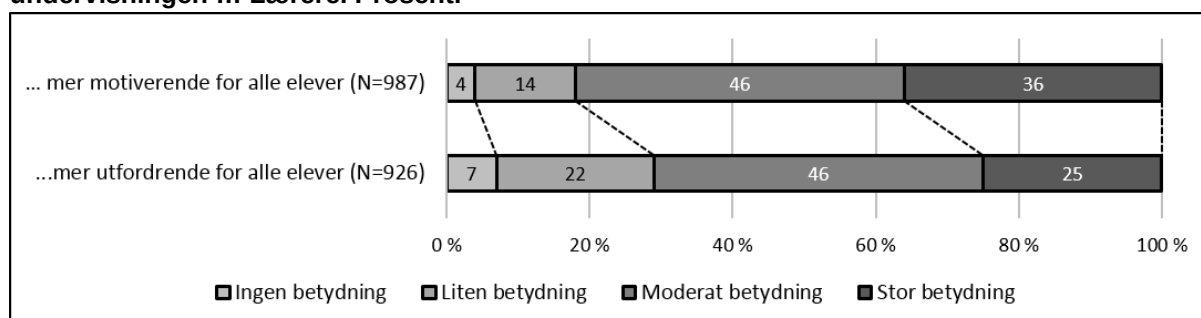
Figurkommentar: «Ikke i noen grad» og «i liten grad» er slått sammen. «Ikke i noen grad» utgjorde under en halv prosent for alle utsagn.

Figur 6.1 viser at lærerne generelt vurderer seg som flinke til å motivere elevene sine. For utsagn nr. 1, 3 og 4, som er av generell karakter, ser vi at så godt som alle mener at de i stor eller svært stor grad klarer å motivere, få elevene til å tro på seg selv og hjelper dem til å verdsette læring. Også når det gjelder å motivere flinke elever, ser vi at lærerne svarer om lag på samme måte som på det første generelle spørsmålet om motivering. Hadde de kanskje de skoleflinke elevene i tankene når de svarte på de generelle spørsmålene om motivasjon? Når lærerne blir spurt spesifikt om elever med svak interesse for skolearbeid, endrer bildet seg, og vi ser at så mange som hver fjerde sier at de i ikke i noen/liten grad er kvalifisert for å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet. Det var også et hovedfunn i analysen av TALIS 2013 for norske ungdomsskolelærere at mange mente de ikke var så flinke til å motivere elever med svak interesse for skolearbeidet (Caspersen m.fl. 2014).

Lærerne mener altså at de klarer å motivere de flinkeste elevene og gjennomsnittseleven, men mange får ikke dette til ovenfor elever med skolefaglig svake forutsetninger. Dette illustrerer kanskje et behov for kompetanseheving, i hvert fall i deler av lærerkorpset, når det gjelder tilpasset opplæring.

Vi spurte lærere om de hadde deltatt på noen faglig utvikling det siste året, og om det de hadde jobbet med der hadde hatt betydning for deres kunnskap og forståelse bl.a. for hvordan de kunne gjøre undervisningen mer motiverende og utfordrende. Dette var en utvidelse og fordypning av TALIS-spørsmålene for å komme nærmere en forståelse for sammenhengen mellom kompetanseutvikling og motivasjonsevne.

Figur 6.2 Betydningen av faglig utvikling siste år for kunnskap og forståelse for hvordan gjøre undervisningen ... Lærere. Prosent.



Figurkommentar: Besvart av de som har deltatt i faglig utvikling der tema har vært hvordan gjøre undervisningen mer motiverende henholdsvis mer utfordrende

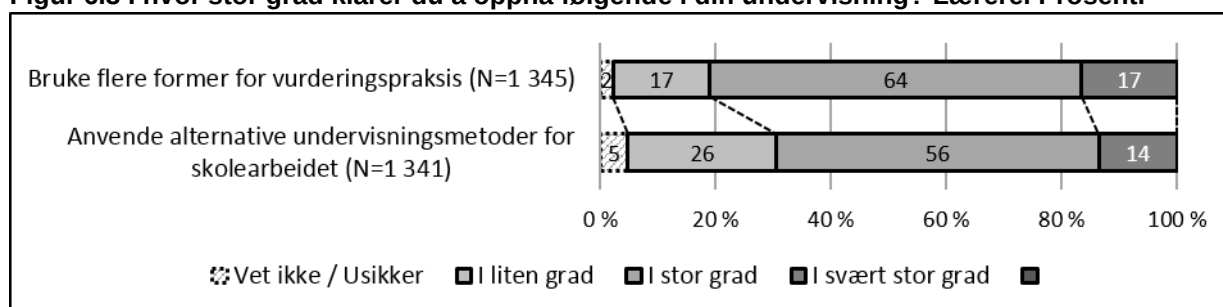
Figur 6.2 viser at 926 (66 prosent) av våre lærer-responder har deltatt i aktiviteter for faglig og profesjonell aktivitet hvor det å gjøre undervisningen mer utfordrende var tema. Hver fjerde av disse mener at aktiviteten har hatt stor betydning, mens tre av ti sier den har hatt liten eller ingen betydning for forståelse for hvordan gjøre undervisningen mer utfordrende. 987 lærere (70 prosent) har deltatt i

aktivitet hvor det å gjøre undervisningen mer motiverende var tema. Litt mer enn hver tredje av disse sier at denne aktiviteten har hatt stor betydning, mens om lag en av fem sier den har hatt liten eller ingen betydning for forståelse for hvordan gjøre undervisningen mer motiverende. Mange har hatt utbytte av aktivitet for faglig utvikling, men relativt mange mener at deltakelse i dette utviklingsarbeidet ikke har gitt større innsikt i hvordan gjøre undervisningen mer utfordrende og motiverende.

6.2.2 Variert undervisning

I figur 6.3 ser vi at sju av ti lærere mener at de bruker alternative undervisningsmetoder i stor eller svært stor grad, og enda flere, over 80 prosent, sier at de bruker flere former for vurderingspraksis i stor eller svært stor grad. Det betyr at en stor andel av lærerne forteller at de varierer undervisningen og vurderingsarbeidet.

Figur 6.3 I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning? Lærere. Prosent.



Figurkommentar: «Ikke i noen grad» og «i liten grad» er slått sammen. «Ikke i noen grad» utgjorde under en prosent for alle utsagn.

6.2.3 Arbeidsmåter

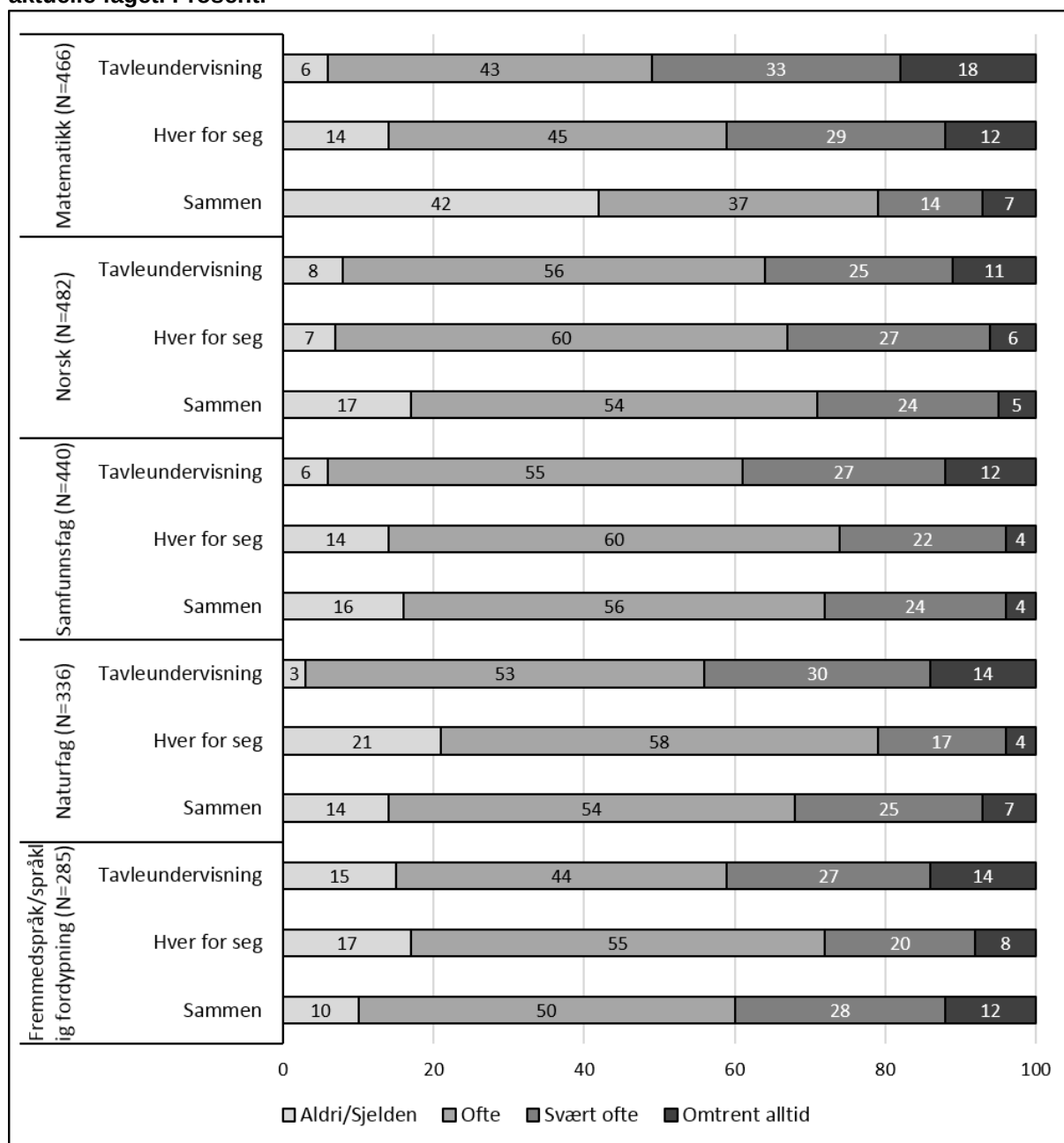
Vi har spurt lærerne om hvor ofte de bruker ulike arbeidsformer i fem ulike fag. Svarene deres fremkommer i figur 6.4. Figurene viser et relativt likt mønster når det gjelder bruk av ulike arbeidsformer i ulike fag.

- Mindre enn 15 prosent (med et unntak) av lærerne i alle de fem fagene sier at de alltid bruker tavleundervisning, at elevene alltid jobber sammen, eller at elevene alltid jobber hver for seg. Altså: Mindre enn 15 prosent av lærerne sier at de alltid bare bruker én bestemt arbeidsform.
- Mindre enn 22 prosent (med et unntak) av lærerne i alle de fem fagene sier at de sjelden eller aldri bruker tavleundervisning, at elevene sjelden eller aldri jobber sammen eller at elevene sjelden eller aldri jobber hver for seg. Altså: Mindre enn 22 prosent av lærerne sier forteller om arbeidsformer som de aldri eller sjelden bruker.
- Mellom 71 og 87 prosent av lærerne i alle de fem fagene (med et unntak) sier at de bruker de tre arbeidsformene ofte eller svært ofte. Altså: En stor majoritet av lærerne forteller at bruker flere arbeidsformer ofte eller svært ofte.

At det er få som bruker samme arbeidsform hele tiden, at det er få som sjelden eller aldri bruker en bestemt arbeidsform, og at mange bruker alle tre arbeidsformene ofte eller svært ofte, indikerer at lærerne, slik de selv opplever det, varierer mye mellom ulike arbeidsmåter i undervisningen.

Et fag skiller seg noe ut fra de øvrige, og det er matematikk. 42 prosent av matematikklærerne forteller at elevene sjelden eller aldri samarbeider i timene. Det er også i dette faget at flest lærere - hver femte - forteller at de alltid driver tavleundervisning. Det er altså i dette faget det, ifølge våre lærerrespondenter, er minst variasjon i arbeidsmåter.

Figur 6.4 Bruk av ulike arbeidsformer i ulike fag. Lærere som har oppgitt å undervis i det aktuelle faget. Prosent.



Figurkommentar: «Aldri» og «sjelden» er slått sammen. «Aldri» utgjorde under en halv prosent for alle utsagn.

Sammen: Elevene arbeider sammen med gruppearbeid, samarbeidslæring, prosjektarbeid eller lignende

Hver for seg: Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende

Tavleundervisning: Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til hele klassen eller lignende

6.2.4 Praktisk og relevant undervisning

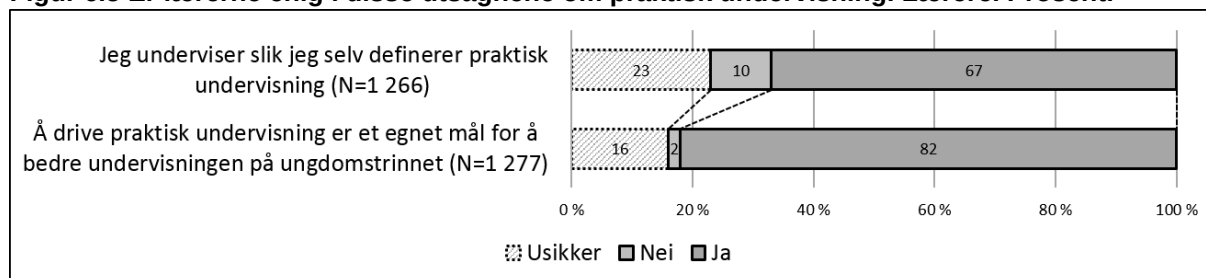
Praktisk undervisning er et sentralt begrep i Ungdomstrinn i utvikling. Det er et mål at det skal drives mer praktisk undervisning, og det er et mål at dette skal gjøre undervisningen bedre i den forstand at det skal bidra til at «... elever får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet»

(Kunnskapsdepartementet 2012: 4). Vi undersøkte derfor lærenes vurderinger rundt ulike sider ved praktisk undervisning.

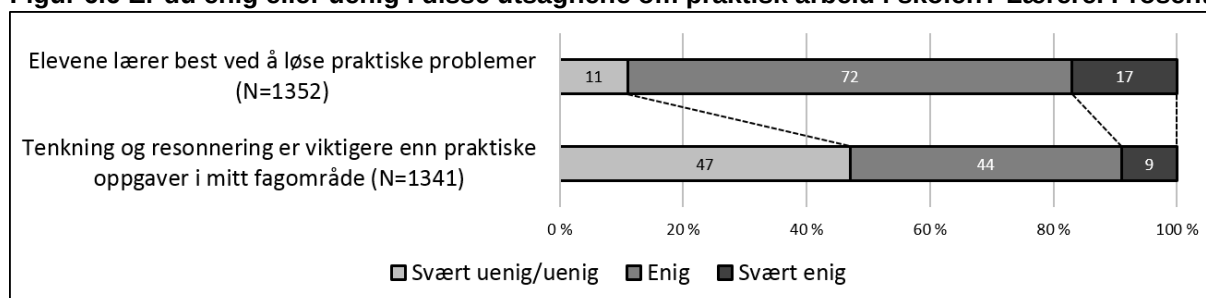
I figur 6.5 ser vi at 82 prosent av lærerne slutter opp om denne ideen ved at de sier seg enig i at å drive praktisk undervisning er et egnet mål for å bedre undervisningen på ungdomstrinnet. Vi ser også at mange, to av tre, mener at de driver praktisk undervisning slik de selv definerer begrepet praktisk.

Før de fikk dette spørsmålet, hadde de akkurat blitt bedt om å definere begrepet «praktisk». Som analysen av lærernes definisjon av begrepet viste (kapittel 6.1), er det relativt stor felles forståelse av hva som ligger i begrepet *praktisk undervisning*: Teori og praksis henger sammen og står ikke i motsetning til hverandre, eleven må være aktive i en undervisning (i eller utenfor klasserommet) som bryter med den tradisjonelle formidlingspedagogikken og hvor det i stedet er stor variasjon i arbeidsmåtene. Dette er en forståelse lærerne deler med alle andre respondentgrupper, og det er altså i tråd med denne forståelsen at to av tre lærere har svart at de driver praktisk undervisning.

Figur 6.5 Er lærerne enig i disse utsagnene om praktisk undervisning. Lærere. Prosent.



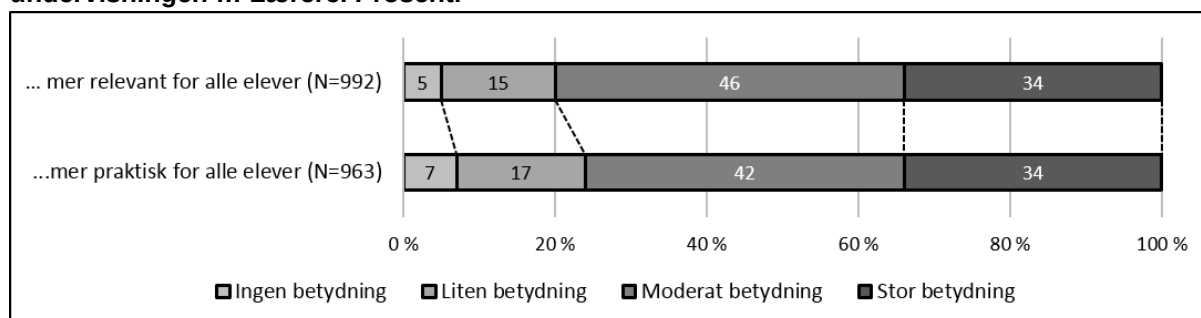
Figur 6.6 Er du enig eller uenig i disse utsagnene om praktisk arbeid i skolen? Lærere. Prosent.



Figurkommentar: «Svært uenig» og «uenig» er slått sammen. «Svært uenig» utgjorde under en halv prosent for det første utsagnet og 4,2 prosent for det andre utsagnet.

Vi stilte også to andre spørsmål knyttet til praktisk undervisning. I figur 6.6 ser vi at ni av ti er enig eller svært enig i at elevene lærer best ved å løse praktiske problemer. Dette sammenfaller med tallene i figur 6.5. Men vi ser også at dette modereres noe ved at halvparten av lærerne sier at i sitt fagområde er tenkning og resonnering viktigere enn praktiske oppgaver. Disse spørsmålene er hentet fra TALIS 2013, og det vi finner her bekrefter funn fra to år tilbake blant lærere på ungdomstrinnet i Norge.

Figur 6.7 Betydningen av faglig utvikling siste år for kunnskap og forståelse for hvordan gjøre undervisningen ... Lærere. Prosent.



Figurkommentar: Besvart av de som har deltatt i faglig utvikling der tema har vært hvordan gjøre undervisningen mer relevant henholdsvis mer praktisk

Figur 6.7 viser at om lag 70 prosent av våre respondenter sier at de har deltatt på faglig utvikling det siste året, hvor det å gjøre undervisningen mer relevant (992 elever) henholdsvis mer praktisk (963 elever) har vært tema. I begge tilfeller ser vi av figuren at 34 prosent av disse sier at det de jobbet med innenfor dette faglige utviklingsarbeidet har hatt stor betydning for deres kunnskap og forståelse bl.a.

for hvordan de kunne gjøre undervisningen mer relevant henholdsvis praktisk, mens 20-25 prosent sier at denne aktiviteten har hatt liten eller ingen betydning.

Vi ba lærerne ta stilling til utsagnet «Min rolle som lærer er å sørge for at elevene oppfatter undervisningen relevant». En prosent var uenig eller svært uenig i dette, 53 prosent var enig og 46 prosent var svært enig (ikke i tabell/figur). Videre ba vi lærerne ta stilling til utsagnet «Jeg klarer å vise elevene den praktiske relevansen av mitt fagområde». Her svarte 11 prosent at dette skjer i liten grad, 70 prosent i stor grad og 19 prosent i svært stor grad (ikke i tabell/figur). Vi ser altså at en alt overveiende majoritet av lærerne mener at det er viktig å gjøre undervisningen relevant og nesten like mange sier at de klarer det.

6.2.5 Oppsummert om lærernes vurderinger av sin undervisning

Hovedinntrykket er at de fleste lærerne mener at de er flinke til å motivere elevene, og til å variere undervisningen ved å bruke ulike arbeidsmåter. Lærerne støtter også tanken om at mer praktiske undervisning vil føre til økt læringsutbytte, og slik majoriteten av lærerne ser det, driver de selv med praktisk undervisning og de mener også at de klarer å gjøre undervisningen relevant. Sju av ti lærere forteller også at de har deltatt i aktiviteter for faglig utvikling som har handlet om å gjøre undervisningen mer motiverende, utfordrende, relevant og praktisk. Av de som har deltatt er det relativt få (25-36 prosent) som mener at de har hatt stort utbytte av denne aktiviteten.

6.3 Elevenes opplevelse av mestring og motivasjon målt i Elevundersøkelsen: Status ved oppstart av satsingen

Hvert år gjennomfører Utdanningsdirektoratet brukerundersøkelser for å kartlegge læreres, elevers og foreldres tilfredshet med læring og trivsel i skolen. Skolene er pålagt å gi elevene i 7. trinn, 10. trinn og Vg1 muligheten å besvare undersøkelsen, mens deltagelse for andre klassetrinn fra 5. trinn til Vg3 er valgfri. Elevundersøkelsen er elektronisk og blir oftest gjennomført i løpet av høstsemesteret. Skolene har i tillegg mulighet til å gjenta undersøkelsen i vårsemesteret.

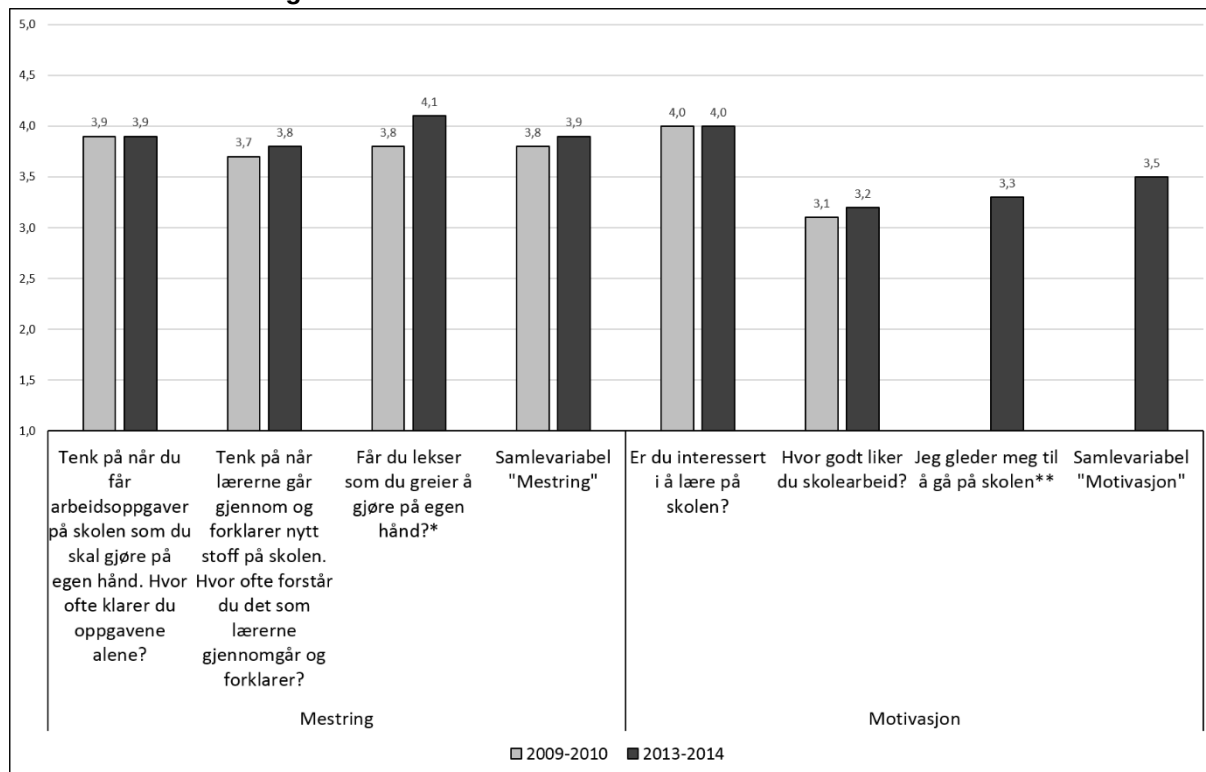
Mestring og motivasjon, som er to nøkkelord i strategien for ungdomstrinnet, blir begge målt i Elevundersøkelsen. Derfor, for å kunne sammenligne hvorvidt elevenes opplevelse av mestring og motivasjon endrer seg gjennom satsningen, vil vi her presentere resultatene i tiden før satsningen tok til. Ved avslutning av satsingen vil vi sammenligne disse resultatene med de tilsvarende resultatene for skoleåret 2017-2018. Videre vil vi undersøke om utviklingen gjennom disse fire årene avviker fra utviklingen i de fire årene frem mot satsingen; fra skoleåret 2009-2010 til 2013-2014.

I Elevundersøkelsen blir elevene bedt om å svare på spørsmål ved å benytte 5-delte skalaer. Tre av disse spørsmålene omhandler mestringsopplevelser, mens tre spørsmål dreier seg om deres motivasjon for skolearbeid:

- *Mestring 1:* Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egenhånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene? (Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid)
- *Mestring 2:* Tenk på når lærerne går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som lærerne gjennomgår og forklarer? (Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid)
- *Mestring 3:* Får du lekser som du greier å gjøre på egenhånd? (Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle fag)
- *Motivasjon 1:* Er du interessert i å lære på skolen? (Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle fag)
- *Motivasjon 2:* Hvor godt liker du skolearbeidet? (Ikke i det hele tatt – Ikke særlig godt – Nokså godt – Godt – Svært godt)
- *Motivasjon 3:* Jeg gleder meg til å gå på skolen. (Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig)

Figur 6.8 viser de nasjonale resultatene for skoleårene 2009-2010 og 2013-2014. I fireårsperioden har det vært en signifikant forbedring på ett helt standardavvik knyttet til 2 av de 5 spørsmålene som har samme formulering. Spørsmålet vedrørende lekser er endret noe, og dette kan sannsynligvis forklare mye av den tilsynelatende store forbedringen.

Figur 6.8 Spørsmål om mestring og motivasjon, nasjonalt nivå. Elevundersøkelsen, 10.trinn, skoleåret 2009-2010 og 2013-2014.



Figurkommentar: *Spørsmålet i 2009-2010 lød "Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?".

**Spørsmålet ble ikke gitt i 2009-2010. Derfor er heller ikke samlevariabelen konstruert

I figuren viser vi gjennomsnittsverdien til de tre mestringsspørsmålene i samlevariabelen «Mestring». En tilsvarende samlevariabel er beregnet for «Motivasjon». Disse vil vi benytte i de påfølgende analysene, ettersom samlevariabler er mindre sårbare for tilfeldigheter og gir økt robusthet.

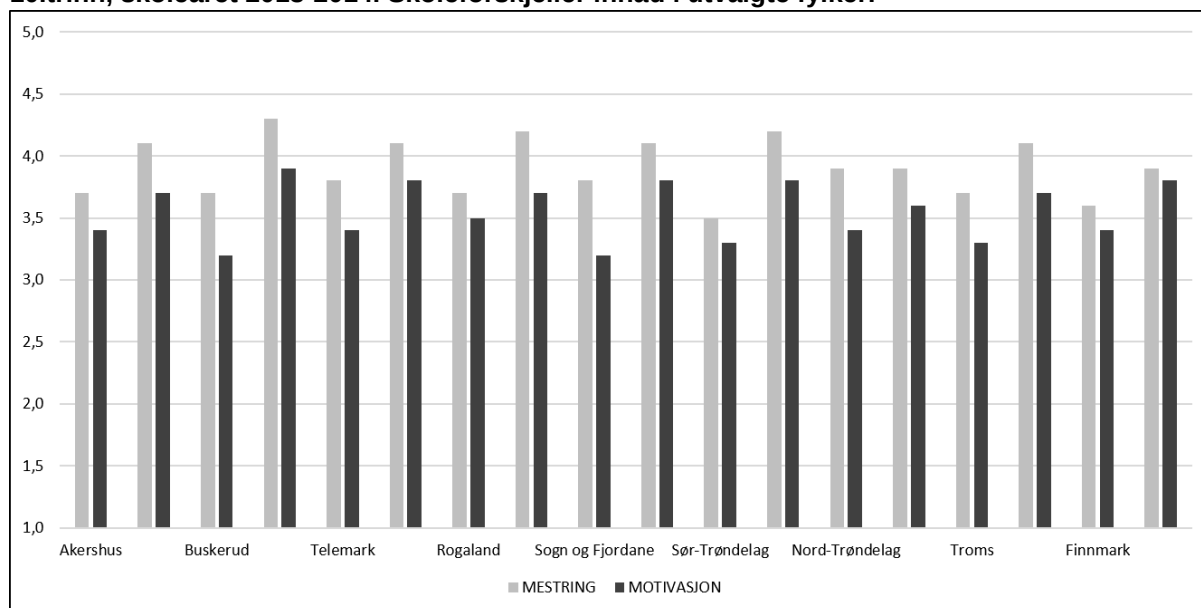
I resten av kapitlet presenterer vi datamateriale fra de 73 skolene som både er representert i spørreundersøkelsen gitt til lærere og som har besvart spørsmålene i Elevundersøkelsen vi har analysert. Disse 73 skolene er fordelt på 9 fylker.

At det skal være mulig å benytte Elevundersøkelsen til å identifisere endring i satsingsperioden, blir indikert i figur 6.9. Å identifisere endring krever at skalaen med svarkategorier er finmasket nok til å plukke opp små endringer i den enkelte elevs opplevelse av mestring og motivasjon. En unyansert skala ville ført til at de fleste elevene, uavhengig av deres forskjellige opplevelse, hadde svart relativt likt. Man kunne da forventet at skolene fikk relativt like gjennomsnitt. Som nevnt var de 73 skolene fordelt på 9 fylker. Selv om det relativt sett er få skoler som sammenlignes i de enkelte fylkene, finner vi i figur 6.9 at det blant annet i Buskerud, Sogn og Fjordane og Sør-Trøndelag er stor intern variasjon i elevenes selvrapporterte mestring og motivasjon på skolenivå. Forskjellene i figuren indikerer derfor at det er mulig å måle utvikling i mestring og motivasjon ved bruk av Elevundersøkelsen.

Avslutningsvis vil vi i dette delkapitlet benytte data fra Elevundersøkelsen til å vise den sterke sammenhengen mellom mestring og motivasjon. Hver av de 73 skolene i vårt datamateriale har en skår på hver av de to samlevariablene «mestring» og «motivasjon». I figur 6.10 har vi plottet inn skolenes skår på «mestring» langs x-aksen og «motivasjon» langs y-aksen. Størrelsen på de svarte prikkene indikerer hvor mange skoler denne representerer. De minste prikkene representerer én skole

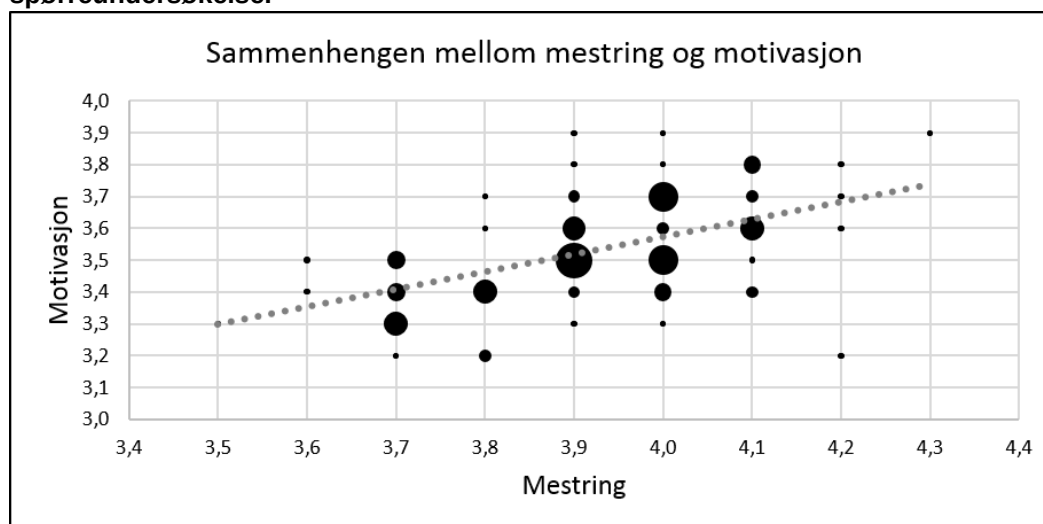
og den største prikken representerer 6 skoler. Det var med andre ord 6 skoler med 3,9 i skår på «mestring» og 3,5 i skår på «motivasjon».

Figur 6.9 Skår på de to samlevariablene «Mestring» og «Motivasjon». Elevundersøkelsen, 10.trinn, skoleåret 2013-2014. Skoleforskjeller innad i utvalgte fylker.



Figurkommentar: Innad i hvert fylke presenteres to skoler: Skolen med høyest skår på de to samlevariablene motivasjon og mestring og skolen med lavest skår på disse to variablene. Skolene i hvert fylke begrenser seg til de skolene som er representert i NIFUs spørreundersøkelse til lærere

Figur 6.10 Sammenheng mellom samlevariablene «Motivasjon» og «Mestring» på skolenivå, data fra Elevundersøkelsen, 10.trinn, skoleåret 2013-2014. Prikkens størrelse indikerer antall skoler. Totalt vises de 73 skolene som både har svart på Elevundersøkelsen og NIFUs spørreundersøkelse.



Figuren viser tydelig at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom studenters opplevelse av mestring og deres opplevelse av motivasjon. Sammenhengen kan vi se visuelt: En skole som har høy skår på mestring, har gjerne også høy skår på motivasjon. Det er tegnet inn en stiple grå linje (regresjonslinje) i figuren som viser hvordan de to forholdene øker i takt. Samlevariablene har en korrelasjon på 0.51, hvilket betyr at omtrent 25 prosent av variasjonen i den ene variabelen kan knyttes til variasjonen i den andre. Kausaliteten kan vi ikke si noe om med utgangspunkt i dette materialet, og det er grunn til å tro at den er toveis: Mestringsopplevelser kan styrke motivasjonen, og motiverte elever kan jobbe slik at de oftere opplever mestring.

6.4 Undervisningen sett med elevøyne – slik er den og slik burde den være

Til grunn for denne fremstillingen ligger gruppeintervjuer med noen tiende-klasse-elever våren 2015. De gikk på seks forskjellige skoler i ulike deler av landet: Nord-Norge, Midt-Norge, Vestlandet, Sørlandet, Østlandet og Innlandet. På hver av skolene snakket vi med tre grupper elever. I hver gruppe var planen at det skulle delta fem elever. Dette ble oppfylt de fleste steder, slik at vi har snakket med 87 elever fordelt på 18 grupper, og det var relativt lik kjønnsfordeling. Elevene ble valgt ut av skolene, og vi hadde definert to kriterier for valg av elever: At det skulle være variasjon i faglige prestasjonsnivå i gruppen og at deltakerne skulle være elever som man regnet med ville ta ordet i et slikt gruppeintervju.

Her skal vi redegjøre for synspunkter på og vurdering av undervisning blant disse elevene, både hvordan undervisningen er og hvordan god undervisning burde være. For å forsøke å danne oss et bilde av dette, stilte vi elevene noen spørsmål som var ment å fange opp deres oppfatning av undervisning sett fra ulike innfallsvinkler. Vi spurte om hvilket fag de likte best, vi ba dem om å beskrive gode, dårlige og midt-i-mellom timer, og vi spurte dem om motivasjon, arbeidsmåter, variert og praktisk undervisning og om hvordan de mente at de lærer best. For alle disse spørsmålene ba vi også elevene om å begrunne sine svar.

Når vi har snakket med 87 elever om dette, har vi selvsagt fått mange ulike beskrivelser og vurderinger av undervisningen. Men vi kan ikke være sikre på at vi har fanget virkeligheten. En fare med gruppeintervjuer er at deltakerne sier seg enige med hverandre, og at nyanser kan gå tapt. Vi er derfor åpne for at om vi hadde intervjuet andre elever kunne vi fått høre andre historier, slik at det bildet vi kunne ha tegnet vill vært annerledes. På den andre siden har elevene vi har snakket med i 18 ulike grupper vært relativt samstemte i sine fortellinger. Vi har også opplevd det som kalles «metning», dvs. at etter hvert begynte det å komme frem betraktninger som vi hadde hørt før. Det betyr at det er mulig å tegne et ganske tydelig bilde av disse tiende-klassingenes oppfatning av aktiviteten i klasserommene slik den er og slik de gjerne skulle hatt den.

6.4.1 Lite variasjon i undervisningen: Læreren prater og elevene gjør oppgaver

Hovedinntrykket er at en stor del av timene til elevene vi snakket med er preget av to typer aktiviteter. Den første aktiviteten er gjennomgang av stoff fra lærerens side som en introduksjon til det det skal jobbes med. Den andre hovedaktiviteten består i at elevene jobber med stoffet, som oftest ved å løse oppgaver. Hvor mye disse aktivitetene utgjør av en skoletime varierer. Det fins timer som aldri kommer lengre enn introduksjonen fordi læreren står og snakker hele timen, og det fins timer nesten uten intro, hvor elevene gjør oppgaver hele tiden.

Elevene opplever ulike varianter av introduksjonen til timen. En variant er at læreren går gjennom stoff samtidig som han skriver på tavla og forventer at elevene skriver av. «Vi har veldig mange timer der vi sitter og skriver av tavla (...) Men det hjelper ikke så mye da, om han bare står og snakker». Vi hørte mange historier om slike timer, og et annet eksempel er hun som forteller at i samfunnsfag «(...) er det ekstremt mye skiving». En annen beslektet variant av introduksjon til stoffet er at læreren står og prater, uten å bruke tavla, mens elevene forventes å følge med. Noen ganger kan introduksjonen spise opp hele timen. Vi hører fortellinger fra flere elever om timer hvor «(...) læreren står ved tavla og snakker hele timen, og vi må bare sitte og høre på læreren hele timen». I følge våre informanter er mye av undervisningen sånn, at læreren prater – «Vi har veldig pratsomme lærere. Det kan man si». Elevene karakteriserer disse timene, som det er så mange av, som dårlige timer.

Når introduksjonen ikke tar hele timen, etterfølges den ofte av oppgaveløsning. Dette gjennomføres også ulikt og elevene har ulik erfaring med dette. Ofte består denne arbeidsformen i at elevene får «(...) noen oppgaver og kanskje en tekst å lese, også kommer læreren og hjelper oss». Mange elever synes dette er en grei måte å jobbe på, kanskje særlig i matte: «For eksempel i matte, hvis jeg jobber med oppgaver så lærer jeg bedre enn å bare lese». Men ikke alltid, f.eks. når læreren ikke «(...)

gidder, (...) og overlater til oss, dere kan bare lese gjennom de sidene, og gjøre de oppgavene der, så er dere ferdig». Noen elever er også kritiske til selve oppgaveformen. De sier at man kan finne svaret, løse oppgavene bra, uten å lese teksten, uten å forstå og uten å ha lært. «For de oppgavene, du trenger ikke en gang lese gjennom kapittelet for å finne svarene. Du bare leser spørsmålet, også finner du ordet eller noe sånn som passer, det er ikke noe særlig». Dette er ifølge noen elever en utbredt arbeidsmåte.

At disse to aktivitetene, læreren som prater og oppgaveløsning, er så dominerende, betyr at det blir lite variasjon i undervisningen. Det er også hovedinntrykket fra samtalen med elevene, og mange elever sier også dette direkte: «Vi har så lite variasjon i hva vi gjør, føler vi sitter og gjør det samme hele tiden». Men selv om vi møter dette synspunktet hos mange, er ikke alle enige. Noen mener at de har mye variasjon. For eksempel hun som sier at det er «(...) veldig få like engelsktimer». Flere mener at en og samme lærer ofte gjør ting på samme måte «Jeg føler at de fleste lærerne gjør det samme hele tiden». Det betyr at elever som har samme lærer i flere fag kan oppleve de samme arbeidsmåtene i mange av ukas timer, og dette forsterker inntrykket av lite variert undervisning.

Et annet aspekt ved variasjon i undervisningen er å klare å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger (jf. Opplæringslova § 1-3 som sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten»). Tilpasset opplæring som sådan var ikke tema for elevintervjuene våre, men flere elever kom inn på dette selv. Noen knyttet det til debatten rundt praktisk undervisning (se nedenfor), mens andre knyttet det til gjennomgang av nytt stoff, og sa at lærerne ofte går for fort gjennom stoffet uten å ta hensyn til at ikke alle får med seg alt like lett. En elev omtaler mattetimen som de verste fordi læreren «(...) går så fort gjennom, så det blir sånn at jeg skjønner ikke så mye matte». Andre forteller at i timer hvor de skal gjøre oppgaver og ikke får til, kan hele timen gå uten at de får hjelp, og de får ikke gjort noe. Læreren klarer ikke å hjelpe alle på en skoletime. Det disse elevene egentlig forteller om er liten variasjon i undervisningen i forhold til den enkelte elevs forutsetninger, om lite tilpasset opplæring.

Som vi allerede har redegjort for, spurte vi elevene bl.a. om hvilket fag de likte best, vi ba dem om å beskrive gode timer, og vi spurte dem om hva som motiverer dem, og om hvordan de lærer best. Vi merker oss at når de besvarte disse spørsmålene var det så godt som ingen som snakket om verken oppgaveløsning eller om læreren som står og prater store deler av timen. Vi ser altså at de to aktivitetene som, ifølge våre 87 elever forekommer hyppigst, ikke nevnes når elevene blir bedt om å omtale gode og positive forhold ved undervisningen. I omtale av arbeidsmåter generelt, og i beskrivelsen av dårlige timer og midt-i-mellom timer spesielt, hørte vi derimot ofte både om læreren som prater hele timen og om oppgaveløsning.

6.4.2 Hva mener elevene er god undervisning?

For å besvare dette spørsmålet, skal vi ta utgangspunkt i hvordan elevene begrunnet hvilke fag de likte best og hva de mener er gode timer.

Når elevene skal fortelle om timer som er gode er det mange som kommer inn på at det er timer hvor de får gjøre noe. Et eksempel som nevnes av flere er å diskutere, «(...) man lærer veldig mye, det å kunne diskutere ordentlig, komme med argumenter, men også at man får alle synspunktene om en sak». Noen peker på gruppearbeid, og en begrunner det med at da kan man «(...) høre hva andre synes og lære det de vet også». En begrunner at Sal og Scene er gode timer med at der kan hun «(...) gjøre mye praktisk, det er kreativt (...)». Flere elever uttrykker eksplisitt at den gode timen er når de får gjøre noe praktisk, bl.a. en som mente at naturfagtimene er gode timer «(...) for der leker vi oss litt noen ganger, også driver vi ikke og leser i bøkene våre, er litt mere praktiske». Denne respondenten argumenterer for det praktiske i seg selv, men kontrasterer det også til det motsatte, det å lese i bøkene. Også andre omtaler den gode timen på samme måte, «(...) når vi gjør noe annet enn å bare sitte og skrive (...)».

Også når elevene begrunner hvorfor de likte et fag best, er det flere som sier at det er fordi de får gjøre noe, at de får være aktive og at faget er praktisk. Noen bruker begrunnelsen praktisk i seg selv: «(...) jeg liker nå best Arbeidslivsfag, for det er mest praktisk (...)», eller «Jeg liker Design og redesign [fordi] (...) jeg får gjøre noe praktisk». Vi møtte mange som begrunnet hvorfor et fag er det beste med at det er det motsatte av alt de ikke liker. Tre eksempler er eleven som liker Kunst- og håndverk «Fordi jeg hater andre fag. Hater alle teoretiske fag», eleven som liker Fysisk aktivitet best fordi det er «(...) bedre med praktisk skole enn teori», og eleven som liker Sal og scene fordi «(...) der sitter vi ikke bare ved en pult og skriver».

Vi ser altså at både når elevene begrunner hvorfor de liker et fag og når de forteller om gode timer, sier de at de liker praktisk undervisning: I seg selv, men også som en motsetning til det de ikke liker: skrive, lese, høre, teori, sitte stille osv.

Samtidig som mange løfter frem praktisk undervisning både når vi snakker om hvilke fag de liker og hva som er gode timer, så er elevene tydelige og nærmest samstemte i at det foregår svært lite praktisk undervisning. De aller fleste kan gi eksempler på at de har hatt praktisk undervisning: kjemiøvelser, fysikkøvelser, beregning av vekt og volum, rollespill i norsk, historie og RLE, diskusjoner i samfunnsfag og gjennomføring av en rettsak i samfunnsfag. Men de aller fleste kan bare gi et eller svært få eksempler på praktisk undervisning i tiende klasse. En historie fra en av skolene illustrerer dette. Da vi spurte om eksempler på praktisk undervisning fortalte rektor at elevene i en mattetime hadde vært i gymsalen og beregnet areal av vegger, tak og golv, samt rommets volum. Når vi intervjuet lærere og elever og stilte samme spørsmål, fikk vi den samme fortellingen, men ingen hadde noen andre eksempler å komme med. Dette er illustrerende: de fleste elever har opplevd praktisk undervisning, men i et svært beskjedent omfang, noen kanskje bare en gang i løpet av tiende klasse.

Vi fortalte elevene at utdanningsmyndighetene ønsker at undervisningen i ungdomsskolen skal bli mer praktisk, og spurte hva de syntes om dette. Mange støtter dette. En elev sier: «Jeg tenker at det er veldig positivt. For jeg tror det blir flere og flere elever som synes det blir kjedeligere og kjedeligere å jobbe teoretisk, og da er det lettere for dem å gjøre en god innsats på skolen hvis det er mere praktisk arbeid». En elev begrunner sin støtte til mer praktisk undervisning med at mange skal begynne på yrkesfag i videregående opplæring, og at det er urettferdig ovenfor dem at det ikke er mere praktisk i ungdomsskolen: «(...) de som interesserer seg mer for det praktiske, da føler de at de henger bakpå og at de ikke får gjort noe de er gode i». Noen støtter mer praktisk undervisning, ikke fordi de ønsker det selv, men fordi de ser at det kan være bra for andre: «(...) selv om jeg synes det kanskje er best med teoretisk så må man også tenke på de som ikke klarer det best, så jeg synes det er et bra forslag».

Noen elever problematiserer dette. En elev sier at det er greit med praktisk for de som trenger det, men ikke for henne: «Jeg må lese ting for å kunne forstå det, jeg kan ikke gjøre det, for da forstår jeg ingenting. Praktisk er ikke så veldig min greie». En elev mente at det viktige spørsmålet ikke er praktisk eller teoretisk, men å tenke på at alle skal få et tilbud som passer dem, dvs. at de som trenger mer praktisk undervisning bør få det samtidig som de som er ekstra flinke også bør få et tilbud tilpasset sine forutsetninger: «(...) de som er flinkere og som lærer forttere burde også få et tilbud om noe annet, de burde få utfordre seg litt». Noen uttrykker bekymring for hvordan det skal gå i videregående dersom det blir for mye praktisk i ungdomsskolen: «Nå skal vi gjøres klare til videregående, og i matte må vi også lære om alle disse teoretiske datafunksjoner og slikt».

6.4.3 Elevene vi ha utbytte av timene

Både da elevene skulle begrunne hvorfor de likte et fag best og når de skulle fortelle om den gode timen, kom mange av dem inn på at det er viktig å få utbytte av timen. En elev sa det slik: «Det må være en time der du interesserer deg for det som blir gjennomgått, der du føler at du har lært veldig mye, og du er fornøyd med din egen innsats i timen, da føler jeg at jeg har hatt en god time». Mange uttrykker noe lignende, og sier at det som gjør at de liker et fag eller at timen er god er at det man holder på med er interessant; «(...) hvis vi har samfunnsfag og noe som du synes er interessant, så er

det gøy å være med», spennende; «(...) det er noe nytt å lære, noe som er spennende», eller at man liker det; «(...) jeg liker veldig godt engelsk».

Mange knytter gode fag og gode timer til det å mestre, det å få til: «Når du kommer ut og føler du har fått til noe, det er en god norsktid». For mange handler det om mestring, at man er god i et fag, slik som for eleven som begrunnet hvorfor geografi er det beste faget «(...) jeg er god i geografi, så jeg liker det fordi jeg er god i det». Noen elever ønsker ikke bare å mestre, de stiler høyere og sier at de liker å måtte utfordre seg selv, strekke seg. De synes de beste timene er når de må utfordre seg selv. «(...) jeg liker egentlig å slite litt når det gjelder matte, for det at da føler jeg at jeg får utfordra meg og får anstrengt meg litt, og blir bedre». En elev sier også at det er motiverende når det er «(...) noe som er skikkelig vanskelig».

Flere elever knytter mestring til motivasjon. En elev sier at det er viktig å få jobbe «(...) med ting som vi har mulighet til å få til, for da blir vi mere motivert, (...) da føler man at man får litt til, og da blir man bedre og bedre (...)». Forholdet mellom motivasjon og mestring kommer også til uttrykk i ekstra innsats for å få de karakterene man vil. Mange elever sa (på eksplisitt spørsmål fra oss), at i vårsemesteret i tiende klasse lot de seg motivere ekstra av ønsket om å komme inn på et bestemt tilbud i videregående. «Også føler du litt på det at når du er i tiende må du prestere også, karakterene gjør jo hva du kan komme inn på neste år». Vi ser altså at det eksisterer en ytre motivasjon som får elevene til å gjøre en innsats, en innsats som ikke er drevet av indre motivasjon eller av motivasjonsarbeid fra lærernes side. Som en elev som hadde planer om å yte litt ekstra, sa det: «(...) men det er bare for å få snittet». Det må også sies at ikke alle som ønsket et høyt snitt begrunnet dette med at de ville inn på førsteønsket i videregående opplæring. Noen få blant våre respondenter ønsket dette fordi de vurderte det som positivt i seg selv å ha et høyt snitt. «(...) har du en bra snittkarakter, da har du noe å være stolt over», et uttrykk for indre motivasjon.

6.4.4 Det kommer an på lærer'n

Vi har foran i dette kapitlet skrevet om hvordan elevene begrunnet hvilket fag de likte best, om hva de opplever som gode, dårlige og midt-i-mellom timer, om deres vurderinger av motivasjon, arbeidsmåter, variert og praktisk undervisning.

På tvers av alle disse temaene er det et utsagn som har dukket opp igjen og igjen: «Det kommer an på lærer'n». Mange begrunner yndlingsfaget og hvorfor timer er gode eller dårlige med læreren, som for eksempel hun som likte naturfag best fordi hun «(...) synes læreren er så utrolig flink til å forklare».

Da vi snakket med elevene om den gode timen var det noen som pekte på at det er viktig hvordan læreren oppfører seg. En elev hevder at «I en god time er læreren veldig blid og energisk», og begrunner det med at dette vil smitte over på klassen. En elev sier at det er viktig at læreren kommer inn i klassen med innstillinga «at det her skal bli en morsom time», og også hun mener at det smitter veldig over på elevene hvordan læreren oppfører seg. En annen elev uttrykker også at lærerens adferd er viktig, og sier at det er en «(...) veldig bra time når læreren får til å oppmuntre alle sammen, (...) man får mestringsfølelsen, og da synes jeg det er, en supertime er når vi får gjort det, og alle er i godt humør da».

Noen elever som beskriver naturfagtimene som gode forklarer det med en engasjert og kunnskapsrik lærer. Andre elever hevder det samme, den gode timen er når lærerne kan stoffet sitt: «Jeg synes en supertime er når (...) læreren kan det han snakker om». Flere sier det samme når de snakker om at de dårlige timene er når læreren ikke kan stoffet: «Når læreren er uforberedt til timen, og står og leser i boka samtidig som oss». Dette påpekes også av en annen elev, som sier at en dårlig time er «(...) når læreren nesten ikke vet selv hva han preker om. Hvis vi sitter der som elever og skal lære noe fra læreren, men du ser tydelig at læreren ikke har helt peiling». På en annen skole eksemplifiseres manglende lærerkompetanse med tysktimer «(...) vi har hatt problem med at vi har lærere som ikke kan tysk».

En gruppe elever sier at om det blir en god eller dårlig time, kommer an på læreren; om det er struktur, om de får vite hva de skal gjøre, om de får påvirke hvordan de skal jobbe og om læreren er flink til å se hva den enkelte trenger og å tilpasse undervisningen. Motsatsen til dette er kanskje timene der «(...) læreren sier vi kan gjøre hva vi vil, da blir det skikkelig dårlig time» eller der læreren ikke «(...) gidder, (...) og overlater til oss, dere kan bare lese gjennom de sidene, og gjøre de oppgavene der, så er dere ferdig».

Også når vi snakket om motivasjon var det mange som trakk frem lærerens betydning. Mange mente at læreren har mye å si for om de er motiverte for å lære og en av dem begrunnet det med at noen lærere «(...) har mye bedre timer enn andre lærere». En lærer som skal være motiverende må være en aktiv lærer «(...) som ikke bare står der og skriver på tavla», en som vil lære bort og som ikke «(...) bare gjør det fordi det er jobben hennes». En sier at «(...) det har veldig mye med læreren å gjøre, for hvis læreren ikke prøver å motivere, men du bare sitter og skriver, da blir man ikke motivert». En annen sier at om han blir motivert «(...) kommer an på læreren. Om læreren gidder å ta initiativ og lære deg noe».

I en gruppe med elever fra to klasser forteller de at «(...) det er flere i A-klassen som liker matte enn det er i B-klassen, og som får det til». De sier at dette skyldes lærerne. Den ene har lang erfaring og «(...) gjør det samme som han har gjort i mange år», og det blir kjedelig og ikke motiverende. Den andre læreren er yngre, og «(...) veldig flinkt til å holde motivasjonen oppe».

Også en annen gruppe sier at læreren har betydning. En elev sier at «Jeg synes norsken er kjempekjedelig, det er grusomt. Men historie og naturfag er alltid gøy, for han blir så engasjert», hvorpå en annen følger opp: «Ja, det har litt med lærer å gjøre og», og en tredje sier: «Hvis læreren ikke er engasjert blir ikke jeg engasjert til å holde på med faget heller».

Noen elever påpeker også at det er læreravhengig om det blir variasjon i undervisningen. Om norsklæreren sier de: «Det er veldig, veldig lite variasjon». Hos læreren i engelsk, samfunnsfag og RLE (samme person) er det derimot mye variasjon. Vi hører at hun «(...) virkelig vil lære bort til oss». Alle elevene i denne gruppen er enig om at hvorvidt undervisningen er variert er læreravhengig og varierer fra lærer til lærer. En annen elev sier at «Noen lærere liker å gjøre det samme hele tiden, mens andre er veldig varierte da og gjør forskjellige undervisninger da, så det blir en sånn variasjon».

Vi spurte elevene eksplisitt om de mente at en god lærer kan skape motivasjon for et fag som i utgangspunktet ikke oppleves som interessant. Flere grupper elever var enige om at det er mulig. Den ene gruppen forteller om at en ny lærer i KRL klarte å få dette faget som hadde vært så kjedelig til å bli interessant. En elev sa at han «(...) tror kanskje det er læreren som har mest å bety for motivasjonen». I en annen gruppe forteller alle om en lærer som alltid klarte «(...) å få med alle i klassen uansett hvordan fag, og uansett om vi ikke likte faget, så ble det artig». Disse elevene formidlet at de hadde opplevd at en god lærer kunne motivere i i utgangspunktet uinteressante fag. Hun hadde godt humør, tok hensyn til alle elevene, snakke med elevene på en annen måte enn andre lærere, fortalte slik at ting ble interessant og hun så ikke ned på elevene.

Tre andre elever i en annen gruppe er enige i at læreren kan motivere, og gjøre uinteressante fag interessante. En av dem sier at «(...) hvis læreren er blid og positiv og har en positiv innstilling til at jeg skal lære det her, da kan en bli motivert og få mere lyst til å prøve mitt beste på å lære det da». En elev sier at «Veldig gode lærere klarer det, men det er en kunst å kunne det altså», underforstått at det skal mye til og at det forekommer sjelden. En medelev støtter dette og sier at «(...) hvis du synes at tema er kjedelig (...), dette er ikke noe jeg synes er gøy, så er det veldig vanskelig for en lærer å få oss interessert i akkurat det». En annen elev i på en annen skole er enig i at det er vanskelig. Hun sier at hvis hun ikke liker faget, kan læreren uansett ikke gjøre noe: «(...) hvis jeg ikke liker det vi driver med i det hele tatt går det ikke».

En gruppe forteller om endring i undervisningsopplegg fra niende til tiende i to fag. Det som har skjedd er at de har fått en ny lærer i disse to fagene, samme nye lærer i begge fag. Og nå er begge disse

fagene blitt interessante. En elev sier om denne læreren: «Han er god til å lære vekk, han (...) stiller krav til elevene, (...) jeg tror vi er høyt oppe i toppen av norske ungdomsskolelærere, han kan utrolig mye (...) Vi trenger ikke boka, han kan det ut og inn. Du ser det bare oser kunnskap ut av han, det gjør det jo litt motiverende å se at det er mulig å lære det her ganske så bra». I følge det disse elevene har opplevd er det altså mulig at enkeltlærere kan skape motivasjon for fag elevene i utgangspunktet ikke er engasjert i.

6.4.5 Hvordan lærer elevene best?

Vi spurte elevene hvordan de lærer best, og fikk mange forskjellige svar. Noen sa at de lærer best når læreren skriver på tavla kombinert med spørsmål fra læreren og dialog i klassen. Andre sa at de lærer best når de får bruke «(...) god tid på å lære det en skal lære». Flere sier at de lærer best når de jobber alene, slik som han som sier at han «(...) lærer ofte best på å jobbe for meg selv (...) trekke ut det jeg synes er viktig, og å lære det og pugge det så jeg kan det». En annen lærer best av diskusjoner, «(...) litt krangel nesten, da husker du de forskjellige tingene». En lærer best av gruppearbeid. En annen lærer best av «Notater, å lese mine egne notater, hvis jeg har skrevet med mine egne ord».

En av elevene sier det slik: «Personlig så husker jeg ikke hvis jeg leser det, men jeg husker det hvis man snakker om det på en måte». Flere er av samme oppfatning, de lærer best når de får snakke om stoffet, slik som henne som sier at hun lærer best «(...) av å lese gjennom en tekst eller noe, og diskutere og snakke om den teksten». En elev sier at hun lærer godt av variasjon: «(...) jeg liker godt engelsktimene der vi er kreative og finner på forskjellige ting, for der holder jeg meg aktiv og følger med for å lære nye ting». En elev sier hun lærer best når «(...) læreren setter seg ned med elevene og snakker, uten å rekke opp hånda, og drar inn de som kanskje ikke snakker så mye til vanlig». En elev sier at «(...) i matte, hvis jeg jobber med oppgaver så lærer jeg bedre enn å bare lese».

En elev sier at hun lærer godt av å holde presentasjoner. Begrunnelsen er at, i motsetning til prøver hvor du kan pugge riktige svar uten å forstå, så er du nødt til å kunne og forstå det du skal presentere. Du vil få oppfølgingsspørsmål, og vil bli avslørt om du ikke kan stoffet. «Så du må, du må kunne det». En annen elev sier det samme: «(...) når du forteller til andre en fremføring for eksempel, (...) da spesialisere du deg på et mindre tema, og ikke bare en prøve. Sånn lærer jeg mye bedre».

En elev sier at hun lærer best når læreren er flink og kan stoffet godt, som ikke trenger boka og som prater til elevene og ikke bare ut i rommet, og hvor «(...) vi får komme med masse innspill, og at det blir nesten som en dialog». En annen sier at han lærer best når læreren er god, en annen at læreren må være flink til å lære fra seg. En annen utdyper dette og sier at hun lærer best når læreren «vet hva han holder på med, vet hva han snakker om (...), det hjelper jo oss til å skjønne det».

Som vi ser av det ovenstående er det svært stor variasjon i hvordan elevene selv mener at de lærer best. Det betyr at det ikke bare er behov for større variasjon i hvordan læreren underviser, men også i hvordan elevene selv jobber med stoffet.

6.5 Oppsummering: Elevene ønsker endring i undervisningsmåtene

Hovedinntrykket av elevenes vurdering av den undervisningen de opplever er at mange skoletimer preges av to aktiviteter, at læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk, samt oppgaveløsning. Et annet hovedinntrykk er at det, ved at disse to aktivitetene dominerer, er lite variasjon i undervisningen. Også enkeltlæreren varierer undervisningen lite fra time til time. Elevene etterlyser mer variasjon, både ved at de uttrykker det eksplisitt, men også ved at det i vår respondentgruppe er betydelig variasjon i hvordan elevene selv mener at de lærer best.

Det er når vi ber elevene fortelle om arbeidsmåter generelt og om dårlige timer og midt-i-mellom timer spesielt at vi får høre mye om læreren som snakker, om oppgaveløsning og om lite variasjon. Det de liker dårligst har de mest av.

Dette er selvsagt ikke hele bildet; vi hørte også fortellinger om fag elevene liker, om gode timer og om variasjon i undervisningsmåtene. Når vi ba elevene begrunne hvorfor de likte et fag godt og fortelle om gode timer, var det mange som fortalte om timer der de fikk gjøre noe, der de fikk være aktive og der de fikk drive med noe praktisk. På direkte spørsmål var det også mange elever som sluttet opp om myndighetenes intensjon om å gjøre undervisningen i ungdomsskolen mer praktisk, og interessant nok: også teoretisk orienterte elever som sa at de lærte best ved å lese eller jobbe på egenhånd, støttet tanken om mer praktisk undervisning for de som trenger det. Vi merker oss også at det er når vi ber elevene begrunne sitt beste fag og fortelle om den gode timen, at vi får høre historier om praktisk undervisning og variasjon i arbeidsmåtene. Da hører vi ingenting om læreren som snakker hele timen eller om oppgaveløsning. De fleste elevene har opplevd praktisk undervisning, men i svært liten grad. Det de liker best er det de har minst av.

Flere elever knyttet motivasjon til mestring. De sier at de blir motiverte når de får til, da får de lyst til å yte mer og til å lære mer. Også analysene av data fra Elevundersøkelsen viser en tydelig sammenheng mellom disse to forholdene, og det er ikke grunn til å anta at det ene forårsaker det andre, men at mestring og motivasjon påvirker hverandre gjensidig. I elevintervjuene hører vi både historier om motiverende og ikke-motiverende lærere.

Når vi ba elevene begrunne hvorfor de likte et fag godt, forklare hvorfor en time er god, dårlig eller midt-i-mellom eller hva som gjør dem motiverte, så var svaret ofte at «*Det kommer an på lærer'n*». Elevene gir tydelig uttrykk for at det som betyr noe for om de liker et fag, om en time er god eller dårlig eller om de er motiverte, er læreren. Mange elever hevder også at en god lærer kan gjøre et uinteressant fag interessant. Den enkelte lærer og hvordan han/hun oppfører seg og hva han/hun gjør i klasserommet sammen med elevene, har slik våre respondenter ser det, helt avgjørende betydning for hva elevene får ut av undervisningen.

Når vi ser på hva lærerne svarte om sin undervisning i spørreundersøkelsen, formidles et annet inntrykk enn det elevene ga uttrykk for: en stor andel av lærerne sier at de bruker alternative undervisningsmetoder, og når vi spør konkret om metoder i fem sentrale fag, så kommer det frem at mange lærere bruker mange ulike metoder, de varierer mellom tavleundervisning, at elevene jobber for seg selv på ulike måter eller at elevene jobber sammen på ulike måter²⁵. De fleste lærerne sier at de er flinke til å motivere elevene sine, men når de blir spurt om evnen til å motivere skolesvake elever, er det relativt mange som sier at det behersker de i liten grad.

Svært mange lærere er enige i at praktisk undervisning er bra med tanke på elevenes læring, og to av tre lærere sier også at de driver praktisk undervisning. Lærerne har en relativt stor felles forståelse av hva som ligger i begrepet *praktisk undervisning*: Teori og praksis henger sammen og står ikke i motsetning til hverandre, eleven må være aktive i en undervisning (i eller utenfor klasserommet) som bryter med den tradisjonelle formidlingspedagogikken og hvor det i stedet er stor variasjon. Og det er altså i tråd med denne forståelsen at to av tre lærere har svart at de driver praktisk undervisning.

Vi må selvsagt minne om at de 87 elevene vi har bygget denne fremstillingen på, har kommet til ordet gjennom 18 gruppeintervjuer, mens lærerdata vi her har analysert er svar fra 1403 lærere på et spørreskjema. Det er noen metodiske problemer knyttet til en slik sammenligning, men begge respondentgruppene har svart på spørsmål knyttet til hvordan undervisningen foregår i norske klasserom i skoleåret 2014-2015. Det er derfor ikke mulig å sammenligne direkte og trekke statistisk representative konklusjoner. Men det er mulig å bruke denne informasjonen for å tegne et bilde av

²⁵ Sammen: Elevene arbeider sammen med gruppearbeid, samarbeidslæring, prosjektarbeid eller lignende
Hver for seg: Elevene arbeider hver for seg med å løse oppgaver, lese i bøker, finne fram stoff selv eller lignende
Tavleundervisning: Læreren gjennomgår læreboka, forklarer på tavla, snakker til hele klassen eller lignende

hvordan disse to gruppene, lærere og elever, ser på undervisning, og å foreta en forsiktig sammenligning av synspunkter og vurderinger slik vi har gjort her.

Og når vi gjør denne forsiktige sammenligningen ser vi altså at elever og lærere ikke er helt samstemte i sin oppfatning av hva som skjer i klasserommene. Når det gjelder lærernes innsats for å drive motiverende undervisning, rapporterer både lærere og elever at mange lærere kan drive motiverende undervisning, men at det ikke er alltid at alle lykkes. Det er særlig på to punkter lærerne og elevene ikke forteller den samme historien:

- Mange lærere forteller om stor grad av variasjon i undervisningen, mens mange elever hevder det motsatte; det er liten variasjon i undervisningen, og at det som i hovedsak foregår i klasserommene er at læreren snakker med eller uten tavlebruk og at eleven jobber med oppgaver.
- Elevene sier at det knapt forekommer praktisk undervisning, og den alt overveiende majoritet av lærerne sier at de driver med praktisk undervisning.

Annen forskning, bl.a. analyser av Elevundersøkelsen (Furre m.fl. 2006a,b) og evalueringen av Reform 97 (Klette m.fl. 2003), har vist at fortsatt dominerer tavleundervisning, undervisning der læreren snakker og timer der elevene løser mye oppgaver. Disse funnene indikerer at elevenes fortellinger til oss om hva som skjer i klasserommene kanskje ligger nærmere det tidligere forskning har vist, enn det lærerne fortalte oss.

Men alle er enige om at praktisk undervisning og variasjon i undervisning er bra for elevenes motivasjon og for økt læringsutbytte. Når alle ønsker det, og når de skolen først og fremst er til for, mener at det er for lite av det, og når dette også bekreftes av andre undersøkelser, er dette kanskje et signal om at det må gjøres en innsats for redusert bruk av tavleundervisning og oppgaveløsning og inn i en skolehverdag hvor det er mer praktisk undervisning og variasjon i bruk av arbeidsmåter.

Det er vår vurdering at det vi har hørt fra de elevene vi har snakket med, det vi har hørt om deres opplevelse av den undervisning de deltar i, hva de liker og ikke liker, hva de motiveres av og hva de ikke motiveres av, hva de lærer av og hva de ikke lærer av, underbygger behovet for en kompetanseutvikling blant lærerne, for et omfattende pedagogisk utviklingsarbeid som har som målsetting at undervisningen skal bli mer variert og praktisk – og praktisk forstått slik aktørene i stor grad forstår begrepet slik som vist foran i dette kapitlet.

7 Avslutning: Uklare roller, variert praksis og svak forankring

Utdanningsdirektoratet har satt i gang satsingen Ungdomstrinn i utvikling, med hovedmålsetting «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning». I tillegg er det formulert mål for en rekke ulike aktørnivåer som inngår i satsingen. Den sentrale målgruppen for satsingen er lærerne på ungdomstrinnet. Tanken er at bedre lærere vil bety økt motivasjon og mestring med påfølgende bedre læringsutbytte blant elevene. Sentralt i satsingen er de tre virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og de nettbaserte pedagogiske ressursene, samt to nye aktørgrupper; ressurslærere og utviklingsveiledere. I tillegg tilbys spesiell veiledning og støtte fra UH-institusjonene til skolene som deltar.

Hovedproblemstillingen for NIFUs evaluering av Ungdomstrinn i utvikling er:

I hvilken grad, under hvilke forutsetninger, og på hvilken måte, bidrar virkemidlene i samspill til at målsettingene for satsingen på ungdomstrinnet nås?

Hovedfokus for evalueringen er altså virkemidlenes betydning for måloppnåelse. For å kunne belyse problemstillingen gjør vi datainnsamling i to blokker, 2013-2015 og 2017-2018. Ved å analysere data på disse to tidspunktene vil vi kunne sammenligne og drøfte om det har skjedd en utvikling eller endring, og om dette kan skyldes satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Det betyr at denne delrapporten ikke vil kunne drøfte hovedproblemstillingen, det vil først kunne skje i sluttrapporten. Her har vi pekt på styrker og svakheter ved organiseringen og anvendelsen av de tre virkemidlene som kan ha positiv eller negativ betydning for måloppnåelsen, både når det gjelder hovedmål og mål for ulike aktørnivåer.

Elevene vi snakket med fortalte om en undervisning som i hovedsak er preget av to arbeidsformer: At læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk, samt bruk av oppgaveløsning. Det er altså, ifølge elever på 10. trinn, lite variasjon i undervisningen. De forteller også om lite praktisk undervisning. Dette står delvis i motsetning til det flere lærere fortalte. I intervjuene ga de fleste lærerne uttrykk for behov for mer variasjon i undervisningen, i spørreundersøkelsen ga lærerne uttrykk for stor grad av variasjon i undervisningen sin. Funn fra tidligere norsk klasseromsforskning ligner mer på elevenes vurderinger, enn på lærernes fortellinger om virkeligheten i klasserommene.

Det er vår vurdering at det vi har hørt fra elevene, det vi har hørt om deres opplevelse av den undervisning de deltar i, hva de liker og ikke liker, hva de motiveres av og hva de ikke motiveres av, hva de lærer av og hva de ikke lærer av, underbygger behovet for en kompetanseheving blant lærerne, for et omfattende pedagogisk utviklingsarbeid som har som målsetting at undervisningen skal bli mer variert og praktisk. Et slikt utviklingsarbeid er altså i gang i form av Ungdomstrinn i utvikling.

Selv om hovedproblemstillingen altså ikke kan belyses før alle data er samlet inn, kan funn fra analyser av data fra evalueringens første fase gi noen indikasjoner. Dette vil vi gjøre i det følgende ved å se nærmere på hvordan de ulike aktørnivåene, fra det nasjonale nivå til lærernivået, vurderer satsingen og virkemidlene.

7.1 Ungdomstrinn i utvikling og skolebasert kompetanseutvikling

Det nasjonale nivået har satt i gang Ungdomstrinn i utvikling. Som vi har vist bygger satsingen på anbefalinger fra OECD, resultater og anbefalinger fra evalueringen av Kunnskapsløftet, en forståelse av et for lavt nivå på grunnleggende ferdigheter, kjennskap til konsekvensene av lavt kunnskapsnivå for gjennomføring av videregående opplæring, samt tilbakemeldinger fra ungdomsskoleelever om at undervisningen er for teoretisk og for lite praktisk og variert. Det må oppfattes som positivt at nasjonale utdanningsmyndigheter, når et slikt kunnskapsgrunnlag forteller om vesentlige mangler og behov for endring, tar dette på alvor, og setter i gang dette utviklingsarbeidet. Som vi allerede har omtalt, gir også våre samtaler med elever innenfor denne evalueringen, grunnlag for å konkludere at det er behov for et utviklingsarbeid som sikter mot kompetanseheving i lærerkorps

Nasjonale myndigheters oppgave i selve implementeringen av satsingen har vært å ta ansvar for å utarbeide støtte- og veiledningsmateriell, og å legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling og økt samarbeid. Våre data viser at disse oppgavene har nasjonale myndigheter utført på en god måte, ved å ha fått utarbeidet nettbaserte pedagogiske ressurser, ved å vektlegge bruken av og betydningen av lærende nettverk, ved å etablere to nye funksjoner for satsingen, ressurslærer og utviklingsveileder og ved å arrangere samlinger og kurs for utviklingsveiledere, ressurslærere, skoleledere og skoleeiere, samt å lagt til rette for at UH-institusjonene spiller en aktiv rolle i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Vår forståelse er at det på nasjonalt nivå, i Utdanningsdirektoratet og i Kunnskapsdepartementet, er stor tro på Ungdomstrinn i utvikling. Datagrunnlaget for denne forståelsen er deltakelse på noen av Utdanningsdirektoratets samlinger for ulike aktørgrupper i satsingen, samt intervjuer med ansatte i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet.

Utviklingsveilederne er de som står det nasjonale nivået nærmest. Vi har sett, både av kvantitative og kvalitative data, at de er den aktørgruppen (utenom det nasjonale nivået) med størst tro på at Ungdomstrinn i utvikling vil bli vellykket, de har størst tro på at man når målsettingene med satsingen, og de har størst forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes. Vi observerer også at selv om de er positive til satsingen, har de også noen betenkeligheter. En forklaring kan være at en sentral oppgave for utviklingsveilederne er å dra i gang utviklingsprosesser i skolene og i kommunene. De møter virkeligheten når visjoner skal omgjøres til praktisk handling. De tror på satsingen, men erfarer implementeringsvansker bl.a. ved at det kan være en stor utfordring å få tilgang til skoleeier og skoleledere. Dette illustrerer spenningene mellom nivåene i forvaltningen av grunnopplæringen med ansvar lagt til skoleeier- og skolenivå og en tilretteleggende og veiledende sentralmyndighet som setter overordnede mål for virksomheten. Utviklingsveilederne, som tydelig utgjør et nødvendig bindeledd mellom alle aktørene på lokalt nivå i satsingen, havner på denne måten «mellom barken og veden» i den valgte modellen for styring av opplæringssektoren. Vi observerer også at utviklingsveilederne har ulik praksis, f.eks. i forhold til hvordan de jobber på skolene. Noen jobber bare mot ledelsen, andre jobber også mot lærerne.

Mange uttrykker at utviklingsveilederen har en sentral og viktig funksjon i satsingen, og at mange av dem gjør en stor innsats. Men kanskje er det en svakhet ved rollen at det mangler en klar stillingsinstruks, at de utøver rollen relativt ulikt, at utviklingsveilederne i stor grad må brøyte vei selv og at de ikke tydeligere er plassert inn i strukturen med en klar rolle som er kjent og akseptert av skoleeier og skoleleder.

Ansatte fra UH-institusjonene forteller om en økende tendens til at kursing av lærerne skjer ute på skolene. Dette indikerer at UH-institusjonene opptrer i tråd med intensjonene for den skolebaserte

kompetanseutviklingen: De skal komme til skolene – skolene skal ikke komme til dem. Fra noen ressurslærer hører vi imidlertid at det skjer at lærere møter lærerutdannerne utenfor skolen. Også i spørreundersøkelse får vi vite at relativt mange lærere har vært på forelesninger med lærerutdannere utenfor skolen. Dette illustrerer at man ikke er helt i mål, og at det kanskje er nødvendig med en tydeliggjøring av hva som ligger i begrepet skolebasert og hvilke praksiser som faller innenfor og utenfor det skolebaserte.

Ansatte fra lærerutdanningene forteller også om at de har møtt dårlig forberedte lærerkollegier, som er uvante med arbeidsformen og synes ubekvemme med å skulle ta imot hjelp og støtte. Dette har i noen tilfeller vanskeliggjort en realisering av rollen som prosessveiledere på skolene. Dette har til en viss grad gått seg til, men de kan være vanskelig å komme utenfra som eksperter og det kan skape unødig motstand.

Skoleeierne støtter opp om Ungdomstrinn i utvikling, og mange er svært positive til satsingen. Fem av de seks skoleeierne vi intervjuet, hadde forankret satsingen Ungdomstrinn i utvikling i sitt planverk. Det illustrerer at de anser satsingen som sentral. En del skoleeiere har gjort et dyptgripende forarbeid sammen med skolelederne for å sette satsingen i gang. Noen har også brukt Ungdomstrinn i utvikling som en brekkstang for å starte skoleutviklingsprosesser. Samtidig observerer vi at flere av skoleeierne formidler et distansert forhold til satsingen. Mange overlater implementeringen til skolene og aktørene der, ledelse og ressurslærer. Det kan være fordi de oppfatter satsingen som et nytt virkemiddel i den formelle målstyringen av grunnskolen, og derfor ikke deltar i utviklingsarbeidet, men delegerer til rektor. Det kan tenkes at Ungdomstrinn i utvikling hadde lyktes bedre om skoleeier hadde engasjert seg mer, og kanskje bør skoleeiers ansvar i satsingen tydeliggjøres.

Skolelederne ser positivt på Ungdomstrinn i utvikling og skolebasert kompetanseutvikling som ett av flere virkemidler for å utvikle skolen. Mange hadde klare oppfatninger av hensikten med satsningen og hva de ville den skulle føre til på deres skole. På den annen side observerer vi stor variasjon i implementeringen av satsingen mellom skolene. Vi ser rektorer som er svært aktive i forhold til satsingen. Vi ser også rektorer som kan overlate implementeringen og ledelsen av Ungdomstrinn i utvikling på skolen til ressurslæreren, selv om det er rektor som skal lede Ungdomstrinn i utvikling på skolen. Vi møtte entusiastiske skoleledere som hadde stor tro på skolebasert kompetanseutvikling og fortalte om gode prosesser på egen skole, mens lærerne på samme skole kunne uttrykke at de sto uten informasjon eller også var uinteresserte i satsningen. Det vi observerer her, at rektors store engasjement for Ungdomstrinn i utvikling ikke har nådd ned til lærerne på skolen hans, kan tyde på utfordringer knyttet til forankringen av Ungdomstrinn i utvikling i hele organisasjonen. Til tross for at det er naturlig at implementering av en slik satsing tar tid, kan det reises spørsmål ved om ikke skoleleders overordnede ansvar for implementering og ledelse av Ungdomstrinn i utvikling på den enkelte skole burde vært tydeliggjort sterkere, og at en mer ens praksis blant skolelederne burde etterstrebes.

Ressurslærerne er positive til satsingen, men forteller om motstand fra lærere som enten ikke er enige i satsingens mål, i kommunens implementeringsplan eller i skolens praktiske gjennomføring. Som vi har sett i omtalen av skoleleder over, overlates i noen tilfeller ansvaret for implementeringen av Ungdomstrinn i utvikling på skolen til ressurslærer. Noen ressurslærere forteller at det er vanskelig å jobbe med lærere som ikke ønsker å delta. De er ikke ledere og har ingen virkemidler når lærere motarbeider utviklingsarbeidet, og særlig dersom rektor har overlatt arbeidet med satsingen til ressurslærer, kan dette bli utfordrende. Det ser ut til å være et behov for å klargjøre tydelig en grenseoppgang mellom ressurslærer og skoleleder, slik at ressurslærer kan konsentrere seg om sine ressurslæreroppgaver, mens rektor skal lede utviklingsarbeidet på skolen.

Blant ressurslærerne observerer vi mindre tro på at satsingen skal lykkes enn hos aktører på nivåer over. Det virker også å være mindre tro på at man når målsettingene med satsingen og mindre forståelse for virkemidlenes og aktørgruppenes betydning for at satsingen skal lykkes enn blant utviklingsveilederne. Det må være en utfordring at denne aktørgruppen, som av mange beskrives som

en nøkkelrolle i satsingen ikke vurderer virkemidlene som viktigere enn de gjør. Dette kan indikere behov for økt innsats for å forankre satsingen i ressurslærergruppen.

Blant lærerne fant vi at det er svært mange som ikke vet hvilket satsingsområde skolen deres jobber med. Dette var et svært overraskende funn.

På den annen side er det mange lærere som vet om satsingen og slutter opp om den. Blant de som kjenner satsingen observerte vi en positiv innstilling til at endringene på ungdomstrinnet er skolebaserte, og at dette idealet er det viktigste kriteriet for måloppnåelse. De fleste rapporterer også om sterk tro på ressurslæreren i skolen.

Det er ikke bare slik at mange lærere har liten eller ingen kjennskap til eller forståelse for satsingen. Det er også slik at enkelte lærere er skeptiske til satsingen som sådan, og mener at ensretting i metodebruk går på bekostning av lærerprofesjonens idealer. Med ensretting sikter de her til at UH-sektor tilbyr opplæring i spesifikke metoder som alle føler de er pålagt å benytte, og at enkelte metoder inngår i de nettbaserte pedagogiske ressursene som ressurslærer kan gi dem i lekse å prøve ut over tid. Det er særlig noen erfarne lærere som ser på satsingen som én i en lang rekke. Mange nyutdannede lærere er imidlertid positive til å komme til en arbeidsplass med felles satsingsområder og klar ledelse for å bedre undervisningsnivået til elevenes beste. Her er synet på lærerprofesjonalitet ulikt mellom lærere som ble utdannet tidligere og lærere som har blitt det i løpet av de siste årene.

Blant lærerne observerer vi enda mindre tro på at satsingen skal lykkes, enda mindre tro på at man når målsettingene med satsingen og enda mindre forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes enn blant ressurslærerne.

Vi ser altså helt tydelige indikasjoner på at satsingen halvveis inn i satsingsperioden er altfor svakt forankret blant lærerne, den sentrale målgruppen for satsingen, de som gjennom skolebasert kompetanseutvikling skal bli bedre lærere. Dette indikerer at det omfattende arbeidet som skjer innenfor satsingen øverst i hierarkiet i utdanningssystemet ikke når ned til de som skal gjøre jobben slik at elevene oppnår bedre læringsutbytte. Dette er spesielt merkbart når endringen er ment å være skolebasert. Skal satsingen Ungdomstrinn i utvikling lykkes, er det nødvendig at det tas grep for en bedre forankring av satsingen blant lærerne.

7.2 Lærende nettverk og nettbaserte pedagogiske ressurser

Vi har i sett at skoleeierne og skoleledere deltar, og har også før Ungdomstrinn i utvikling deltatt i **nettverk** – eller møter som mange kaller det – med andre skoleeiere, og/eller skoleledere. Det som er nytt, og som har kommet som en følge av Ungdomstrinn i utvikling er at satsingen har reist nye og konkrete problemstillinger til møteplanen for utviklingsarbeidet. Dette har bidratt til å forme de allerede institusjonaliserte rektormøtene og gi dem ny og mer spisset retning. Skoleeierne stiller imidlertid spørsmål ved om de klarer å gjøre nettverkene *lærende*, eller om det fortsatt er slik at de bare «møtes og prater».

Mange utviklingsveiledere var enig om at nettverkene var viktige for at satsingen kan lykkes, men en del av dem erkjenner imidlertid at det kan være vanskelig å oppfylle idealene for lærende nettverk og lærende møter hver gang dette står på planen.

Ressurslærere oppgir at de ikke deltar i nettverk i særlig grad, i alle fall ikke i stor grad utenfor egen skole. Noen ressurslærere er dessuten undrende til nettverkens funksjon, og syns det er vanskelig å definere hva de egentlig skal bidra til når det gjelder læreres undervisning og elevenes læringsutbytte.

Heller ikke lærerne deltar i lærende nettverk i stor grad, og vi ser at idealene om erfaringsutveksling og dialog kan være vanskelig å omsette i praksis. Lærerutdannere som vi har intervjuet er positive til nettverkene, men de mener at de har uklare mål.

Vi kan slå fast at en rekke nettverk har blitt opprettet som følge av satsingen, og etablerte nettverk har fått nye saker på dagsordenen. Det kan likevel synes nødvendig med en intensivt innsats for at deltakernes samlede utbytte av nettverksmøtene står i relasjon til målene slik de er formulert i planene. Det bør arbeides enda mer systematisk med å faktisk gjøre nettverkene om fra møter til reelle lærende nettverk.

De nettbaserte pedagogiske ressursene er forskningsbaserte. Våre respondenter blant de ansatte i lærerutdanningene er positive til det.

Utviklingsveilederne har svært varierte erfaringer med skolenes bruk av nettbaserte ressurser. Flere av dem forteller at mange lærere tar i bruk ressursene, mens andre læreres har motstand mot å legge læreboka til side. Dette kan handle om hvordan ressursene oppfattes. Oppfatter lærerne dem som aktivitet eller læring? Når lærerne føler at de lærer noe av ressursene faller det inn i deres profesjonsforståelse. Når de føler at det er en aktivitet som presses på dem så stiller de seg kritiske til instrumentelle inngrep i deres profesjonelle autonomi og metodefrihet. Nettbaserte ressurser som virkemiddel befinner seg i et interessant spenningsfelt mellom forskningsbasert profesjonalisering av lærerrollen via en felles kunnskapsbase på den ene siden og en instrumentalistisk tilnærming med tildeling av undervisningsoppskrifter på den andre. Det må også sies at en del lærere på skoler der satsingen er klart forankret hos rektor virker å være mer positive til å få gode eksempler. De formidler at de arbeider i en læringsorientert skole der det er et system for hvordan slike eksempler kan lagres i digitale systemer, formidles og diskuteres på en kritisk og profesjonell måte i kollegiet, og dermed fungere som et supplement til deres egne gode undervisningseksempler.

Skoleeierne og skoleledere kjenner til de nettbaserte ressursene. De har i liten grad brukt dem, men sier at de oppfatter dem som gode. Holdningen er at dette skal brukes ute på skolene av lærere og ressurslærere. Dette bekreftes av ressurslærerne. Det er de som arbeider for å gjøre lærerne kjent med ressursene. Ressurslærerne ser positivt på ressursene fordi de bidrar til et felles kunnskapsgrunnlag. Lærerne vurderer de nettbaserte ressurser som et positivt virkemiddel i arbeidet med å styrke kollektive undervisningspraksiser i klasserom på ungdomstrinnet. De vurderer ressursene positivt fordi de gir konkrete eksempler.

Både lærerutdannere, utviklingsveiledere, ressurslærere og lærere er kritiske til at ressursene i noen tilfeller kan virke instrumentelle og at de fremstår som polerte stjerneeksempler et stykke fra virkeligheten i de fleste klasserom. Mange i disse aktørgruppene er også enige i at det kan være vanskelig å navigere og finne frem i ressursene på nettsidene til Utdanningsdirektoratet.

Det kan være nødvendig med en avklaring av hva de pedagogiske ressursene er. Er det oppskrifter eller er det veiledninger på hvordan ting kan gjøres uten at det går på bekostning av profesjonalitet og metodefrihet? Svaret på dette spørsmålet kan ha betydning for oppslutningene fra lærerne og bruken av ressursene. Kanskje man også skal vurdere å produsere noen ressurser som ligner mindre på glansbilder. Det synes også å være et behov for å gjøre det lettere å navigere på nettsidene til Ungdomstrinn i utvikling.

7.3 Svak forankring av satsingen – særlig på lærernivå

Den ovenstående gjennomgangen og drøftingen av viktige funn i vår evaluering av Ungdomstrinn i utvikling, illustrerer tydelig at det er størst tro på satsingen og virkemidlene på nasjonalt nivå, og at oppslutningen og kunnskapen avtar etter hvert som man beveger seg nedover i hierarkiet i utdanningssystemet. Forankringen for Ungdomstrinn i utvikling synes å avta trinn for trinn når man beveger seg fra nasjonalt nivå til klasserommet.

Utviklingsveilederne er de som står det nasjonale nivået nærmest. De er den aktørgruppen med størst tro på at Ungdomstrinn i utvikling vil bli vellykket, de har størst tro på at man når målsettingene med satsingen, og de har størst forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes. Men selv om de er svært positive til satsingen, er man ikke like positive som i Utdanningsdirektoratet.

Skoleeierne støtter opp om Ungdomstrinn i utvikling, de sier at de har tro på satsingen, men formidler egentlig et distansert forhold til satsingen. De overlater implementeringen til skolene. Skolelederne formidler stor variasjon i implementeringen, og støtter seg i stor grad på ressurslærerne.

Blant ressurslæreren observerer vi også mindre tro på at satsingen skal lykkes, mindre tro på at man når målsettingene med satsingen og mindre forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes enn blant utviklingsveilederne. Det må være en utfordring at denne aktørgruppen, som av mange beskrives som en nøkkelrolle i satsingen ikke vurderer virkemidlene som viktigere enn de gjør.

Blant lærerne observerer vi enda mindre tro på at satsingen skal lykkes, enda mindre tro på at man når målsettingene med satsingen og enda mindre forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes enn blant ressurslærerne. Mange lærere er også skeptiske til satsingen som sådan, og mener at ensretting i metodebruk går på bekostning av lærerprofesjonens idealer.

Vi har også vist at svært mange lærere ikke vet at deres skole er med på Ungdomstrinn i utvikling eller hvilket satsingsområde skolen har. Dette var overraskende, og indikerer at det omfattende arbeidet som skjer innenfor satsingen øverst i hierarkiet i utdanningssystemet ikke når ned til de som skal gjøre jobben slik at elevene oppnår bedre læringsutbytte.

Det er altså blant de som er den sentrale målgruppen for satsingen, lærerne, forankringen synes å være særlig svak. Dette er ikke uvanlig i reformimplementering i skolen, og slik sett ikke overraskende, men det er interessante å merke seg dette når intensjonen har er at endringene skal være lokale og skolebaserte.

Den dalende oppslutningen om, kunnskapen om og forståelse for satsingen og skolebasert kompetanseutvikling nedover i hierarkiet i utdanningssystemet gjelder også de nettbaserte pedagogiske ressurser og de lærende nettverkene. Skoleeiere og skoleledere har ikke noe aktivt forhold til ressursene og vi hører ansatte i lærerutdanningene, noen ressurslærere og eldre lærere sier at ressursene er polerte og virkelighetsfjerne. Skoleeiere og skoleledere deltar i mange møter på ulike nivåer, de kaller det gjerne nettverk, men er usikre på om de er «lærende». Ressurslærere og lærere deltar ikke i nettverk i særlig grad, i alle fall ikke utenfor egen skole.

Vår vurdering er at denne dalende oppslutningen om, kjennskapen til og forståelsen for Ungdomstrinn i utvikling inkludert de tre hovedvirkemidlene nedover i hierarkiet i utdanningssystemet må oppfattes som en stor utfordring for satsingen. Det kan gi grunn til svekket optimisme med hensyn til å nå satsingens målsetting, når en betydelig andel av lærerne ikke kjenner egen skoles satsingsområde, ikke vet at skolen deltar i Ungdomstrinn i utvikling, når de virker å være den aktørgruppen med minst tro på at satsingen skal lykkes, de som har minst tro på at man vil nå målsettingene med satsingen og de med minst forståelse for virkemidlenes og aktørgruppens betydning for at satsingen skal lykkes. At enkelte deltagere er skeptiske til valg av kunnskap eller metoder eller at det tar tid før begrunnelser og kunnskapsgrunnlag for tiltak trenger ned i organisasjonen, kan være normalt i endringsprosesser. Til tross for dette og til tross for at det kan observeres en viss grad av positiv utvikling fra pulje 1 til pulje 2 på noen områder, mener vi likevel det vi observerer må representere en stor utfordring for satsingen, og at dette funnet bør danne grunnlag for tiltak for økt forankring av Ungdomstrinn i utvikling blant lærerne i pulje 3 og 4.

Referanser

- Carlsten, T.C. & Markussen, E. (2014). Phased Implementation: Successful Alignment of Tools of Implementation to Improve Motivation and Mastery in Lower Secondary Schools in Norway. In: Nyhavn, F. & Hopfenbeck, T. (eds.) *From Political Decisions to Change in the Classroom: Successful Implementation of Educational Policy*. Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training.
- Carlsten, T.C & Torgersen, G.E. (2015). Det uforutsette og kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I: Torgersen, G.E. (red). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. NIFU-Rapport Vol. 41/2014. Oslo: NIFU.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø. & Lødding, B. (2011). *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen*. Rapport 6. Oslo: NIFU.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Elstad, E. (2009). «Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway». I: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, side 173-189.
- Foray, D. & Hargreaves, D. (2003). The development of knowledge in different sectors: a model and some hypotheses. In: *London Review of Education*, vol. 1, (1) 2003.
- Furre, H., Danielsen, I-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006a). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2006*. Kristiansand: Oxford Research
- Furre, H., Danielsen, I-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006b). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2005*. Kristiansand: Oxford Research
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. I: *Teachers and Teaching*, 15:2, 273-289
- Grønmo, L. S. & Onstad, T. (red.) (2012). Mange og store utfordringer. Et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning av lærere i matematikk basert på data fra TEDS-M 2008. Oslo: Unipub.
- Hargreaves, A. (2004). Networks, knowledge and innovation: reflections on teacher learning. I: McCarthy, H., Miller, P., & SKidmore, P. (red). *Network Logic: Who governs in an interconnected world?* London: Demos.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hiebert, J., Ronald G. & Stigler, J.W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? In: *Educational Researcher*, Vol 31, No 5, pp. 3-15
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. NF-rapport nr. 4/2012
- Klette, K., Aukrust, V.G., Hagtvet, B.E. & Hertzberg, F. (2003). *Synteserapport – klasserommets praksisformer etter Reform97*. Oslo: Norges Forskningsråd

- Klette, K. & Carlsten, T.C. (2012). Knowledge in teacher learning: New professional challenges. I: (Jensen, K. et al eds) Professional Learning in the Knowledge Society. Sense Publishers.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Lest 14.august 2015
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276_B_web.pdf Denne ledet tidligere til den versjonen av dokumentet med et forord signert Kristin Halvorsen, nå leder den til en versjon uten forord (lest 26.11.2015)
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf Denne leder til en versjon med forord signert Torbjørn Røe Isaksen (lest 26.11.2015)
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon, mestring, muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lund, T. (2011). *Skoler i nettverk - Dialogkonferanser som læringsarena*. Gyldendal Akademisk
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 55, Issue 3, 2011, Pages 225 – 253. Routledge: London.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D. & Townsend, A. (2007). *Networking practitioner research*. London: University of Chicago Press.
- Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære. Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42. Oslo: NIFU
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2011). *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary School in Norway*. Paris: OECD.
- Raudenbush, S.W. (2005). Learning from Attempts to Improve Schooling: The Contribution of Methodological Diversity. In: *Educational Researcher*, Vol 34, No 25 pp 25-31
- Rumberger, R. (2011). High School Dropouts in the United States. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Sjaastad, J. (2014). *Ungdomstrinn i utvikling. Resultater fra «spørsmål til skole-Norge våren 2014» vedrørende satsingen «Ungdomstrinn i utvikling»*. Arbeidsnotat 1. Oslo: NIFU

- Topland, B. & Skålvik, E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*.
http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*.
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*.
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/> (Ny versjon)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St. meld. nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU STEP Rapport 23/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Aamodt, P., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T.C., Lødding, B. & Røsdal, T. (2014). Evaluering av de nasjonale sentre i opplæringen. Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv. NIFU-rapport 49/2014. Oslo: NIFU.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Universitetet i Oslo

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Antall inviterte og deltagende skoler i de ni fylkene.....	19
Tabell 1.2 Respondenter fordelt etter pulje, skolestørrelse og skoletype. N=1403	20
Tabell 1.3 Utvalg og svar. Fylkesvis og samlet.	20
Tabell 1.4 Oversikt over respondenter i kvalitative intervjuer. Respondenter fra pulje 1 og 2.....	22
Tabell 5.1 Bruken av nettbasert pedagogisk støttemateriell innen ulike satsingsområder. (Skoleledere i Spørsmål til Skole-Norge våren 2014. Prosent av de som oppgir å ha benyttet seg av den aktuelle nettbaserte ressursen)	78

Figuroversikt

Figur 1.1 Aktørene og virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling	13
Figur 1.2 Datainnsamling i evalueringen av Ungdomstrinn i utvikling.....	18
Figur 3.1 På hvilken måte har du arbeidet med skolene for å identifisere behov, finne mål og satsingsområder i den skolebaserte kompetanseutviklingen? (Utviklingsveiledere)	38
Figur 3.2 Her ber vi deg vurdere påstander vedrørende ordningen med ressurslærere. (Ressurslærere).....	45
Figur 3.3 Hvilke satsingsområder har du ansvar for som ressurslærer? (Flere kryss tillatt) (Ressurslærere).....	47
Figur 3.4 På hvilke måter har skolen arbeidet med å identifisere behov, finne mål og satsingsområder i den skolebaserte kompetanseutviklingen? (Ressurslærere).....	48
Figur 3.5 I hvilken grad har personer fra universitet eller høgskole bidratt i skolens skolebaserte kompetanseutvikling innen «Ungdomstrinn i utvikling»? (Ressurslærere).....	49
Figur 3.6 I hvilken grad føler du deg kvalifisert for de følgende elementene når det gjelder undervisning på ungdomstrinnet? (Lærere)	51
Figur 3.7 Lærernes kjennskap til deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling og skolens satsingsområde. Lærere i pulje 1 og 2. Prosent	52
Figur 3.8 Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv? Andel som svarte <i>I stor grad</i> eller <i>I svært stor grad</i> . Lærere i pulje 1 og 2.....	54
Figur 3.9 Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv? Andel som svarte <i>I stor grad</i> eller <i>I svært stor grad</i> . Lærere i pulje 1 og 2.....	55
Figur 3.10 Tror du at satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» vil føre til det følgende i et lengre perspektiv? Andel som svarte <i>I stor grad</i> eller <i>I svært stor grad</i> . Lærere i pulje 1 og 2.....	56
Figur 3.11 Tror du at satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" vil bli vellykket? Prosent.....	56
Figur 4.1 Deltar du i lærende nettverk med noen av aktørene nevnt nedenfor? I tilfelle ja, hvor ofte møter du i nettverk med disse? (Utviklingsveiledere)	65
Figur 4.2 Hvordan fungerer følgende lærende nettverk? (Ressurslærere).....	69
Figur 5.1 Bruk av pedagogiske ressurser innenfor ulike områder. (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje)	73
Figur 5.2 Hvor stor nytte har du hatt av pedagogiske ressurser innenfor følgende områder? (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje)	74
Figur 5.3 Hvor stor nytte har du hatt av følgende former for pedagogiske ressurser? (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje).....	75
Figur 5.4 Hvordan er pedagogiske ressurser benyttet på skolen? (Lærere, uavhengig av deltagelse/pulje)	76
Figur 5.5 Hvor stor nytte har du hatt av følgende former for pedagogiske ressurser? (Ressurslærere).....	76
Figur 5.6 Hvordan er pedagogiske ressurser benyttet på skolen? (Ressurslærere)	77
Figur 5.7 Har du inntrykk av at skolene der du er utviklingsveileder bruker pedagogiske ressurser fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider? (Utviklingsveiledere)	79
Figur 5.8 Hvor viktig er følgende for at satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" skal lykkes?	81

Figur 6.1 I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning? Lærere. Prosent.	86
Figur 6.2 Betydningen av faglig utvikling siste år for kunnskap og forståelse for hvordan gjøre undervisningen ... Lærere. Prosent.	86
Figur 6.3 I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning? Lærere. Prosent.	87
Figur 6.4 Bruk av ulike arbeidsformer i ulike fag. Lærere som har oppgitt å undervis i det aktuelle faget. Prosent.	88
Figur 6.5 Er lærerne enig i disse utsagnene om praktisk undervisning. Lærere. Prosent.	89
Figur 6.6 Er du enig eller uenig i disse utsagnene om praktisk arbeid i skolen? Lærere. Prosent.	89
Figur 6.7 Betydningen av faglig utvikling siste år for kunnskap og forståelse for hvordan gjøre undervisningen ... Lærere. Prosent.	89
Figur 6.8 Spørsmål om mestring og motivasjon, nasjonalt nivå. Elevundersøkelsen, 10.trinn, skoleåret 2009-2010 og 2013-2014.	91
Figur 6.9 Skår på de to samlevariablene «Mestring» og «Motivasjon». Elevundersøkelsen, 10.trinn, skoleåret 2013-2014. Skoleforskjeller innad i utvalgte fylker.	92
Figur 6.10 Sammenheng mellom samlevariablene «Motivasjon» og «Mestring» på skolenivå, data fra Elevundersøkelsen, 10.trinn, skoleåret 2013-2014. Prikkens størrelse indikerer antall skoler. Totalt vises de 73 skolene som både har svart på Elevundersøkelsen og NIFUs spørreundersøkelse.....	92

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no