

Ulf Blossing, Anna Hagen, Torgeir Nyen og
Åsa Söderström

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling»

Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for
skoleutvikling



Ulf Blossing, Anna Hagen, Torgeir Nyen og
Åsa Söderström

Kunnskapsløftet – fra ord til handling

Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for
skoleutvikling

© Fafo 2010

ISBN 978-82-7422-713-2

ISSN 0801-6143

Omslagsillustrasjon: © Kerstin Blossing

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	7
English summary	8
Sammendrag	11
1 Innledning	17
1.1 «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»	17
1.2 Evalueringen av programmet – målsettinger og problemstillinger	19
1.3 Innholdet i sluttrapporten	21
2 Bakgrunn	23
2.1 Att forstå projektet i en videre ramme	23
2.2 Studiens teoretiske ramverk	26
3 Metode og datagrunnlag	35
3.1 Kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder	35
3.2 Analytisk ramme – valg av case	36
3.3 De kvantitative dataene	39
4 Tre nye case	43
4.1 Prosjekt Videregående opplæring (Vgo)	43
4.2 Vest-prosjektet	55
4.3 Sør-prosjektet	61
5 Kvantitative data i evalueringen	77
5.1 Oppstartsfasen av prosjektene	77
5.2 Kompetansemiljøets rolle	83
5.3 Effekter på læringsmiljøet på skolene	86
5.4 Effekter på forbedringskapasiteten	90
5.5 Effekt på kompetansemiljøene	98
5.6 Verktøy og spredning	101
5.7 Programsekretariatets rolle	110

6 Organisasjonsanalysen.....	113
6.1 Samarbeid og læring mellom lærerne	115
6.2 Kollektive rutiner og normer for praksis.....	117
6.3. Ledelse	118
6.4 Skolens bruk av annen kompetanse	119
6.5 Skolens bruk av undersøkelser og kvantitative data	120
6.6. Skolens organisasjon og kultur som ramme for utvikling.....	121
6.7 Endringer av praksis.....	122
6.8 Sammenfattende vurdering av resultatene fra organisasjonsanalysen.....	124
 7 Effekter på skolenes forbedringskapasitet og elevenes læringsmiljø.....	 127
7.1 Sammenveining av informasjon	127
7.2 Moderate forbedringer.....	130
7.3 Mål- og middelsituerte strategier	130
7.4 Betingelser for å lykkes med trekantsamarbeidet	133
 7.5 Analyse av kompetansemiljøenes innsats	 135
7.5.1 Prosess- vs. løsningsorientert innsats	135
7.6 Resultatutviklingen i skoler som får støtte fra programmet.....	138
 8 Effekter i kompetansemiljøene.....	 141
8.1 Delrapport 2 om kompetansemiljøenes læring	141
8.2 Hva slags kompetansemiljøer er involvert?.....	142
8.3 Læring i ulike kompetansemiljøer	142
8.4 Hva lærer kompetansemiljøene?	143
8.5 Individuell eller kollektiv læring?	144
8.6 Oppsummering	145
 9 Spredning fra programmet.....	 147
9.1 Mange mulige spredningsveier.....	147
9.2 Spredning fra prosjektene.....	149
9.3 Spredning og ringvirkninger fra programnivå.....	151
9.4 Samlet vurdering.....	154
 10 Delmålene i programmet	 157
<i>Delmål 1</i> Forbedre deltakernes evne til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater	158

<i>Delmål 2</i> Forbedre deltakernes evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter	159
<i>Delmål 3</i> Bidra til å bygge opp kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere i praktisk skoleutvikling	160
<i>Delmål 4</i> Bidra til å frambringe en bedre verktøykasse for helhetlig skoleutvikling	161
<i>Delmål 5</i> Bidra til å spre nye verktøy og kunnskapen om bruken av dem i sektoren (programnivå).....	163
<i>Delmål 6</i> Forbedre kunnskapen om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling og formidle dette – innspill til framtidig politikikutvikling	165
11 Fra ord – til handling?	171
11.1 Utvikling av skoler som lærende organisasjoner.....	171
11.2 Erfaringer med trekantsamarbeid.....	172
11.3 Å forandre undervisningen	176
Referanser.....	179

Forord

Fafo og Karlstads universitet har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluert det statlige programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Dette er sluttrapporten fra evalueringen. Rapporten er utarbeidet av Fafo og Karlstads universitet i fellesskap. Kapittel 2 er skrevet på svensk. Kapittel 3 og deler av kapittel 4 er oversatt fra svensk til norsk. Deler av teorigrunnlaget for evalueringen og deler av det kvalitative data-grunnlaget er presentert i tidligere delrapporter fra evalueringen (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2007 og 2008).

Vi vil takke Utdanningsdirektoratet for kommentarer og innspill i arbeidet med evalueringen. Vi takker også Kirsten Sivesind fra Universitet i Oslo for kommentarer til utkast til sluttrapport. Ikke minst vil vi takke de mange lærere, elever, rektorer, ansatte i kommuneadministrasjonen og i kompetansemiljøene, som har satt av tid til å bli intervjuet.

Oslo, mars 2010

Ulf Blossing
Anna Hagen
Torgeir Nyen
Åsa Söderström

English summary

“Knowledge promotion reform – from word to deed” is a government programme aiming at strengthening the school sector’s ability to improve schools in line with the goals of the Knowledge Promotion Reform. The main instrument in the programme is to support school improvement projects that are based on a tripartite cooperation between schools, school owners and external competence. The programme has had a budget of 195 million NOK for the period 2005–2009, of which 125 million NOK has been awarded as direct project support.

The main research questions in the evaluation have been to what degree and under what circumstances tripartite cooperation strengthens the ability of schools to improve their work and create a better learning environment for the pupils. As the tripartite cooperation is a main element in the programme, these questions also address the questions whether the programme has achieved its aims of improving schools and their learning environments.

The programme represents a direct involvement in local improvement processes which is a new element of Norwegian educational policy in this decade. It can be seen as a predecessor of the shift in education policy signalled in the government White Paper nr. 31 (2007–2008) about quality in school. The paper signals more support and guidance from the national level to local school owners.

High demands and expectations and good support and guidance are two key dimensions in realising national school policy on a local level (Hopkins 2007). On a general level, one might be supportive of the idea of a program to support local improvement processes. Whether the premise of tripartite cooperation is a good idea and whether it works in practice is however something that needs to be examined empirically. Case studies of a few chosen projects and survey material is the main empirical basis for the evaluation.

A main finding is that the support of external competence persons and units only to a modest degree has influenced teaching and the work that is done in the classroom. The tripartite cooperation thus often does not influence the most important element in the learning environment: teaching. In most cases, the support has not been very close, judging by the frequency of contact between teachers and the competence persons and units. In most cases, we therefore see few examples of changes in teaching practice.

On the other hand, we find that most case schools have strengthened their improvement capacity, in other words that they have increased their ability to work with school

improvement. Among other things, schools have increased their ability to assess their own practices systematically, including using an analytical tool called “Ståstedsanalysen” within the programme. However, schools that had a weak improvement capacity to begin with, have often not succeeded in becoming “self sufficient” during the three-year project period. It is not likely that these schools and school owners will manage to continue and run a successful improvement process on their own without further external support. Schools with a better improvement capacity to begin with have on the other hand managed to improve substantially, even with infrequent support from the external competence units.

One might question the value of a strengthened improvement capacity if it cannot be utilised in improving teaching. We do not have a solid basis to make a firm conclusion on what types of efforts are required from the external competence units to move forward to improving teaching practices. The evaluation suggests however that a critical factor may be that the efforts are “goal situated”, that is that the activities take place as close as possible in time and space to the classroom and the teaching situation. The programme could initially have made stricter requirements to focus attention on teaching. Many projects would probably have gained on working with improvement of *both* teaching and the schools’ improvement capacity, not considering these as two separate phases where one must precede the other.

We cannot avoid pointing out that the case and survey findings provide different, sometimes opposing, views. The surveys give a more positive impression of the effects of the projects on improving teaching than the case studies do. Are we as researchers more critical in our judgments than what teachers and head masters are? We don’t believe the explanation lies in our cases being atypical. Rather we think teachers and head masters often feel they themselves have learned something from taking part in the project. It would not be uncommon to report changes in teaching practices in a survey, even when changes are small, if the general attitude towards the project is positive. In the cases, however, it has been clear that the “project room” often has been far from the class room, and that teaching practices have remained largely unchanged. An additional methodological point is that many teachers have not responded to the survey, with the risk that the teacher data are not representative.

The evaluation does not provide evidence to reject the idea of a tripartite cooperation between schools, school owners and external competence as a model for school improvement processes. The external competence unit and the school owner can provide important demand and support functions in such processes. However, the evaluation shows that certain factors are crucial if such a model shall succeed in increasing improvement capacity and provide a better learning environment. These factors are well established in the school improvement literature. One of the crucial factors are teachers’ confidence in the external competence units. This is to some degree related to the ability of the competence unit and the project leadership to adapt to the

school and its past. Knowledge of improvement processes, leadership through various phases of development and good communication that encourages participation in the processes are other important factors.

Even if we do not reject the idea of a tripartite cooperation, it is questionable whether it should be necessary to require support of external competence units to obtain grants from the programme. We believe that external support from competence units can be appropriate and necessary in many cases, but not all. At least equally important is it to mobilize the internal forces that are involved in the daily teaching at the schools: school leaders, teachers and pupils. In the evaluation, we have interviewed pupils at the case schools. The pupils appear little involved in the projects, and they can see few changes in teaching as a result of the projects. We believe that a stronger internal cooperation on the schools that involve school leaders, teachers *and* the pupils might sharpen the focus on teaching and pupils' learning.

The evaluation does not have a design or a time scale that makes it possible to fully map the dissemination effects and the effects of the programme on the school sector at large. Transferring good practices from project schools to other schools requires a conscious approach on the receiving end to what prerequisites both schools have for change. It is not a simple task to transfer good practices successfully to other schools and school owners. The evaluation shows that good methods, ideas and practices from the projects are often transferred to other schools which have the same school owner as the project school(s), but that further dissemination of good practices from individual projects takes place more randomly and mainly by the external competence units. However, at the central level, the programme secretariat has done much to make tools, methods and experiences within the programme available to schools and school owners outside the programme. The tool "Ståstedsanalysen" has become a tool for school improvement which reaches many schools outside the program. Also other forms of dissemination, such as "Artikkelstafetten" (detailed description of each project experiences available on a net site), has a potential of providing valuable input and inspiration to school improvement processes. So far, the overall measurable dissemination effects of the programme are moderate.

The programme seems to have improved the external competence units' ability to aid schools and school owners in school improvement processes. Most of these units, albeit not all, believe they will continue with such work in the future. That strengthens the possibility for future positive long term effects of the programme.

The programme also seems to have contributed to further national policy development through the new program for guidance ("Veilederkorpset") that is mentioned in White Paper no 31 (2007–2008) and which is introduced as a pilot project in two counties from 2009–2010. This program draws upon experiences made within the programme with guidance as a method for improving schools as organisations.

Sammendrag

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er et statlig program som skal styrke skolesektorens evne til å utvikle skolene i tråd med målene i Kunnskapsløftet. Hovedvirkemiddelet i satsingen er å gi støtte til skoleutviklingsprosjekter som er basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansmiljøer. Programmet har hatt en økonomisk ramme på ca 195 mill.kr. for perioden 2005–2009, hvorav 125 mill.kr. er tildelt som direkte prosjektstøtte.

Hovedproblemstillingene for evalueringen har vært i hvilken grad og under hvilke betingelser trekantsamarbeidet skaper endringer i skolene som organisasjoner som gjør dem bedre i stand til å forbedre sin virksomhet og skape et bedre læringsmiljø for elevene. Ettersom trekantsamarbeidet er et sentralt premiss i programmet, gir svar på disse problemstillingene også et grunnleggende bilde av om programmet har lyktes i å nå målene om å utvikle skolene og deres læringsmiljø.

Den direkte involvering i lokale utviklingsprosesser som programmet representerer, er noe nytt i norsk skolepolitikk på 2000-tallet, men noe som man hadde hatt en tradisjon for før den tid gjennom Statens utdanningskontorer. Programmet kan sees på som en forløper for den dreining av skolepolitikken som ble varslet i forbindelse med St.meld.nr. 31 (2007–2008) om kvalitet i skolen. Her signaliseres det mer støtte og veiledning fra nasjonalt nivå til skoleeierne.

Høye krav/forventninger og god støtte fra sentralt nivå framstår som to nøkkel-dimensjoner for å virkeliggjøre skolepolitikken på lokalt nivå (Hopkins 2007). At programmet tilbyr støtte til lokale prosesser, er derfor noe som på et overordnet nivå kan sees på som positivt. Om premisset om trekantsamarbeid er en god ide og hvordan trekantsamarbeidet fungerer i praksis, er imidlertid noe som må vurderes empirisk. Casestudier av utvalgte prosjekter og skoler og surveymateriale danner hovedgrunnlaget for evalueringen.

Et hovedfunn er at de eksterne kompetansmiljøenes støtte til skolene i beskjeden grad har grepet inn i undervisningssituasjonen og det arbeidet som skjer i klasserommene på skolene. Trekantsamarbeidet berører ofte ikke det elementet i læringsmiljøet som har størst betydning for elevenes læring, nemlig undervisningen. I de fleste tilfeller har støtten heller ikke vært veldig tett om vi ser på hyppigheten i kontakten mellom personale og kompetansmiljø. Derfor finner vi i casene få eksempler på at undervisningen har blitt påvirket, utover enkelte individuelle endringer.

Derimot finner vi at de fleste caseskolene har styrket sin forbedringskapasitet, med andre ord at de har økt sin evne til å drive forbedringsarbeid. Forbedringskapasiteten handler om at visse strukturer, eller sosiale samspill, er på plass i den lokale skoleorganisasjonen. Vi deler forbedringskapasiteten i fire deler: 1) infrastrukturen, 2) forbedringsroller, 3) forbedringsprosessen, og 4) forbedringshistorien. Infrastrukturen gjelder tydeligheten og effektiviteten i organisasjonens ulike systemer som beslutningssystemet, grupperingssystemet eller makt- og ansvarsfordelingssystemet. Forbedringsrollene handler om at det finnes særskilte roller i organisasjonen for nettopp å drive forbedringsarbeid, som å minne om målene med arbeid, *oppfinner-rollen*, *pådrivere* og *granskere*. Når det gjelder forbedringsprosessen behøves det i det sosiale samspillet i skolen en erfaring eller en rutine for hvordan man håndterer en forbedringsprosess langsiktig og i ulike faser der oppgaver og roller kan variere. Endelig vil skolenes forbedringshistorie gi ulike forutsetninger for kommende forbedringsarbeid og påvirke hvordan man griper an dette. Å ta hensyn til forbedringshistorien innebærer at det i den lokale skoleorganisasjonen finnes rutiner for hvordan man holder den historiske bevisstheten ved lag i organisasjonen, så man kan bygge på de erfaringer man tidligere har gjort og ikke gjentar tidligere feil.

Skolene har blant annet tatt vare på den «granskende» rollen i prosjektene og fått en bedre evne til å vurdere skolens praksis systematisk, blant annet ved hjelp av ståstedsanalysene som er et analytisk verktøy som er utviklet i forbindelse med programmet. Skoler som har en svak forbedringskapasitet i utgangspunktet makter likevel ikke å få i gang en «selvgående» prosess innen utgangen av prosjektperioden. Det er lite sannsynlig at disse skolene og skoleeierne klarer å drive et utviklings- og endringsarbeid med positive effekter for elevenes læring på egen hånd når prosjektet er over. Derimot har skoler med bedre forutsetninger for å drive endringsarbeid ofte kommet et langt stykke videre, selv med lite hyppig støtte fra kompetansemiljøets side.

Prosjektene i skolene har vært gjennomført innenfor et tidsperspektiv på 2–3 år. Utviklingsprosesser som påvirker undervisningspraksis vil ofte kunne ta lengre tid enn dette. Når vi ikke kan se klare effekter på undervisningspraksis mot slutten av prosjektperioden, er det et sentralt spørsmål hva som skjer etter at prosjektperioden er over. Ofte vil man være avhengig av at det da er bygget opp en intern støttekapasitet som kan tre inn når det eksterne kompetansemiljøet går ut. Vi har ikke funnet mange eksempler på dette i casematerialet vårt.

For å endre undervisningen er man videre avhengig av å rette fokus mot undervisningen. En styrket forbedringskapasitet er ingen garanti for at man kommer dit hen. At prosessene er «selvgående» behøver ikke å bety at de berører undervisningen. Man kan sette spørsmålsteget ved verdien av en styrket forbedringskapasitet dersom den ikke blir benyttet til å oppnå endringer av undervisningen.

Vi kan ikke konkludere endelig om hvilke typer innsats fra kompetansemiljøet som er nødvendig for å endre undervisningspraksis. Evalueringen tyder imidlertid på at

det er en kritisk faktor at de innsatser som gjennomføres er *målsituerte*, det vil si at de finner sted så nær undervisningssituasjonen som mulig. Om for eksempel matematikkundervisningen skal forbedres behøver man å anvende strategier som kommer så nær undervisningssituasjonen i matematikk som mulig. Det kan for eksempel handle om å gjennomføre veiledning med observasjon av undervisningen, der lærere i sitt forbedringsarbeid befinner seg nettopp i den situasjonen som skal forbedres. Vi har dog funnet at det er vanligere at middelsituerte strategier anvendes. Et eksempel i tilfellet med matematikkundervisningen kan være den reflekterende lærergruppen. Det er en strategi som bygger på at lærere sammen i en gruppe reflekterer rundt matematikkundervisningen. Lærere kan gjøre dette på kompetanseutviklingsdager eller i teamene når elevene ikke er til stede. Det skjer i en situasjon som er en annen enn der målet; forbedret matematikkundervisning, skal realiseres, nemlig klasserommet. Den reflekterende lærergruppen utgjør et middel der lærerne skal vinne innsikter som de siden kan ta med seg til klasserommet, hvor innsiktene kan tillempes og målet oppnås. Disse middelsituerte strategiene ser etter vår vurdering ikke ut til å virke spesielt godt.

Vi tror at man i programmet med fordel kunne ha stilt strengere krav til å rette oppmerksomheten mot selve undervisningen. Det ville som regel ha vært bedre å bruke mer målsituerte strategier og å jobbe fra starten av med å forbedre *både* undervisningen og forbedringskapasiteten, og ikke tenke dette som to faser som må følge etter hverandre.

Det er mange grunner til at undervisningen ofte ikke har vært særlig berørt i prosjektene, jf blant annet kapittel 11. En grunn er valget av middelsituerte strategier. En annen grunn er at det er mer krevende og kanskje konfliktfylt å forandre kjernevirksomheten i organisasjonen enn å forandre aktiviteter i randsonen av den. En tredje grunn er at programmet da det oppstod var fokusert på å berøre skolen som organisasjon og at utvikling av organisasjonen og forbedringskapasiteten ble satt i forgrunnen på bekostning av undervisningen.

Også i denne oppsummeringen vil vi peke på at surveyundersøkelsene og casestudiene gir ulike bilder, som står i en viss motsetning til hverandre. Surveyen gir et mer positivt bilde av prosjektenes evne til å skape forbedringer av undervisningen på skolene enn det casestudiene gir. Er det fordi vi som forskere er mer kritiske i vurderingene enn hva lærere og rektorer er? Vi tror ikke forklaringen ligger i at casene er utypiske. Vi tror at lærerne og rektorer ofte føler at de selv har lært noe av prosjektet. Samtidig kan det være nærliggende å svare i en survey at det har skjedd endringer i undervisningen, selv om endringene har vært små, fordi man vil gi uttrykk for at prosjektet har vært positivt for skolen. I casene kommer det imidlertid fram at «prosjektrommet» ofte har vært et annet enn klasseværelset. I gruppeintervjuer med lærerne, der vi kommer tettere på lærerne enn i de kvantitative undersøkelsene, har det kommet fram at undervisningen i liten grad er påvirket av prosjektet. Et metodisk tilleggsmoment er at

mange lærere ikke har svart på surveyundersøkelsen, noe som kan gjøre svarene fra lærerne lite representative.

Evalueringen gir ikke grunn til generelt å avvise trekantsamarbeide mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø som en modell for skoleforbedringsprosesser. Det eksterne kompetansemiljøet og skoleeier kan stå for viktige krav- og støttefunksjoner i slike prosesser. Derimot peker evalueringen på forhold som har stor betydning for om en slik modell gir resultater på forbedringskapasiteten og læringsmiljøet. Disse er vel etablerte i skoleforbedringslitteraturen. Et av de mest sentrale forholdene er at lærerne har tillit til det eksterne kompetansemiljøet. Dette henger til en viss grad sammen med kompetansemiljøets og prosjektledelsens evne til å forholde seg til skolen og dens forhistorie. Videre er kunnskap om forbedringsprosesser, ledelse gjennom ulike faser og god kommunikasjon som gir delaktighet i prosessen viktige forhold.

Det kan diskuteres om det er riktig å la bidrag fra eksterne kompetansemiljøer være et avgjørende premiss for å få støtte. Vi tror at ekstern støtte fra kompetansemiljøer ofte kan være riktig og nødvendig, men enda viktigere er det å mobilisere de interne kreftene som er involvert i den daglige undervisningen: skoleledelsen, lærerne og elevene. I evalueringen har vi også intervjuet elever på prosjektskolene. Vi opplever at elevene har vært lite involvert i prosjektene, og de merker lite til at prosjektet har skapt endringer av undervisningen. Vi tror at man gjennom et internt samarbeide på skolen som omfatter både ledelse, lærere og elevene skulle kunne få et skarpere fokus på undervisningen og elevenes læring.

Evalueringen har ikke et design og tidsperspektiv som gjør det mulig å fullt ut kartlegge programmets spredningseffekter og samlede effekt i skole-Norge som helhet. Overføring av gode arbeidsformer og undervisningsmetoder fra projektskoler til andre skoler krever ofte et høyt refleksjonsnivå på «mottakersiden» om egen og andres skolars forutsetninger for forbedringsarbeid. Det er derfor ikke en enkel prosess å skape en vellykket spredning av modeller og erfaringer. Vårt inntrykk er at det skjer spredning fra prosjektene til andre skoler som har samme skoleeier, men at spredning til andre skoler enn dette skjer mer tilfeldig og mest via de eksterne kompetansemiljøene. Det er i liten grad utviklet verktøy i prosjektene som har blitt spredd videre, noe som kanskje er et uttrykk for at kjennskap til konteksten erfaringene er gjort i er viktig. På sentralt nivå i programmet har sekretariatet gjort mye for å bidra til at verktøy, metoder og erfaringer fra programmet også skal komme skoler utenfor programmet til gode. Ståstedsanalysen har blitt et verktøy for skoleutvikling som når mange skoler utenfor programmet. Også andre former for formidling av erfaringer, som artikkelstafetten, har potensial for å gi andre skoler og skoleeiere verdifull inspirasjon til skoleutviklingsprosesser. De målbare spredningseffektene av programmet er imidlertid foreløpig relativt moderate.

Kompetansemiljøene opplever ofte at deltakelsen i programmet har utviklet deres evne til å bistå skoler og skoleeiere i skoleutviklingsprosesser. De fleste av disse miljø-

ene, men ikke alle, ser også for seg at de skal jobbe aktivt med slike prosesser framover. Dette styrker mulighetene for at programmet skal ha langsiktige effekter.

Programmet synes å ha bidratt til videre policyutvikling gjennom støtte og veiledningssystemet for organisasjonsutvikling (veilederkorpset) som varsles i St.meld. nr.31 (2007–2008) og som er gjennomført som et prøveprosjekt i to fylker i skoleåret 2009–2010. Dette programmet bygger på erfaringer som er gjort i programmet med bruk av veiledning som metode for organisasjonsutvikling.

1 Innledning

1.1 «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er et statlig program som skal styrke skolesektorens evne til å utvikle skolene i tråd med målene i Kunnskapsløftet. Det uttrykte hovedmålet er å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt. Hovedvirkemiddelet i satsingen er å gi støtte til skoleutviklingsprosjekter som er basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer. Utviklingsprosjektene gjennomføres på enkeltskoler, eventuelt i et samarbeid mellom flere skoler. Det er skoleeiere som formelt sett søker om støtte, men det er en forutsetning i programmet at skolene som er involvert står inne for søknaden og problembeskrivelsen. Eksterne kompetansemiljøer er tiltenkt en pådriver- og veiledningsrolle, samtidig som de kan ha ansvaret for å dokumentere prosesser og resultater i prosjektene.¹

Programmet omfatter både grunnskole og videregående skole. Barnehager har også fått midler fra programmet i noen prosjekter. Det er lagt opp til at også skoler med liten erfaring med utviklingsprosjekter og/eller svake resultater knyttet til elevenes læring og læringsmiljø skal involveres. Prosjektstøtte tildeles dels gjennom *åpen utlysning* og dels i en såkalt *veiledet runde*. I veiledet runde spiller sekretariatet en aktiv rolle i søknadsprosessen for å sikre en bred mobilisering av skoler til utviklingsprosjektene.

Satsingen ble initiert av det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005, med en programperiode fra 2005 til 2009. Utdanningsdirektoratet har hatt ansvaret for å administrere programmet. Opprinnelig het satsingen «Program for skoleutvikling». I januar 2007 ble programmet utvidet for å stimulere utviklingsarbeid på to utvalgte områder: forsterket innsats tidlig i grunnopplæringen og bedre gjennomføring i videregående opplæring. Dette var en del av oppfølgingen av St.meld.nr. 16 (2006–2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.» I forbindelse med utvidelsen ble navnet på satsingen endret fra «Program for skoleutvikling» til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling».

Til sammen 100 prosjekter har fått støtte i programperioden, fordelt med 28 prosjekter med oppstart i 2006, 47 prosjekter med oppstart i 2007 og 25 prosjekter

¹ Oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, datert 10.08.05.

med oppstart i 2008. Hvert år har det vært behandling av nye søknader og tildeling av midler til nye prosjekt. Hvert prosjekt har fått støtte for en toårsperiode, med mulighet for et halvt års forlengelse. De siste prosjektene i programmet, som fikk støtte i 2008, avsluttes derfor sommeren 2010. Den økonomiske rammen for programmet i perioden 2005–2009 har vært 195 mill.kr. I tillegg vil det komme noen midler til de prosjektene som avsluttes først i 2010.

Det er trukket opp seks delmål som utdyper hovedmålet for satsingen. For *prosjektene* er det formulert fire delmål²:

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

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

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

Programmet har flere viktige særtrekk. For det første gis støtten som prosjektstøtte til skoleeierne. Det er skoleeiere og skoler som får støtte til konkrete prosjekter som skal gjennomføres på skolene. Riktig nok skal eksterne kompetansemiljøer ha en svært viktig rolle i prosjektgjennomføringen, men støtten gis ikke som en utviklingsstøtte til kompetansemiljøene. I en beskrivelse av programmet på Utdanningsdirektoratets nettsider sees «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i sammenheng med programmet «PraksisFoU». «PraksisFOU» var et program fra 2005 til 2008 rettet mot kompetansemiljøer og særlig lærerutdanningsinstitusjoner for at de gjennom FoU-prosjekter skulle heve sin praksisrettede kompetanse. «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» ble sett på som en slags motsats til dette programmet. Mens man i «PraksisFoU»

² Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Bakgrunnsnotat. Versjon 16.11.2007

stimulerte til samarbeid og til utvikling av praksisrettet kompetanse ved å gi støtte til høyskolesiden, gjorde man i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» det samme ved å gå inn med støtte til skoleeier-/skolesiden.

Et annet særtrekk ved «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» henger sammen med dette, nemlig kravet om at det i prosjektene *skal* være et samarbeid mellom tre parter: skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø. Eksterne kompetansemiljøer kan være høyskoler, universiteter, private kompetansemiljøer, men også ressurspersoner, andre skoler og så videre. Søkere kan ikke velge å erstatte det/de eksterne kompetansemiljøene med intern kompetanse, selv om lokale ressurspersoner kan trekkes inn. Programmet skal ikke bare utvikle skolene som deltar, men også kompetansemiljøene, slik at de blir bedre til å bistå i praktisk skoleutvikling i framtiden, jf delmål 3.

Et tredje særtrekk ved programmet er intensjonen om å *utvikle skolen som organisasjon*. Etableringen av programmet er blant annet begrunnet i en forventning om at elevenes faglige og sosiale læring kan bedres ved å utvikle skolen som virksomhet. Det vises blant annet til at tydelig ledelse, fleksibel organisering, høyt læringstrykk og god samhandling i kollegiet samt en aktiv bruk av verktøy for kvalitetsvurdering er forhold som kan gi bedre læring for elevene³. Programmet har derfor ikke bare som hensikt å stimulere til utvikling på avgrensede felt i prosjektperioden, det skal også styrke aktørenes evne til å utvikle skolen i positiv retning etter at det konkrete prosjektet er avsluttet. Organisasjonsutviklingsperspektivet er synlig i programmet på flere måter, blant annet gjennom kravet om å gjennomføre en organisasjonsanalyse ved oppstart og avslutning av prosjektet. Organisasjonsanalysen er en undersøkelse som skal fylles ut av ledelsen og de ansatte på skolen. Den omfatter en lang rekke ulike sider ved skolen som organisasjon og er nærmere omtalt i kapittel 6.

1.2 Evalueringen av programmet – målsettinger og problemstillinger

Programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er evaluert av Fafo og Universitetet i Karlstad i fellesskap. I evalueringen har vi vært opptatt av å kartlegge hvilken effekt virkemidlene i programmet har på a) elevenes læringsmiljø og b) på skoleorganisasjonenes evne til å utvikle seg. Vi har samtidig vært opptatt av å kartlegge hvordan prosjektene gjennomføres på den enkelte skole, for å få en forståelse av hvilke prosesser som leder fram til forbedringer i elevenes læring og læringsmiljø og til bedre fungerende organisasjoner. Evalueringen er derfor delvis en effektevaluering og delvis

³ Oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, datert 10.08.05.

en prosessevaluering. Når vi måler effektene, er det i hovedsak læreres, skolelederes og andre aktørers beskrivelse av opplevde effekter vi måler og veier mot hverandre. Vi har ikke som forskere selv vært inne i klasserommene og lærerværelsene for å studere prosessene, ei heller har vi målt elevenes karakterer og resultater på nasjonale prøver, av grunner som er nærmere omtalt nedenfor.

Hovedproblemstillingene for evalueringen er:

1. I hvilken grad og under hvilke betingelser skaper trekantsamarbeidet endringer i skolene som organisasjoner, som gjør dem bedre i stand til å forbedre sin virksomhet (økt forbedringskapasitet)?
2. I hvilken grad og under hvilke betingelser setter trekantsamarbeidet mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og dermed også bedre læring for elevene?

Et viktig siktemål i programmet er å utvikle skolene som organisasjoner, jf blant annet programmets to delmål om å utvikle skolenes evne til å vurdere sin egen praksis og til å gjennomføre utviklingsprosjekter som berører skolen som helhet. I evalueringen ser vi på mange sider av det vil kaller skolenes *forbedringskapasitet*.

Begrepet forbedringskapasitet omfatter fire dimensjoner, som hver for seg inneholder mange elementer som berører hvordan skolene fungerer som organisasjoner. For det første omfatter det organisasjonens infrastruktur. Skolens infrastruktur er et svært vidt begrep som beskriver formelle og uformelle strukturer, rutiner, normer og forventninger som påvirker lærernes handlinger. I dette ligger det blant annet hvordan lærerne er inndelt i grupper, hvordan beslutningsprosesser skjer og hvilke normer og forventninger man har på skolen til hvordan en lærer skal være, i ulike situasjoner. Den andre dimensjonen handler om hvordan skolens forbedringsarbeid skjer; hvilke prosesser skolen har for å drive utviklingsarbeid og hva slags aktiviteter som foregår. Nært beslektet med dette er den tredje dimensjonen, som dreier seg om hvilke roller som ivaretas i forbedringsarbeidet, mens den fjerde dimensjonen dreier seg om skolens forbedringshistorie. Skoleutviklingslitteraturen gir grunnlag for å anta at alle disse fire dimensjonene vil kunne påvirke hvor vellykket et utviklingsarbeid på en skole vil være. En skole med klar organisatorisk struktur, god kommunikasjon, tydelig og støttende ledelse, klare strukturer for hvordan forbedringsarbeid drives samt positive erfaringer med utviklingsarbeid vil ha gode forutsetninger for å lykkes med et utviklingsprosjekt. Motsatt vil skoler med dårlig kommunikasjon, uklare strukturer og roller og negative erfaringer med forbedringsarbeid, ha dårlige forutsetninger for å lykkes (Blossing, 2004, 2008). For en nærmere beskrivelse av innholdet i begrepet forbedringskapasitet vises det til delrapport 1 fra evalueringen (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2007: s 19–21).

Programmet og prosjektene retter seg spesifikt mot å påvirke enkelte sider av forbedringskapasiteten i skolene. Det vil ofte være lettere å sannsynliggjøre at endringer i forbedringskapasiteten skyldes prosjektdeltakelsen enn at endringer i læringsmiljøet og elevenes læring skyldes det. Endringer i læringsmiljøet påvirkes i større grad også av andre faktorer som ikke kan knyttes til programmet og prosjektene. Endringer i forbedringskapasiteten *kan* ha positive effekter på læringsmiljøet. Det er imidlertid ikke noen selvfølge at økt forbedringskapasitet gir seg utslag i det praktiske klasseromsarbeidet (Blossing 2004). Vi har derfor valgt å kartlegge prosjektenes effekter på skolenes forbedringskapasitet så vel som på elevenes læringsmiljø.

Begrepet læringsmiljø omfatter flere ulike forhold som kan påvirke elevenes læring. I evalueringen har vi først og fremst kartlagt om og hvordan trekantsamarbeidet påvirker *undervisningen* på skolen, slik lærere, elever og andre opplever det. Også andre forhold er berørt der det er særlig relevant, for eksempel klassemiljø og elevmedvirkning. Derimot har vi i evalueringen ikke kartlagt endringer av læringsutbytte. Denne avgrensningen er nærmere redegjort for i delrapport 1. Viktigst er det at det innenfor en bred evaluering som denne vil være vanskelig å sannsynliggjøre at det er en årsaks-sammenheng mellom prosjektdeltakelsen og endringer av læringsutbytte. Hægeland og Rønning (2008) har imidlertid gjort en supplerende analyse av prosjektets effekt på læringsutbytte, på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Analysen er nærmere omtalt i kapittel 7 i denne rapporten.

I vår evaluering vil også effektene av prosjektet på de andre aktørene; skoleeiere og kompetansemiljøene, kartlegges. Vi undersøker om skoleeierne har utviklet sin evne til å vurdere skolenes praksis og til å bistå dem i å gjennomføre utviklingsprosjekter, og vi kartlegger om kompetansemiljøene har utviklet sin evne til å hjelpe skoler og skoleeiere med praktisk forbedringsarbeid. Imidlertid er ikke evalueringen begrenset til å studere effekter på deltakende skoler og andre aktører. Vi vurderer også hvilke effekter programmet har i hatt i skolesektoren som helhet, det vil si også på skoler og andre aktører som ikke har fått støtte fra programmet. Endelig vurderer vi i hvilken grad programmet har hatt en policyutviklende rolle for skolepolitikken som helhet.

Til sammen gir dette et grunnlag for å vurdere oppnådde resultater i programmet ut fra de seks delmålene for programmet. Vi har oppsummert dette i et eget kapittel (kapittel 9).

1.3 Innholdet i sluttrapporten

I kapittel 2 settes programmet inn i en bredere utdanningspolitisk ramme, med vekt på internasjonale utviklingstrekk i utdanningspolitikken. Selve evalueringen settes også inn i en bredere teoretisk ramme der formålet er å gi en bedre forståelse av grunnlaget

for evalueringen. Kapittel 3 gir en nærmere beskrivelse av metode og datagrunnlag for evalueringen og en begrunnelse for de metodiske valgene som er gjort. I kapittel 4 presenteres resultater fra de tre nye casestudiene som er foretatt etter at forrige delrapport ble publisert. I kapittel 5 beskrives metode og resultater fra de kvantitative surveyundersøkelsene. Organisasjonsanalysen fylles ut av prosjektskolene ved oppstart og avslutning av prosjektet og er dermed en viktig datakilde for å måle endring i skolens organisatoriske infrastruktur. I kapittel 6 presenteres resultatene fra organisasjonsanalysen for 2006-prosjektene. I kapittel 7 diskuterer vi effektene på læringsmiljø og forbedringskapasitet av trekantsamarbeidet mellom skole, skoleeier og kompetansemiljø som programmet krever. Vi diskuterer om og under hvilke betingelser samarbeidet styrker læringsmiljøet for elevene og skolenes forbedringskapasitet. I kapittel 8 ser vi på hvilke effekter trekantsamarbeidet i programmet har hatt for kompetansemiljøenes evne til å bistå skolene med praktisk skoleutvikling i framtiden. Kapittel 9 dreier seg om programmets effekt på skolesektoren som helhet, gjennom spredningstiltak og etablering av verktøy. I kapittel 10 bruker vi resultater fra de tidligere kapitlene og annet materiale til systematisk å vurdere programmets grad av måloppnåelse med utgangspunkt i de seks delmålene for programmet. En sammenfattende vurdering finnes i kapittel 11.

2 Bakgrund

2.1 Att förstå projektet i en vidare ram

Med ekonomiska, historiska och sociala förändringar skapas förändrade förutsättningar för skolans verksamhet. Nyckelbegrepp för att beskriva det högmoderna samhället är bland annat globalisering, individualisering, flexibilitet och kunskapsackumulation (se t.ex. Bauman, 2002; U. Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1996, 2003). Beck (1998) pekar på hur globaliseringen, den allt snabbare kunskapsackumulationen och arbetsmarknadens krav på ökad rörlighet och flexibilitet ökar pressen på individerna inom både skola och arbetsliv. Individer ställs mot varandra i en tävling för att skapa sig och/eller behålla en position på arbetsmarknaden. Utbildning och social rörlighet blir en allt viktigare nyckel för att kunna delta i denna tävling.

Vid en närmare granskning av de beskrivna nyckelbegreppen i relation till en konkret verklighet blir bilden av det högmoderna samhället ytterst komplex. Med skolan som exempel kan man till exempel konstatera att den sociala rörligheten inte är så markant. Klasstillhörighet är till exempel fortfarande en viktig faktor när man studerar vilka elever som går vidare till högre studier (Furlong & Cartmel, 2007; Skolverket, 2006). En ökad fokusering på elevers lärande som ett individuellt projekt är tydligt (Söderström, 2006; Österlind, 1998). Synen på lärares lärande visar å andra sidan på en utveckling bort från bilden av den autonoma läraren som driver sin egen kompetensutveckling till lärare som arbetar och utvecklas i samverkan med andra och ett kollektivt lärande (Blossing, 2004). Den ökade kunskapsmängden och de tekniska landvinningar som gör kunskap lättillgänglig leder inte automatiskt till att vi blir kunnigare, men det ställer definitivt större krav på ett kritiskt förhållningssätt och kunskaper i hur man värderar information.

I flera europeiska länder har det genomförts en rad viktiga övergripande reformer inom skolområdet. Dessa har sin grund i styrningsidéer som decentralisering, målstyrning, kvalitetskontroller och i nogon fall införandet av fri konkurrens inom utbildningssektorn. Beslut om och ansvar för skolan flyttas från central till lokal nivå, decentralisering. I decentraliseringstanken ligger en rad förhoppningar som att öka flexibiliteten i och med att det lokala ansvaret ökar, liksom att produktiviteten i betydelsen bättre elevresultat ska öka. Som en följd av decentraliseringen ersattes regelstyrning av målstyrning. Dessa förändringar utmanar en strävan till nationell likvärdighet inom skolområdet. En strävan som har varit speciellt stark i de nordiska

länderna (Dalin, 1994). För att bland annat mildra möjliga negativa effekter av ett decentraliserat skolsystem satsar många europeiska länders centrala skolmyndigheter på att upprätta olika system för att övervaka den lokala friheten som till exempel inspektionsmyndigheter, krav på nationella utvärderingar och införandet av nationella prov för samtliga elever.

Utbildningens centrala betydelse som ett konkurrensmedel både inom och mellan länder på en allt tuffare global ekonomisk marknad har satt fokus på hur länder i en internationell jämförelse lyckas i arbetet med att utbilda sina medborgare. Resultat av internationella utvärderingar som PISA och TIMMS får stort genomslag i debatten och även när det gäller reformförslag inom utbildningsområdet. Till exempel visar norska skolelever i dessa nationella jämförelser ett sämre resultat än andra nordiska länder. De socioekonomiska faktorerna visar sig ha större betydelse för de norska elevernas framgångar än för elever i övriga nordiska länder (Hølleland, 2007). Svenska elevers resultat i ämnena matematik och svenska visar en nedåtgående tendens. Både i Norge och Sverige har dessa utvärderingar skapat en bild av en skola i kris och lett till en rad politiska beslut för att skapa en skola som bättre kan stå sig i en internationell jämförelse.

För att skapa en konkurrenskraftig skola söker skolpolitiker och skolpersonal finna olika medel för att skapa en bättre skola. Svaren på vilka medel som är effektiva är beroende på hur man definierar målen, men också på perspektivval och vad som anses eftersträvänsvärt i ett etiskt perspektiv. Två stora internationella studier (Hattie, 2008; McKinsey & Company, 2007) har, genom att studera skolor och skolsystem som visat sig klara av att få fram elever med goda studieresultat, satt fokus på klassrumsarbetet och relationen mellan lärare och elever.

I en metastudie går Hattie (2008) igenom över 800 studier som rör elevers måluppfyllelse. I studierna har Hattie identifierat över 138 faktorer som påverkar elevers studieresultat och av dessa är lärarens skicklighet att undervisa och interagera med eleverna den mest avgörande faktorn. Det är inte klasstorlek, extra tillförsel av resurser eller nivågruppering av elever som gör skillnaden mellan skolor som får goda elevresultat och de som inte får det. Det betyder inte att till exempel resurser i form av tid och pengar inte spelar någon roll, men det är inte dessa faktorer som skapar den avgörande skillnaden. Hattie (2008, s 238 ff) karaktäriserar skickliga lärare som lärare som

- lär vägledande, utövar inflytande, visar omtanke och på ett aktivt sätt engagerar sig i att undervisa och samtidigt lära.
- är medvetna om vad varje elev tänker och känner för att kunna skapa meningsfulla erfarenheter med hjälp av denna kunskap samt har kunskap och förståelse för att kunna ge passande återkoppling till varje elev.

- har kännedom om lärandemål och framgångskriterier för de lektioner de planerar. De behöver känna till hur väl de når dessa för alla elever i klassen och de behöver veta vilken väg de ska välja härnäst utifrån elevernas aktuella kunskap och förståelse och de lärandemål som gäller.
- omfattar många olika lärandeidéer och kan relatera dem till eleverna och hur de konstruerar och rekonstruerar dessa idéer.
- tillsammans med skolledare skapar en skolmiljö där «fel» ses som lärandemöjligheter och där både elever, lärare och skolledare kan känna sig trygga i sitt lärande och i sitt utforskande av kunskap.

McKinsey & Company (2007) ser också läraren och undervisningen som den viktigaste förklaringen till skillnaderna mellan länder med framgångsrika och mindre framgångsrika skolsystem. De har jämfört skolsystem inom tre grupper 1) de tio skolsystem som, enligt OECD, presterar bäst i världen 2) en grupp länder som har infört reformer som har lett till rask utveckling av elevernas resultat samt 3) en grupp utvecklingsländer i latinamerika och mellanöstern. De topppresterande skolsystemen tillstår att det enda sättet att förbättra elevernas resultat är att förbättra undervisningen, konstaterar McKinsey. Lärande sker när elever och lärare interagerar. Att förbättra lärandet innebär därför att förbättra denna interaktion. De gör ingripanden som är effektiva när det gäller att åstadkomma detta – handledning i praktiskt klassrumsarbete, att förflytta lärares kompetensutveckling till klassrummet, utveckla starkare skolledare och att göra det möjligt för lärare att lära av varandra. Och därutöver att det finns vägar för att sprida dessa ingripanden på landets skolor.

McKinsey fann också i sina undersökningar att det inte är tillräckligt att säga att insatser riktas mot undervisning. Undervisningsfrågor kan fokuseras på många olika sätt, men här gäller det att fokusera dem på ett sådant sätt att vad som händer i klassrummen förändras på ett fundamentalt sätt. Det kommer att rikta blicken mot läraren där tre förhållanden behöver angripas (McKinsey & Company, 2007, s 27, vår översättning):

- Lärare behöver bli medvetna om specifika brister i den egna undervisningspraktiken. I de flesta fall innebär detta inte bara att bygga en medvetenhet om vad läraren faktiskt gör i klassrummet utan också att gripa sig an den förståelse som underbygger detta handlande.
- Lärare behöver skaffa sig kunskap om framgångsrika praktiska sätt att undervisa. Det kan i allmänhet bara åstadkommas genom demonstration av sådan praktik i en autentisk miljö.
- Lärare behöver vara motiverade att företa sig nödvändiga förbättringar. I allmänhet innebär detta en djupare motivationsförändring som inte kan åstadkommas genom

att förändra de materiella drivkrafterna. Sådana förändringar uppstår när lärare har höga förväntningar, en gemensam känsla av meningsfullhet och framför allt en kollektiv tro när det gäller förmågan att göra skillnad i sina elevers utbildning.

McKinsey & Company har funnit fyra strategier för att åstadkomma detta. Den första handlar om att förflytta den inledande utbildningen för lärarstudenten från universitetens föreläsningssalar till klassrummen. De ger exempel på länder som använder allt från två dagar i veckan till så mycket som två tredjedelar av tiden det första året då lärarstudenterna får individuell handledning i sitt klassrumsarbete. Om det behövs bra lärare för att elevernas resultat ska bli bättre behövs det också excellenta lärare till lärarna. Dessa länder har expertlärare eller förändringsagenter som ger enskild handledning, observerar i klassrummen, hjälper lärare att utforma mer framgångsrik undervisning och främjar lärares reflektion kring den egna undervisningen. En tredje strategi handlar om att se till att skolledarna också är mycket goda «undervisningsledare». Dessa länder har sett till att de bästa lärarna är de som blir skolledare och att de tillbringar en stor del av sitt skolledarskap att utöva undervisningsledarskap. Slutligen så handlar den fjärde strategin om att göra det möjligt för lärare att lära av varandra. I dessa länder så arbetar lärare tillsammans, de planerar sina lektioner gemensamt, de observerar varandra och hjälper varandra att förbättra undervisningen. De här skolorna, konstaterar McKinsey & Company skapar en kultur där gemensamt planering, reflektion kring undervisning och kollegahandledning är en norm och ett konstant kännetecken på skolans inre liv.

2.2 Studiens teoretiska ramverk

2.2.1 Skolor i en målbaserad ansvarighetsmodell

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» handlar om att utveckla skolornas interna organisation för att förbättra elevernas lärmiljö såväl när det gäller elevernas kunskapsmål som sociala färdigheter. För att kunna uttala oss om kvaliteten på skolornas organisation och dess verkan på elevernas lärmiljö förstår vi skolor som sociala system. Denna kunskap om hur relationerna mellan elever, mellan elever och lärare samt mellan lärare påverkar arbetet och elevernas lärande har stadigt ökat under 1900-talet. Skolor, liksom andra organisationer, utbildar kulturer som formar umgänget och arbetsmönstren. Dessa mönster uppträder lokalt och kan skilja sig åt mellan skolor. Skolkulturerna är dessutom stabila och svåra att förändra. Det får till följd att den policy som utformas på central nivå, eller på målformuleringsarenan kan få mycket svårt att genomsyra den lokala nivån eller realiseringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 1986), på ett sätt som överensstämmer med intentionerna på policynivå.

Seashore Louis (1989) har utvecklat en analysmodell för att beskriva förhållandet mellan den centrala och lokal nivån i ett utbildningssystem när det gäller mål, genomförande och resultat. Modellen återges nedan i Tabell 2.1. När det gäller målen för skolorna så kan de centrala delarna definiera dem och förvänta sig att det kommer att leda till likformighet, det vill säga att alla skolor uppfyller dessa. Å andra sidan kan de centrala delarna i stället för att definiera målen stimulera att de lokala aktörerna på egen hand formulerar mål och förvänta sig att det också kommer att leda till variation i resultatbilden. När det gäller hur skolorna arbetar kan också här de centrala delarna grovt sett förhålla sig på två sätt. Endera kan de föreskriva hur skolorna ska agera, hur deras genomförande eller procedurer ska se ut, eller så kan skolans lokala aktörer själva utforma arbetsprocesserna.

En styrningsmodell där de centrala delarna både definierar målen och föreskriver proceduren och därmed förväntar sig likformiga resultat bland landets skolor är utmärkande för implementeringsmodellen. I Sverige präglades 1960- och 70-talen av denna modell medan det därefter har skett en utveckling mot en målbaserad ansvarighetsstyrning. I Norge har läroplanerna under de senaste decenniernas skilda

Tabell 2.1 Styrningsmodeller.

De centrala delarna av skol-systemet.	Definierar målen och förväntar sig likformiga resultat.	Stimulerar målformulering och förväntar sig icke-likformiga resultat.
Föreskriver likformiga procedurer.	Implementeringsmodellen	Den gradvisa utvecklingens modell
Förväntar sig icke-likformiga procedurer.	Målbaserad ansvarighetsmodell	Professionell förtroende-baserad modell

reformperioder haft ganska olika innehåll, med det är riktigt att säga att Kunskapslyftet representerar en utveckling i riktning mot en målbaserad ansvarighetsmodell. Skolorna och de enskilda lärarna ges i princip ökat handlingsutrymme, men innanför ett system med klara kompetensmål för vissa trinn. Exempel på länder som tillämpar den gradvisa utvecklingens modell är Tjeckien och Österrike, men också här finns en rörelse mot den målbaserade ansvarighetsmodellen, bland annat för att säkerställa en högre likvärdighet i utbildningen.

Hopkins (2007) argumenterar för att det finns två «nyckel»-dimensioner när det handlar om att förverkliga utbildningspolitik på lokal nivå. Det handlar dels om den grad av *stöd* som skolor får, särskilt från de centrala delarna av systemet och dels om den grad av *utmaningar* som skolor ställs inför. Hopkins finner på grundval av studier av förbättringsprogram i engelska skolor att dessa behöver såväl en hög grad

av stöd som utmaning eller kravställande för att bli framgångsrika och nå en hög grad av måluppfyllelse.

Det är således inte tillräckligt med en effektiv och kravställande kontrollapparat som den som under den borgerliga alliansen har byggt upp i Sverige från 2006 och framåt samtidigt som man har monterat ner en stor del av den statliga stödapparaten, framför allt i form av myndigheten för skolutveckling. En omfattande forskningssammanställning kring frågan om vad som har orsakat de försämrade resultaten i skolorna i Sverige (Skolverket, 2009) visar att kommunerna och skolorna inte på egen hand klarar av att ta det ansvar för skolutveckling som decentralisering och reformförslag förutsätter. Det visar sig att de ekonomiska medlen knappast används mer effektivt där de bäst skulle behövas för de elever som är i behov av särskilt stöd. I stället används många gånger schablonmodeller för resurstilldelning som inte utgör exempel på den flexibilitet som det var tänkt att decentraliseringen skulle kunna ge. På samma sätt syns en brist på dynamik och uppfinningsrikedom när det gäller att hantera kraven på individualisering och att eleverna har rätt till ett lärande utifrån de egna förutsättningarna. Även här använder kommunerna alltför enkla lösningar som att individualisering blir detsamma som att eleverna får arbeta alltmer självständigt och på egen hand och att man schablonmässigt löser elevers särskilda behov genom att i stället för att integrera eleverna differentierar dem i separata undervisningsgrupper, vilket visar sig inverka negativt på deras kunskapsutveckling.

Ett huvuddrag i «Kunnskapslöftet – fra ord til handling» är just att säkra såväl krav- som stödfunktionen genom ett trepartssamarbete mellan skolor, skolägare och kompetensmiljöer. Man kan tänka sig att skolägarna främst uppträder som kravställare genom de mål som sätts upp för projektet och att kompetensmiljöerna kommer att fungera i stödfunktionen och bistå skolorna i genomförandet. Men mer riktigt är förmodligen att beskriva det som att de skilda parterna kommer att uppträda i såväl krav- som stödfunktionerna, fast på olika sätt. Skolägarna kommer inte endast att fungera som kravställande utan också stödjande genom de förutsättningar de ger för projektgenomförandet. På samma sätt kan kompetensmiljöerna i sitt stödarbete använda en utmanande funktion för att få fart på genomförandet och därmed upplevas kravställande.

2.2.2 Skolors förbättringskapacitet

Decentraliseringen och ansvarigheten på lokal nivå förutsätter att skolor präglas av en kultur som äger en kapacitet att ta emot krav från de centrala delarna av utbildningssystemet och anpassa det till den rådande kulturen. Newmann, King & Young (2000) definierar förbättringskapaciteten eller den självförnyande förmågan som den enhet som utgör en skolas kollektiva kompetens med uppgift att få till stånd effektiv

förbättring. De föreslår att denna förmåga är uppbyggd av fyra komponenter som kan sammanfattas i punkterna

- lärarnas kompetens,
- skolans samarbetande kultur,
- planering och ledning samt
- utrustning

Argumentationen inom teoribildningen för lärande organisationer och mycket av skolförbättringslitteraturen går ut på att skolor behöver stärka de delar i organisationen som bygger upp förbättringskapaciteten för att de ska kunna förbättra elevresultaten. När dessa är starka äger skolan en «utvecklingsavdelning» som kan ta sig an brister i verksamheten, uppfinna åtgärder och genomföra förbättringar.

Ett annat sätt att beskriva förbättringskapaciteten är det som tar sin utgångspunkt i organisationsutvecklingsteorier (Warner Burke, 2008) och som kan redovisas i följande fyra punkter (Blossing, 2008):

- organisationens infrastruktur,
- de organisatoriska processerna,
- dess förbättringsroller samt
- organisationens förbättringshistoria.

Vilken modell man väljer för att beskriva organisationens struktur beror på vilken nivå i organisationen man är intresserad av och vilka funktioner eller processer som står i fokus. I det här fallet är vi intresserade av den lokala organisationen bestående av kanske mellan 20 till 60 vuxna och vi är intresserade av att få fatt i de vardagliga arbetsprocesserna – eller det arbetssociala livet – mellan främst lärare och skolledare. Vi utgår från en modell kallad den lokala organisationens infrastruktur, med ursprung hos Miles (1965) och vidareutvecklad av Ekholm (1989).

De beskriver *en skolas infrastruktur* som formad av ett antal system; grupperings-systemet, målhanteringssystemet, makt- och ansvarssystemet, beslutssystemet, norm-systemet och belöningsystemet. Hur lärare och elever grupperas på en skola, hur målfrågorna hanteras och diskuteras, hur makt att fatta beslut liksom ansvar att genomföra beslut är fördelat, vad man på skolan signalerar till varandra om hur man bör vara som lärare samt vilka förhållningssätt som belönas – bildar en slags infrastruktur i vilken det arbetssociala livet utspelar sig. Infrastrukturen antas forma det vardagliga arbetet och kan vara mycket påtagligt för en ny lärare på skolan: Det finns där så att säga före läraren och gör vissa handlingar möjliga och andra rent av helt oacceptabla. Men infrastrukturen kan också påverkas och ändras av lärarna och ledarna på skolan.

Den andra aspekten, *skolornas organisatoriska processer*, handlar om att identifiera mönster i processen och hur detta mönster förändras över tid från det att ett förbättringsarbete presenteras på en skola till dess att de flesta på skolan omfattar det. Det kan beskrivas i olika faser som initiering, implementering, institutionalisering och spridning (Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987). Exempel på aktivitet i en initieringsfas när ett förbättringsarbete ska presenteras och lärarna på skolan behöver lära om det kan vara lägesbedömningar, probleminventeringar, kollegahandledning, studiebesök eller litteraturläsning.

Dessa faser avlöser inte varandra rätlinjigt i tiden utan överlappar varandra och kanske därmed framstår som olika teman i förbättringsarbetets process (Fullan, 2001). Andra forskare beskriver det som en övergång där man lämnar det gamla för att gå in i det nya där de strategiska insatserna handlar om visionsbyggande, påtryckning, bemyndigande, resursöverföring, handledning och problemlösning (Miles, 1990). Tidsmässigt visar sig dessa faser eller teman täcka in en period i storleksordningen fem till åtta år, vilket således är den tid det tar för en nyhet att etableras som en rutin på en enskild skola.

Nästa aspekt handlar om vilka *roller* som är möjliga att inta i infrastrukturen och hur de varierar i betydelse under en förbättringsprocess. Miles och Ekholm (1985) som utvecklade infrastrukturmodellen har också påvisat att arbetet med att få förbättringar att slå rot i verksamheten främjas av att bestämda roller är tillsatta. Vid initieringen av förbättringsarbetet fyller visionären en viktig funktion för att kommunicera det vidare syftet med förbättringsarbetet och därigenom skapa en grundförståelse. Vid implementeringen, när man ska komma till skott, är det viktigt att uppfinnare får utrymme att förmedla hur man skulle kunna omsätta målen på den egna skolan. Därefter är det kraftfullt att låta tidiga tillämpare gå före och pröva det nya. Pådrivare behövs i implementeringsfasen när försvarsmekanismerna börjar verka. Pådrivarnas uppgift blir att se till att arbetet kommer igång. När modet sviker fyller målhävdaren en viktig uppgift genom att påminna om syftet med det nya. Granskaren samlar information om arbetet och ser till att det håller rätt kurs. Det är likaså viktigt att kvarhållarna ges utrymme. De erinrar om det som faktiskt fungerar bra och ser till att det inte försvinner i allt det nya. Visionären återkommer slutligen och ser efter vad det blev av förbättringsarbetet, om visionerna som fanns där när arbetet startade har omsatts i praktiken.

Ett förbättringsarbets framskridande på en skola är nära kopplad till organisationens historia och särskilt dess *förbättringshistoria*, vilket utgör den fjärde aspekten i det organisatoriska perspektiv vi här skildrar. I en sammanställning av forskning kring strategisk organisationsförändring konstaterar Pettigrew (1985) att den i de flesta fall lider av tre problem – den beaktar inte sammanhanget, den är inte processinriktad och den saknar historieanknytning. Kravet på att beakta sammanhanget menar vi att vi når med infrastrukturmodellen. Den täcker in det arbetssociala livet när det gäller såväl

de uppenbara ordningarna som de mer omedvetna och kulturella delarna. Processerna fokuserar vi med modellen för fyra faser i ett förbättringsarbete.

Enligt Pettigrew görs det sällan någon historisk koppling, vare sig lokalt till organisationens utveckling eller till det omgivande samhällets. Härigenom kan man missa att förstå aktuella resultats relation till det som varit förut, långt tidigare, i organisationens liv – och som sålunda inte alls eller bara delvis kanske är ett resultat av någon aktuell faktors inverkan. Också det omgivande samhällets historiska utveckling är av stor betydelse för att förstå förändringen i exempelvis organisationskulturen och hur den påverkar förbättringsarbetet.

Eftersom förbättringsarbeten är långa processer visar det sig väsentligt för skolor att hålla liv i förbättringshistorien genom dokumentation och kommunikation (Blossing, 2008). När en skolorganisation håller förbättringshistorien medveten blir det möjligt att göra en prioritering av nya projekt i linje med de förbättringsarbeten som har genomförts tidigare på ett sätt så att de i högre grad samgår när det gäller syfte och mål. Härigenom minskar risken för att få projekt som «drar åt olika håll».

2.2.3 Medel- eller målsituerad förbättringsstrategi

Vi har funnit det nödvändigt att införa begrepp från en delvis annan teoritradition än den organisationsutvecklingsteoretiska och som vi hittills har använt oss av för att greppa kunskapen om skolors interna organisation och närmare bestämt de mer norm- och kulturskapande mekanismer som utgör grogrunden för den lokala skolans förbättringsarbete. Det är teorier som säger något om hur människors dagliga samvaro med varandra, exempelvis på en skola, hänger samman med det som utgör förutsättningarna för desamma.

Organisationsutvecklingsteorierna fokuserar visserligen också det mänskliga samspelets betydelse i organisationen, men ändå framstår organisationen här som en struktur skild från den mänskliga gemenskapen och som sätter villkoren för de möjligheter lärarna på en skola har att utveckla och förbättra. Vi behöver ta hjälp av de sociologiska teorier som menar att strukturer i grunden inte är skilda från den mänskliga samvaron och som också påstår att utvecklingsmöjligheterna är mer omfattande än vad man kan tro, eftersom de människor som befolkar en skola faktiskt skapar sina egna lokala strukturer – eller uttrycket på ett annat sätt; sin egen lokala organisation.

Giddens (1984), beskriver hur en struktureringsprocess sker i människors dagliga samvaro med varandra, i människors möten med varandra, i bestämda rum eller situationer. Mötet i rum och tid är grundläggande förhållanden för skapandet av strukturer, enligt Giddens. Grundläggande är vidare den historiska förankringen i struktureringsprocessen, det vill säga att människors samtal inte kan vara annat än produkten av samhällets eller gemenskapens liksom individernas historia. Strukturerna bestämmer vad som blir möjligt att tala om i en gemenskap, exempelvis på en arbetsplats. Men

strukturerna inte bara «bestämmer» i en deterministisk betydelse, utan de ger också möjlighet att föra samtal liksom att agera inom bestämda områden.

Giddens drar inga vidare pedagogiska slutledningar av sina teorier. Det gör däremot Wenger (1998), som har lanserat begreppet «community of practise» eller «praktikgemenskaper». Möten mellan människor i rum och tid där de för samtal kring ett gemensamt praktiskt område blir enligt Wenger en lärande gemenskap och kärnan i kunskapsskapandet och gruppens normbildning. Wenger har utvecklat sin teori utifrån ett situerat perspektiv. Tillsammans med kollegan Jeanne Lave argumenterade de för lärande som situerat i *Situated Learning. Legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991). Situerat betyder just att lärandet är knutet till den tid och det rum där människor möts.

En praktikgemenskap uppstår där människor samlas kring ett uppdrag och har möjlighet att uppträda som rättmätiga deltagare i ett engagerat i samtal om uppdragets natur, menar Wenger. Dessa gemenskaper och samtal fokuserar kring ett vardagligt och praktiskt arbete. Samtalen eller snarare förhandlingarna mellan de deltagande parterna handlar om hur arbetet ska förstås, hur visioner och mål ska tolkas, hur de ska omsättas i praktiska rutiner, vad som är problematiskt och vad som står på dagordningen att lösas. Dessa gemenskaper uppstår spontant, påpekar Wenger, och behöver således inte alls omfatta den professionella arbetsgruppen på skolan och uppdraget behöver inte nödvändigtvis ha med det som är yrkeskårens formella uppdrag att göra. Det går inte att planera eller styra en praktikgemenskap menar Wenger vidare. Man kan endast ge förutsättningar för den, men man kan inte veta vad som blir resultatet av de förutsättningar som ges.

Sarason (1971/1980), en skarpsynt iakttagare av skolors inre liv, var inne på liknande tankegångar men utgick i stället från ett mål-medel perspektiv när han reflekterade över skolors förbättringsansträngningar. Sarason konstaterade att det som är medel i ett förbättringsarbete under tidens gång förvandlas till själva huvudsyftet med förbättringsarbetet — medlen blir mål!

Det ger en infallsvinkel på varför de norska skolorna i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» ofta brister i sitt fokus på elevernas lärmiljö. Liksom bland de svenska skolorna så dominerar i de norska en förbättringsstrategi som handlar om att lärarna i grupper för samtal med varandra för att vinna pedagogiska insikter. Tanken är att dessa insikter sedan ska leda till att lärarna reflekterar över den egna undervisningspraktiken och genomför förbättringar där de finner brister.

Men med Sarasons ord verkar detta medel långt ifrån alltid föra vidare över till målet att förbättra elevernas lärmiljö. Det rationella antagandet att medlet ska föra fram till målet ser inte ut att stämma. I stället kan lärarna bli uppfyllda av de positiva erfarenheterna av dessa samtal med varandra, så att det blir ett mål i sig och således frigör sig samtalen från den situation de var tänkta att verka på. Lärarna önskar mer av den positiva samvaron i gruppen – och som säkert också bidrar till lärarnas lärande

– men tanken att detta skulle «föras över» till situationen tillsammans med eleverna hamnar i bakgrunden.

Genom att föra samman det situerade perspektivet med det traditionella mål-medel perspektivet vill vi förstå förbättringsstrategier som mål- eller medelsituerade och därigenom pröva om det kan vara en analysmodell för att undersöka hållbarheten i skilda förbättringsstrategier.

Den medelsituerade strategin syftar till att verka genom ett medel. När det gäller målet att förbättra elevernas resultat kan det handla om en strategi att förbättra samarbetet i teamet i syfte att det i sin tur kommer att leda till att undervisningen förbättras och därmed elevernas resultat. Den målsituerade strategin går däremot ut på att verka i, eller mycket nära, den situation som ska förbättras. Ett exempel kan vara aktionslärande för att förbättra undervisningsstrategierna i matematik där kompetensmiljön observerar undervisningen och ger respons till lärarna som i sin tur utarbetar nya strategier att utpröva. Det ska poängteras att «målsituerad» sålunda inte ska förväxlas med begrepp som målstyrning, målrettet etc.

Vi påstår att lärare och ledare genom sina val av hur de situerar sina projektaktiviteter kommer att skapa mer eller mindre framgångsrika strukturer för förbättringar. Fallbeskrivningarna från delrapport 2 visar att skolorna har varit målsituerade och framgångsrika när det gäller förbättringskapaciteten, men medelsituerade och mindre framgångsrika när det gäller elevernas lärmiljö.

Sammanfattningsvis består utvärderingens teoretiska ramverk av organisation-utvecklingsteorier med en socialpsykologisk förståelsegrund av människors samspel i organisationer (Warner Burke, 2008). Den socialpsykologiska grunden fördjupas med Giddens (1984) och Wenger (1998) för att komplettera det psykologiska anslaget i organisationsutvecklingsteorierna med ett mer strukturellt. Inom denna ram har kunskap hämtats från forskare inom området utbildningsförändring (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998) och särskilt inom skolförbättringsforskningen. En historisk återblick på utbildningsförändring och skolutveckling i Norge och Sverige återfinns i delrapport 1.

3 Metode og datagrunnlag

3.1 Kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder

I evalueringen har vi brukt en kombinasjon av kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder for å analysere problemstillingene. Hensikten med de kvantitative undersøkelsene innenfor prosjektene er å kartlegge hvor utbredte ulike erfaringer og funn fra de kvalitative casestudiene er og om de er representative for alle prosjektene. På den måten kan man trekke mer generelle konklusjoner om effektene av programmet på deltakende skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer. De kvalitative casestudiene gir en forståelse av hvordan prosessene skjer og hvilke forhold som påvirker utfallene i den enkelte skole og det enkelte prosjekt.

Datagrunnlaget for evalueringen er:

- casestudier av fem prosjekter som har fått støtte fra programmet
- surveyundersøkelser blant lærere, rektorer, prosjektledere og kompetansemiljøer fra et utvalg av prosjektene
- en mindre surveyundersøkelse blant et generelt utvalg av rektorer
- analyse av data fra organisasjonsanalysen som alle skoler i prosjekter med støtte fra programmet fyller ut både ved prosjektenes oppstart og avslutning
- kvalitative intervju med personer som har arbeidet i sekretariatet for programmet
- dokumentstudier (søknadspapirer, innstillinger, underveisrapporter, sluttrapporter mm) samt deltakelse på enkelte møter/samlinger

Av disse datakildene er det casestudiene og surveyene blant deltakerne i prosjektene som utgjør det viktigste datagrunnlaget for evalueringen. I casestudiene studerer vi både prosjektet som helhet og den enkelte skole som deltar i det aktuelle prosjektet. De kvalitative casestudiene har til hensikt å gi en forståelse av hvordan prosessene har forløpt i de aktuelle skolene og prosjektene, hvorfor det har gått som det har gått og hvordan programmet har bidratt til dette.

I avsnitt 3.2 gir vi en nærmere beskrivelse av metoden som er brukt for de kvalitative casestudiene. Valget av case er her begrunnet ut fra evalueringens analytiske ramme.

Denne er også beskrevet i tidligere delrapporter fra evalueringen (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2007 og 2008), men er gjentatt i en litt forkortet form her. De kvantitative survey-undersøkelsene i evalueringen ble gjennomført i 2009 og er derfor ikke beskrevet i tidligere delrapporter. En nærmere beskrivelse av metodiske forhold ved disse survey-undersøkelsene er gitt i avsnitt 3.3. I avsnitt 3.4 beskrives metodiske forhold rundt bruken av data fra organisasjonsanalysen nærmere.

3.2 Analytisk ramme – valg av case

Den analytiske rammen som har ligget til grunn for evalueringen har påvirket de metodiske valgene i evalueringen, særlig valget av case.

Det er mange faktorer som kan påvirke hvordan en forbedringsprosess på en skole forløper og hvor framgangsrisk den er, blant annet skoleeiers rolle, kompetansemiljøenes valg av aktiviteter, skoleledelsens rolle, hvordan skolen fungerer som organisasjon og skolens tidligere erfaringer med utviklingsarbeid. Disse forholdene samvirker, slik at betydningen av den enkelte faktor avhenger av andre faktorer. Eksempelvis kan skoleeiers rolle være en mindre kritisk faktor for en skole med gode forutsetninger for utvikling enn for en skole med dårligere forutsetninger for å drive utviklingsarbeid.

Det er viktig å være oppmerksom på at casestudier ikke har til hensikt å være «representative» i den forstand at funn derfra skal være generaliserbare til populasjonen som casene er trukket ut fra. Casestudier skal gi en forståelse av de prosessene og mekanismene som fører til de utfallene vi kan observere i casene. I valget av case er det imidlertid viktig at vi har variasjon blant casene i de forholdene som kan antas å være mest kritiske. Med kritiske mener vi forhold som har stor betydning for om trekantsamarbeidet i programmet gir resultater for elevenes læringsmiljø, og særlig undervisningen, og videre om det gir skoler og skoleeiere erfaringer som styrker deres evne til drive utviklingsarbeid også etter at prosjektperioden er avsluttet.⁴

Ut fra skoleutviklingslitteraturen kan man peke på noen forhold som det er grunn til å tro vil være viktigere enn andre. Valget av case er basert på en modell hvor to generelle forhold står i sentrum: 1) den enkelte skoles organisatoriske forutsetninger for utvikling, og 2) graden av støtte/krav til utviklingsarbeidet fra eksterne aktører (Hopkins 2007, Miles og Ekholm 1985).

Den første gruppen av forhold bruker vi begrepet *forbedringskapasitet* til å beskrive. En skoles forbedringskapasitet omfatter 1) skolens organisatoriske infrastruktur; blant annet i hvilken grad ansvar er klart fordelt, beslutninger kan tas og den interne

⁴ Yin (1984) påpeker at formålet med case-studier er analytisk generalisering, og ikke statistisk generalisering, slik tilfellet er i surveyundersøkelser.

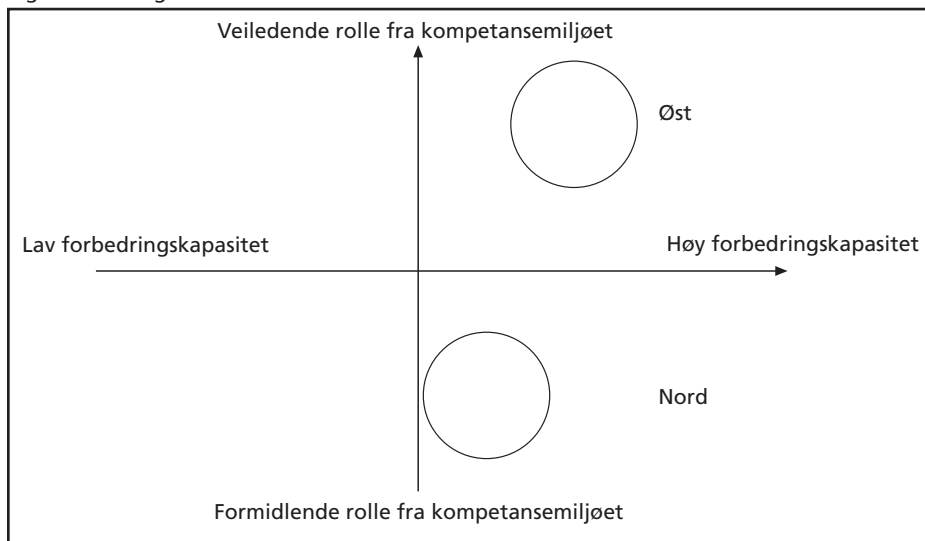
kommunikasjonen er god, 2) utviklingsroller; i hvilken grad viktige roller i forbedringsarbeidet ivaretas, 3) skolens prosesskompetanse; kunnskap om hvordan man gjennomfører utviklingsprosjekter gjennom ulike faser, 4) skolenes forbedringshistorie; dens tidligere erfaringer med forbedringsarbeid. Forbedringskapasiteten er med andre ord et begrep som dekker mange ulike enkeltforhold som hver for seg kan peke i ulike retninger, men hvor det likevel er mulig å gi en samlet vurdering av om den er høy eller lav.

Den andre gruppen av forhold er graden av *ekstern støtte*. Her valgte vi å legge vekt på det eksterne kompetansemiljøets rolle framfor skoleeiers rolle fordi kompetansemiljøet som regel var forutsatt å skulle være tettere på den enkelte skole og bidra til endring. Forskningen om skoleutvikling viser at støtten fra kompetansemiljøet bør være godt tilpasset de forutsetninger som skolen har, det vil si hvilken forbedringskapasitet den har (Huberman og Miles 1984). Det betyr ikke at kompetansemiljøet skal unnlate å stille kritiske spørsmål eller utfordre vedtatte oppfatninger, men at valget av aktiviteter og måten å forholde seg på må være tilpasset de problemer, behov og forutsetninger skolen har.

Det finnes ulike måter å tenke på når man skal kategorisere kompetansemiljøets rolle. I startfasen av evalueringen tok vi utgangspunkt i et skille mellom en veiledende rolle og en formidlende rolle. Med veiledende rolle forstod vi en situasjon der kompetansemiljøet var lyttende og rådgivende og tok utgangspunkt i den interne kompetansen ved skolen. Med formidlende rolle forstod vi derimot en situasjon der det eksterne miljøet først og fremst formidlet kompetanse utenfra.

På grunnlag av dette valgte vi case med sikte på å dekke alle ruter i firefeltsfiguren nedenfor.

Figur 3.1 Utvalgsmodell for case



I 2008 gjennomførte vi intervjuer i to caseprosjekter, kalt Nord og Øst, jf delrapport 2 (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2008). Nord-prosjektet var ventet å høre hjemme i nedre høyre felt i figuren, mens Øst-prosjektet var ventet å høre hjemme i øvre høyre felt. Tanken var å fortsette i 2009 med case som hørte hjemme i de øvrige to feltene i figuren. Vi valgte i 2009 bevisst to case hvor vi antok at forbedringskapasiteten i utgangspunktet var lav. Grunnlaget for antakelsen var organisasjonsanalysen og det at disse to prosjektene hadde fått støtte i veiledet runde.⁵ Imidlertid viste det seg at vår distinksjon mellom veiledende og formidlende rolle fra kompetansemiljøets side var vanskelig å opprettholde. Det var variasjon i kompetansemiljøenes rolle fra skole til skole i samme prosjekt, og de aller fleste kompetansemiljøene hadde forsøkt å forholde seg åpent og fleksibelt til skolens ulike problemer og behov. Forventningen vi hadde fra prosjektdokumentene om at miljøene i prosjekt Nord skulle ha en mer formidlende rolle viste seg ikke å holde stikk. Dessuten framstod andre aspekter ved kompetansemiljøets rolle som mer vesentlige enn den opprinnelige distinksjonen.

Det aspektet som underveis i evalueringen framstod som særlig viktig var om kompetansemiljøets aktiviteter griper direkte inn i den situasjonen hvor man ønsker å endre praksis eller om de mer indirekte berører det. Vi har brukt begrepet målsituert om aktiviteter/strategier som griper direkte inn i situasjonene man ønsker å endre. I valget av de tre siste caseprosjektene, har vi derfor også valgt et case hvor prosjektbeskrivelsen og underveisrapporteringen tydet på at kompetansemiljøet ville prioritere målsituerte aktiviteter. De tre nye casene besto av to prosjekter fra veiledet runde, som vi antok ville bestå av skoler med ganske lav forbedringskapasitet. De to prosjektene (Vest og Vgo) var derfor i utgangspunktet forventet å høre hjemme på venstre side i figur 3.1 over.

I tillegg til hoveddimensjonene som dreier seg om kompetansemiljøets rolle og skolens forbedringskapasitet, har vi også villet ha med case både fra grunnskolen og videregående opplæring. Ett av 2009-casene er derfor fra videregående opplæring (Vgo). Dessuten viste de første casene fra 2008 også at noen av skolene hadde brukt en god del av prosjekttiden på å definere nærmere hva prosjektet skulle dreie seg om og å forankre prosjektet i lærerstaben. Vi valgte derfor i 2009 også et caseprosjekt som kun omfattet én skole, ut fra en forventning om at det var mer sannsynlig at dette prosjektet tok utgangspunkt i denne ene skolens behov enn prosjekter som omfatter mange skoler. I praksis utmerket likevel ikke dette prosjektet seg med bedre prosjektforankring og å komme raskere i gang enn andre.

De fem prosjektene som er valgt er som caseprosjekter er:

⁵ Det vil være en viss grad av sammenheng mellom det å ha lav forbedringskapasitet i utgangspunktet og det å tilhøre et prosjekt som kommer fra veiledet runde. Selv om det ikke er et én-til-én forhold mellom disse to egenskapene, vil en caseutvalgstrategi som tar sikte på å få variasjon i skolens forbedringskapasitet også gi en blanding av prosjekter fra åpen og veiledet runde.

Prosjekt	Antall skoler totalt i prosjektet	Antall intervjuede skoler	Antall kompetansemiljøer
«Øst»	7	4	2
«Nord»	4	3	3
«Vest»	1	1	1
«Sør»	4	3	2
«Vgo»	2	2	2

I de tilfellene hvor prosjektene består av mange skoler, har vi valgt ut noen av disse skolene. Skolene er valgt ut relativt tilfeldig, men vi har prøvd å velge skoler som skårer gjennomgående ulikt i organisasjonsanalysen. Forskjeller i skåre i organisasjonsanalysen kan indikere forskjeller i skolenes forbedringskapasitet.

Vi har intervjuet de samme gruppene/personene ved hver skole. Ved hver skole ble det foretatt fire til fem intervjuer: a) én eller to lærergrupper, (avhengig av hvor mange trinn det er på skolen) b) rektor, c) prosjektlederen/prosjektledergruppen på skolen, d) elevgruppe. I lærer- og elevgruppene var det som regel fire–seks personer i hver gruppe.

Vi har også intervjuet skoleeier i alle prosjekter og de kompetansemiljøene som har vært i virksomhet i de skolene vi har valgt ut. Vi har intervjuet alle kompetansemiljøene i disse skolene, med unntak av ett miljø i prosjekt «Sør» og ett miljø i prosjekt «Vest».

Hvert intervju varte ca én time og ble spilt inn på bånd og skrevet ut. På grunnlag av intervjuene er det for hver skole laget en skolebeskrivelse som beskriver skolens forbedringskapasitet i utgangspunktet og hvordan prosjektet har forløpt på skolen. I hver skolebeskrivelse har vi gjort en selvstendig vurdering av hvilke effekter prosjektet har hatt på skolens forbedringskapasitet og elevenes læringsmiljø samt hvilke forhold som har hatt betydning for disse resultatene.

3.3 De kvantitative dataene

Mens de kvalitative casestudiene skal gi en forståelse av prosesser og mekanismer som leder fram til resultatene i det enkelte case, ønsker vi med kvantitative data å måle hvor utbredte ulike resultater er blant projektskolene som helhet. Kvantitative undersøkelser har derfor som siktemål å framskaffe data som er representative for de enhetene som utvalgene er trukket fra.

I forbindelse med evalueringen har det blitt gjennomført fire separate kvantitative undersøkelser:

- lærere i prosjektskolene
- rektorer i prosjektskolene
- prosjektledere
- kompetansemiljøer

I tillegg har noen få spørsmål som er relevante for å bedømme programmets spredningseffekter blitt stilt på Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere våren 2009.

En annen kvantitativ datakilde er resultater fra organisasjonsanalysene som gjennomføres ved oppstart og avslutning av prosjektene. Disse er særlig relevante for å vurdere om prosjektene har bidratt til endringer i skolenes forbedringskapasitet. Selve resultatene omtales i kapittel 5, men metodiske spørsmål rundt bruken av disse dataene omtales til slutt i dette kapittelet.

Evalueringsperioden har vært fra perioden 2006 til 2009. For å kunne kartlegge effekter av prosjektene, har vi derfor valgt å fokusere på prosjektene som fikk støtte gjennom tildelingsrundene i 2006 og 2007. Prosjektperioden er normalt på to år, og disse prosjektene ble derfor avsluttet i 2008 eller i 2009. Totalt sett fikk 75 prosjekter støtte fra programmet i 2006 og 2007.

Blant disse prosjektene valgte vi ut 30 prosjekter hvor prosjektleder ble bedt om oppgi kontaktinformasjon til skoler og kompetansemiljøer som hadde vært med i prosjektet. Prosjektene ble valgt med tanke på at det skulle være en noenlunde proporsjonal dekning av prosjekter fra åpen og veiledet runde, fra grunnskole- og videregående skole nivå og fra de to årene 2006 og 2007.

Etter purring fikk vi informasjon fra 27 av prosjektene. Disse prosjektene omfattet 66 skoler. I disse prosjektene ble det gjennomført undersøkelser blant de fire gruppene lærere, rektorer, prosjektledere og kompetansemiljøer. Undersøkelsene ble gjennomført elektronisk ved utsendelse av e-post med link til et elektronisk spørreskjema. Rektorer, prosjektledere og personer fra kompetansemiljøene ble kontaktet direkte på individuelle e-postadresser (med noen unntak i kompetansemiljøene). Lærere ble kontaktet indirekte ved at rektorene på prosjektskolene ble bedt om å videresende invitasjon til å delta i undersøkelsen. Undersøkelsene ble gjennomført i juni–august 2009.

I lærerundersøkelsen har vi svar fra totalt 403 lærere. Det samlede antallet lærere i de 66 skolene kan imidlertid anslås til litt under 1700 personer. Svarsprosenten kan derfor anslås til ca 25 prosent. Det er bare i 16 skoler at vi har svar fra så mange lærere at vi kan si at vi har et representativt bilde av hva lærerne på denne skolen mener. I disse 16 skolene har vi svar fra 13 eller flere lærere eller mer enn halvparten av lærerstaben. I 21 av skolene har vi ingen svar fra lærere. Den lave svarprosenten skyldes dels at noen rektorer har valgt å ikke videredistribuerer undersøkelsen til lærerne, dels at lærere har

valgt å ikke svare og dels at det ved noen skoler var tekniske problemer med undersøkelsen som gjorde det vanskelig å få besvart den.

Et sentralt metodisk spørsmål er om det høye frafallet kan påvirke representativiteten og dermed resultatene fra lærerundersøkelsen. Er skolene vi har svar fra annerledes enn skolene vi ikke har svar fra? Har lærerne som har svart andre erfaringer enn lærerne vi ikke har svar fra? I dette tilfellet er det grunn til å tro det. Det er grunn til å tro at både frafallet i distribusjonsfasen når rektorene skal sende det videre og det individuelle frafallet ved lærere som ikke besvarer undersøkelsen er høyere ved skoler hvor prosjektet har spilt en mindre sentral rolle. På skoler hvor prosjektet har spilt en viktig rolle, vil både rektor og lærere, alt annet likt, være mer interesserte i å rapportere om det. Undersøkelsen vil derfor kunne gi et bilde av at prosjektdeltakelsen har hatt større virkninger enn dersom vi hadde hatt data fra alle skoler. Der hvor kun noen få lærere på en skole har svart, kan lærerne som har svart ha utypiske oppfatninger, men på hvilken måte er usikkert. Vi har likevel valgt å presentere resultatene fra lærerundersøkelsen slik den er, men vi har i tillegg oppsummert og presentert lærerresultater fra de seksten skolene som vi har et akseptabelt antall lærersvar fra. Faren for at utvalget som helhet ikke er representativt for lærerne som helhet på de aktuelle skolene, svekker vår mulighet til å uttale oss med stor grad av sikkerhet om lærernes opplevelse av ulike forhold som har relevans for evalueringen. Det betyr også at vi ikke uten videre kan være sikre på at lærerundersøkelsen gir det mest korrekte bilde av disse forholdene dersom data fra lærerundersøkelsen er i konflikt med inntrykk fra casestudiene.

I rektorundersøkelsen har vi svar fra 52 rektorer. Dette utgjør 79 prosent av rektorene og skolene i bruttoutvalget. Frafallet er lavt og jevnt fordelt på de variablene som dannet grunnlaget for utvalget. Det er et større frafall av rektorer fra skoler der vi også mangler eller har få svar fra lærere. Fra syv skoler er det ikke svar verken fra rektor eller noen lærere.

I prosjektlederundersøkelsen har vi svar fra 24 prosjektledere. Dette utgjør 89 prosent av prosjektlederne i de aktuelle prosjektene.

Vi vurderer både rektorundersøkelsen og prosjektlederundersøkelsen til å gi representative data for disse målgruppens oppfatninger om prosjektene. Det kan i en viss grad erstatte mangelen på fullt ut representative data fra lærerundersøkelsen. I noen tilfeller vil imidlertid lærernes opplevelse veie tyngre i evalueringen enn rektors og prosjektlederens opplevelse.

I kompetansemiljøundersøkelsen har vi svar fra 37 personer. (To svar til kom etter at analysene var påbegynt og er ikke tatt med i analysen.) Svarprosenten er på 60 prosent i forhold til antall personer undersøkelsen er utsendt til. I noen prosjekter har vi svar fra flere personer fra samme kompetansemiljø i samme prosjekt. Hvis man betrakter disse som en enhet, har vi svar fra 33 enheter. Vi presenterer resultater fra disse 33 enhetene i kapittel 5. Ettersom ulike personer fra samme kompetansemiljø kan ha fått ulike erfaringer og kompetanse av samme prosjekt, kan dette valget diskuteres, men

hensikten er å unngå at noen enkeltmiljø skal veie urimelig tungt i analysen. Noen miljøer er involvert i flere av de 27 prosjektene vi har svar fra, men ettersom ulike prosjekter sannsynligvis vil gi ulike erfaringer til samme miljø, har vi valgt å beholde alle enheter i analysen.

Frafallet i kompetansemiljøundersøkelsen er noe større enn blant rektorer og prosjektledere. Det er uklart hva dette skyldes. Frafallet er ganske jevnt fordelt mellom høyskoler, universitetsmiljøer og private selskaper/institutter. Fordelingen mellom disse er omtrent den samme blant de som har besvart undersøkelsen som i utvalget som helhet. En stor del av spørreskjemaet til kompetansemiljøene dreier seg om aktiviteter og effekter i en bestemt skole. En respondent ga tilbakemelding om at han av den grunn syntes det var vanskelig å svare på spørreskjemaet fordi hans innsats hadde vært rettet mot skoleeier. Dette var en rolle vi ikke hadde møtt i caseundersøkelsene og som vi derfor ikke hadde fanget opp i spørreskjemaet. Det er derfor en mulighet for at vi har et større frafall blant respondenter som i liten grad har jobbet direkte mot skolene.

Utdanningsdirektoratets rektorundersøkelser går til allmenne utvalg av rektorer og ikke bare rektorer på skoler som har deltatt i eller søkt om å delta i programmet. Det gir derfor muligheter for å kartlegge hvilke effekter programmet har hatt på skoler som ikke deltar i programmet. Undersøkelsen evalueringen fikk ha med spørsmål på ble gjennomført i mai 2009. Det er i denne undersøkelsen svar fra 488 rektorer i grunnskolen og 101 rektorer i videregående skole. Svarprosenten i grunnskolen er 48 prosent og i videregående skole 70 prosent. Frafallet er analysert av Vibe m.fl. (2009). I grunnskolen er det en underrepresentasjon av skoler fra Oslo og Akershus og visse regionale skjevheter for øvrig, mens det i videregående skole er en viss underrepresentasjon av mindre skoler. Til tross for visse skjevheter i utvalgene, har vi valgt å ikke veie resultatene, blant annet fordi slik vektning gir ganske lite utslag i resultatene på andre spørsmål i undersøkelsen (Vibe et al 2009).

Organisasjonsanalysen er et elektronisk basert spørreskjemaverktøy, som skal kartlegge ulike sider ved skolen som organisasjon som kan ha betydning for læringsmiljøet. Ansatte og ledelsen ved skoler som deltar i prosjekter som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling», skal besvare spørsmålene i organisasjonsanalysen. Organisasjonsanalysen gjennomføres ved oppstart av prosjektene og etter avslutning. Vi bruker data fra organisasjonsanalysen fra prosjektene som fikk støtte i 2006 for å se om det har skjedd endringer fra 2006 til avslutning i 2008. Disse prosjektene omfatter 74 forskjellige skoler. I 60 av disse skolene er det ti lærere eller flere som har fylt ut organisasjonsanalysen både i 2006 og 2008. Det er derfor et ganske lavt frafall i organisasjonsanalysen, noe som gir grunn til å tro at dataene er representative.

4 Tre nye case

I dette kapittelet gis det en beskrivelse av de tre nye caseprosjektene som er studert etter at delrapport 2 fra evalueringen ble gitt ut høsten 2008 (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2008). Alle de tre nye casene er fra 2007-tildelingen i programmet og alle er fra veiledet runde. I kapittel 3 ble det gitt en nærmere begrunnelse for valg av case og en beskrivelse av hvem på skolene og i prosjektene som er intervjuet. I evalueringen som helhet inngår det fem case. De to casene fra 2006-runden er beskrevet i delrapport 2.

4.1 Prosjekt Videregående opplæring (Vgo)

4.1.1 Bakgrunn

I 2005 foregikk det en omstillingsprosess blant alle videregående skoler i fylkeskommunen som de to prosjektskolene ligger i. På alle fylkeskommunens videregående skoler skulle det tilbys både studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Denne endringen innebar en utfordring for skolene, ved at to skolekulturer skulle smelte sammen. De studieforberevende programmene var preget av en individualistisk arbeidskultur med fokus på fag. På de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var det en mer kollektivt orientert kultur med tradisjoner for samarbeid mellom fagene og mellom elevene.

To videregående skoler deltok i prosjektet. «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i fylkeskommunen. Begge disse inngår i vår undersøkelse. Det er store likheter mellom de to skolene når det gjelder forbedringskapasitet. Begge skolene fremstilles i prosjektbeskrivelsen som allmennfagskoler med sterke tradisjoner, og med et personale som gjennomgående har solide fagkunnskaper. Ut fra karakterresultatene fra ungdomsskolen har også skolenes elever svært gode forutsetninger for å oppnå gode studieresultater. Elevenes resultater på videregående skole er imidlertid ikke i samsvar med disse forventningene. Elevundersøkelsene viser at elevene trives godt, men opplever at det er svake muligheter for elevmedvirkning. Videre viser undersøkelsene at elevene er lite motivert for skolearbeidet.

4.1.2 Initiativ og innhold

De to videregående skolene søkte om prosjektmidler i den første åpne runden, men da fikk de avslag. Da muligheten kom til å søke i den neste runden, gjorde skolene et nytt forsøk.

Det ble lagt ned mye arbeid i å skrive den nye søknaden. Utdanningsdirektoratet inviterte personer fra fylkeskommunen til et møte for å utveksle erfaringer med skoler som hadde fått midler i den første runden. Fylkeskommunens prosjektleder hadde kontinuerlig kontakt med direktoratet, og fikk tilbakemelding på søknaden for at den skulle bli bedre og mer tilpasset målsettingene med programmet. Skolene fikk også hjelp av direktoratet til å gjøre en analyse av egen virksomhet. Eksternt personale gjorde en god jobb sammen med skolens personale *i forhold til idealene vi skulle strekke oss etter* [rektor]. Observasjoner og intervjuer med elever, lærere og skoleledelsen ble gjennomført. Skolene fikk ta del i denne kartleggingen, noe både rektor og prosjektlederen opplevde som positivt da undersøkelsen kom flere måneder etter prosjektstart. Den ga imidlertid ingen nye kunnskaper, da det også forut for prosjektsøknaden ble gjennomført elev- og medarbeiderundersøkelser som viste at det krevdes et mer systematisk lærersamarbeid og økt elevinnflytelse for å skape en mer samarbeidende kultur på skolene.

Initiativet til å søke om prosjektmidler kom fra skoleeier og prosjektleder i fylkeskommunen. Med hjelp fra skolens rektorer forsøkte man å forankre prosjektet blant lærerne på de to skolene. Denne forankringen kan betraktes som utilstrekkelig, da få lærere visste noe om prosjektets innhold ved prosjektstart. På en av skolene forteller lærerne at prosjektet ble feiret med kake på personalrommet, men at få av lærerne kjente til bakgrunnen. Skoleledelsen forklarer den utilstrekkelige forankringen med dårlig tid.

Prosjektet hadde som formål at elevene skulle få økt læringsutbytte ved at lærerne samarbeidet bedre om elevenes faglige og sosiale utvikling. Prosjektet skulle også føre til at personalets samlede kompetanse ble utnyttet på en bedre måte, og til bedre læring for elevene. De organisatoriske målene skulle realiseres ved at lærerne samarbeidet innenfor sine fag (faggrupper) og om elever/klasser (klasseteam), og at skoledagen ble strukturert så det ble mulig med en bedre tilpassing av undervisningen. De pedagogiske målene skulle virkeliggjøres gjennom at lærernes kompetanse til å tilpasse undervisningen og motivere elevene ble bedre. Elevene skulle utvikle økt bevissthet om egne læringsstrategier, samt gis større mulighet til innflytelse på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.

Prosjektperioden var fra høsten 2007 til våren 2009 og rettet seg i en innledende fase til lærere og elever på første år på studieforberedende utdanningsprogram på begge skolene. Vi vil først presentere skolene hver for seg, for deretter å gi en felles beskrivelse av skoleeierens og kompetansemiljøets rolle i prosjektet.

4.1.3 Fregattskolen

Det går ca. 1000 elever på Fregattskolen. Nær 700 av disse går på studieforberedende utdanningsprogram. Prosjektet omfatter lærere og elever i fire av de åtte klassene som går det første året (Vg1) på studieforberedende utdanningsprogram. Dette utgjør i overkant av 100 elever.

4.1.3.1 Skolens forbedringskapasitet

På skolens yrkesfaglige utdanningsprogram fantes det allerede før prosjektet et kollektivt orientert miljø med et etablert samarbeid mellom lærerne. På utdanningsprogrammet studiespesialisering var det et større potensial for utvikling og behov for økt systematikk i forbedringsarbeidet. Skoleledelsen karakteriserte skolekulturen som individualistisk, med svake tradisjoner for samarbeid mellom lærerne.

Mange lærere har jobbet mellom 20 og 40 år på skolen, men det er nå i ferd med å skje et generasjonsskifte innenfor personalgruppen. Flere i den eldre generasjonen er sterke personer som representerer en autonom faglærertradisjonen, som verner om den individualistiske arbeidskulturen. Faglærerne diskuterer gjerne sitt eget fag, og de etterspør mer fagrettet kompetanseutvikling. Men å snakke om hvordan faget formidles og hvilke metoder som skal brukes, virker vanskeligere i et akademisk preget miljø. Lærerne vil ikke styres av beslutninger ovenfra, og vil at alt som handler om samarbeid skal være frivillig. Skoleledelsen og prosjektledere beskriver hvordan sterke kodebærere kan være lite samarbeidsvillige og bruke et arrogant maktspråk når det er noe de ikke liker, spesielt hvis dette kommer fra skoleeier eller fra skolens ledelse. "Mellomlederne" har begrenset betydning. Mistenksomheten og mangelen på tillit mellom skolens lærere og skoleledelsen har resultert i en "vi og dem"-tenkemåte i personalet.

Det finnes også yngre lærere, og noen eldre, som har erfaring med et uformelt samarbeid. Disse etterspurte en struktur rundt et mer organisert samarbeid og felles mål og visjoner. Skoleledelsen opplever at disse lærerne bidrar til en langsam endring i skolens arbeidskultur i retning av mer åpenhet og samarbeidsvilje.

Ledergruppen består av skoleledelsen og skolens fagledere. Rollen som fagleder i en posisjon mellom kollegene og ledelsen oppleves som vanskelig. Skoleledelsen og lærerne møtes en halvtime én gang i måneden. Noen faglærere har lyktes med å gjennomføre regelmessige møter med lærerne i faget. Mye av informasjonen på skolen skjer via e-post.

Fregattskolen rekrutterer elever med gode resultater fra ungdomsskolen som går ut av videregående skole med resultater litt over gjennomsnittet. Med tanke på elevenes forutsetninger burde resultatene imidlertid vært bedre. *Vi klarte ikke å få nok ut fra elevpotensialet i forhold til hva vi burde* [rektor]. Elevene sier at stemningen mellom elevene på skolen er veldig bra. Det er mange ulike grupper på skolen, men alle finner en gruppe de tilhører.

Elevene sier at det vanligste undervisningsmønsteret er at lærerne har korte gjennomgang, elevene jobber deretter selvstendig og timen avsluttes med en gjennomgang av det elevene har jobbet med. Ofte bestemmer lærerne undervisningsformene, men det hender også at lærerne spør elevene hvordan de har lyst til å jobbe. Ofte innledes et nytt tema med at elevene får informasjon om læringsmål og kompetansemål, der de senere testes mot disse målene. Elevene sier at det er lettere å bli motivert når de kjenner målene. Ett problem er at målene er for omfattende. En elev forteller at elevene i hans klasse selv skriver ned mål og hvordan de vil jobbe ved innledningen av et prosjekt. Når arbeidet er ferdig vurderer de om de har nådd målene. Elevene reagerer på lærere som de anser som slappe og uengasjerte, men presiserer at dette gjelder et fåtall av lærerne.

4.1.3.2 Prosjektet

Kjernen i prosjektet er å skape en organisasjon som dels støtter opp under og dels tvinger lærerne til å samarbeide og dele ideer om undervisningen med kollegene. Et økt lærersamarbeid er tenkt å øke læringspresset på elevene.

Ved starten av prosjektet var det sterk motstand i personalet. Det var først og fremst to årsaker til dette: Mange av lærerne hadde i utgangspunktet lite tro på teamarbeid. *En del lærere har sagt åpent at jeg har ikke noe nytte av å dele, jeg har fine opplegg, det er ingen som kan gi meg noe jeg har bruk for* [prosjektleder]. Den andre grunnen var at prosjektet ville kreve mer tid til møter, tid mange heller ville bruke til å planlegge egen undervisning. Skoleledelsen og prosjektlederen valgte innledningsvis å innføre prosjektet i halvparten av klassene på Vg1 på studiespesialisering. *Vi hadde aldri klart å si at alle skulle gjøre det, for da hadde vi fått for mange direkte motstandere inn i prosjektet, som hadde ødelagt de samarbeidsarenaene. Så vi valgte at halvparten av klassene skulle være med i første omgang* [rektor]. De klassene som hadde lærere som ikke deltok var tenkt å fungere som en kontrollgruppe. Skoleledelsen antok at erfaringene med samarbeid ville bli så positive at flere lærere ville ønske å slutte seg til prosjektet etter det første året.

Motstanden og den negative holdningen til samarbeid finnes ikke blant alle de ansatte. En gruppe lærere satte pris på at skoleledelsen så at det trengtes tid og systematikk for å få til et fungerende samarbeid. Flere av disse lærerne meldte også sin interesse for å delta i prosjektet.

For klassene som deltok i prosjektet, laget man et tidsskjema som gjorde det mulig for lærerne å samarbeide både innenfor fagene og klasseteamene. Lærerne som jobber med samme fag (faggruppene) fikk to timer felles planleggingstid per uke. Et forsøk på å sette av faste tider til samarbeid i klasseteam mislyktes. Man valgte derfor å prioritere samarbeidet i faggruppene. Samarbeidet i klasseteamene ble gjennomført mer på frivillig basis i lunsjen. For å øke muligheten for samarbeid la man undervisningen i fagene i de fire klassene parallelt.

Arbeidsgruppene i prosjektet brukte fellestiden på ulike måter. Det ble gitt stor grad av frihet i gjennomføringen av prosjektet. I enkelte grupper fungerte samarbeidet godt, mens andre grupper var preget av et mindre intensivt samarbeid. I prosjektet var det også eksempler på at enkeltpersoner ikke deltok på fellesmøtene og at dette etter hvert ødela samarbeidet i gruppa.

Allerede før prosjektet hadde det blitt innført fagdager på skolen. Organiseringen av undervisningen i fagdager er blitt gjennomført mer systematisk i løpet av prosjektperioden. I løpet av året gjennomføres 40 fagdager, der lærere og elever jobber med ett enkelt fag i løpet av en dag. Organiseringen av fagdager krever et visst samarbeid mellom lærerne. Lærerne kan ta del i hverandres planlegging på den elektroniske læringsplattformen It's Learning. Både lærere og elever er positivt innstilt til fagdagene.

I prosjektbeskrivelsen står det at elevene skal utvikle kompetanse til å lage egne arbeidsplaner. I henhold til prosjektlederen på skolen har ikke dette lyktes. Noen lærere har likevel utviklet arbeidet for at elevene alltid skal vite hva de skal lære seg og hvorfor. Elevene får vite hva de gjør bra og dårlig, og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Selv om mange har positive erfaringer, opplever lærerne også arbeidet med mål og vurdering som krevende. En lærer uttrykker sin tvil på følgende måte: *Av og til kjenner jeg, går det en time uten at jeg skal formidle noe som..., at man begynner hver time med at i dag skal vi lære om... og finne ut om de har lært det... Kan vi ikke bare ha det gøy en gang... Til jul kan jeg si at nå har vi vurdert så mye at man kan bli skremt av faget, det er hele tiden vurdering, vurdering [lærer].*

Det andre prosjektåret gjennomførte skolen en innkjøringsuke for elevene som begynte på Vg1. Lærerne fordelte oppgavene mellom seg. *Det funket utrolig bra, noe med det å komme og være ny på en stor skole og ikke kjenne noen. Og i løpet av den innskolingsuka blir man faktisk kjent med veldig mange [elev].*

Bestrebelsene på å øke elevenes medvirkning i undervisningen og å ta et større ansvar for egen læring har så langt ikke gitt tydelige resultater. På den siste elevundersøkelsen skårer skolen like lavt som tidligere på elevmedvirkning. Rektor var overrasket over at det ikke var noen vesentlig forskjell i oppfattelsen av muligheten til innflytelse blant elevene i de klassene som er med i prosjektet og de andre elevene. Resultatene kan tyde på at graden av elevmedvirkning fremdeles i stor grad avhenger av den enkelte lærer.

4.1.3.3 Prosjektets effekt på skolens måte å drive utviklingsarbeid

Skoleledelsen sier at skolen ikke kan skryte av glimrende resultater i prosjektet. Mange lærere opplever at samarbeidet i faggruppene var positivt, og at det har ført til at elevene har fått oppleve en bedre og mer variert undervisning. Forsøket på å innføre klasseteam har vært mindre positivt da dette arbeidet har vært avhengig av hver enkelt lærers engasjement. Klasseteam har bare fungert hvis det har vært en kontaktlærer som har tatt ansvar og kalt inn til møte. Til tross for at det er vanskelig å peke på tydelige

resultater, mener skoleledelsen at de har begynt å utvikle en samarbeidskultur, og selv om det tar tid, så kommer dette arbeidet til å bli videreført.

Skoleledelsen og lærerne anser at prosjektet har bidratt til en rekke innsikter. Den ene er at det tar tid å bygge opp en samarbeidskultur. Skal lærernes deltakelse i faggrupper bygge på frivillighet? Det finnes lærere som ikke vil samarbeide, men som likevel er "gode" lærere – skal noen lærere få stille seg utenfor? Eller skal man stille strenge krav til lærerne og si at de som vil jobbe på denne skolen må være innstilt på å samarbeide med andre lærere? Erfaringene i prosjektet er at lærere som blir tvunget til å samarbeide lett kan bidra til å sabotere og ødelegge samarbeidet.

Noen av endringene som ble gjennomført i løpet av prosjektiden anses som umulige å gjennomføre på hele skolen. Å parallellegge undervisning og sette av faste tider til samarbeid er ett eksempel. I stedet jobber ledelsen med å etablere faste møtetider utenom undervisningstiden. Dette er heller ikke uproblematisk, men fører lett over i spørsmål knyttet til endringer i arbeidstidsavtalen.

4.1.4 Ekskolen

Ekskolen er, på samme måte som Fregattskolen, en videregående skole med både yrkesfaglige og studieforbereidende utdanningsprogram. Skolen har ca. 500 elever og 60 lærere. Prosjektet omfatter alle lærerne og elevene på det første året på studiespesialisering (Vg1). På Vg 1 går det ca. 160 elever fordelt på fem klasser.

4.1.4.1 Skolenes forbedringskapasitet

Skolen har ingen tidligere erfaring med å drive felles utviklingsprosjekter. Utviklingen av virksomheten er derfor i stor grad basert på den enkelte lærers initiativ til å endre sin undervisning. Samarbeid i kollegiet bygger også på enkeltlæreres initiativ. Ofte oppstår slikt samarbeid mellom lærere som underviser i samme fag eller som har arbeidsplass ved siden av hverandre. De faste møtene man har hatt, er seksjonsmøtene tre ganger per studieår. Utover dette har det ikke vært noen faste felles møtetider for personalet. Skolens personale har heller ikke vært delt inn i faste grupper eller team.

Elevene trives godt på skolen og opplever også flertallet av lærerne som dyktige. De vurderte at mellom 40 og 60 prosent av undervisningen er bra i den forstand at den var variert og at lærerne har god kommunikasjon med elevene og er åpne for å tilpasse undervisningen til elevenes ønsker. Når det fungerer som dårligst bruker lærerne kun "tavleundervisning".

4.1.4.2 Prosjektet

Prosjektet hadde en felles oppstart, der både lærere og elever som var med i prosjektet deltok. Elevene som deltok anså at elevgruppen var stilt i et dårlig lys. De opplevde at de voksne syntes at elevene ikke var nok engasjert i skolearbeidet, og at elevene derfor

fikk skylden for at noen av lærerne ikke ville gå på jobb. Elevene på sin side mener at det er lærernes feil dersom elevene ikke orker å engasjere seg i timene.

Begge projektskolene har planlagt lignende tiltak for å nå målene i prosjektet. For å forbedre samarbeidet har lærerne som underviser på Vg1 på Ekskolen organisert seg i faggrupper. Disse gruppene forventes å møtes en gang i uken, og det er satt av tid til dette i timeplanen. En representant fra ledelsen har deltatt på møtene i faggruppene. Gruppene har fungert på forskjellig måte. Noen konkrete eksempler på innholdet i lærernes samarbeid, er vurdering av pensumlitteratur og utforming av felles prøver. Det finnes ingen formell leder i gruppene. Dette blir forklart med at det ikke er satt av tid til gruppeledelse. Én lærer beskriver hele prosjektet som et prosjekt uten ledelse. Lærerne har hatt en introduksjon til møteteknikk for å forbedre arbeidet i gruppene. Den innsatsen var heller ikke ukontroversiell. Noen mente at dette er en kompetanse lærere i utgangspunktet har, siden man som lærer leder klasser hele dagen.

Flere lærere synes at organiseringen i faggrupper ikke fungerer spesielt bra. Intensiteten i samarbeidet varierer mellom ulike fag, det samme gjelder graden av formalisering. I noen grupper ble det holdt møter ved behov. Noen faggrupper fungerer ikke som forum for pedagogisk utviklingsarbeid. Hvis det holdes møter, så handler de i første rekke om hvilket stoff som skal gjennomgås i løpet av kommende uke. Det gis imidlertid også eksempler på grupper der lærerne samarbeider tettere om det konkrete innholdet og planleggingen av undervisningen.

I tillegg til faggruppene har det vært en forventning om økt samarbeid i klasseteam for lærere på Vg1 om felles elever og klasser. Dette arbeidet er imidlertid ikke blitt prioritert, men samarbeidet har i første rekke vært fagbasert. Fra ledelsens side er et mål for økt lærersamarbeid at undervisningen i stor grad skal være lik uavhengig av hvilken lærer en elev har.

Blant lærerne er det ulike synspunkter på viktigheten av samarbeid. Det var en viss bekymring i personalet for at mer samarbeid ville føre til flere møter, noe mange syntes det var nok av fra før. Mange lærere synes også at samarbeidet innenfor fagene fungerte bra, og så derfor ingen hensikt med forandring. For å legge til rette for samarbeid, er undervisningen i fagene norsk, matematikk, engelsk og delvis naturfag lagt parallelt.

Bestrebelsene på å øke elevenes involvering i undervisningen og i egen læringsprosess har heller ikke på Ekskolen gitt tydelige resultater. Ledelsen tror at prosjektplanens mål på dette området har vært for ambisiøse. Små forsøk er likevel gjort. Et eksempel er at man i samråd med elevene er blitt enige om at en elevgruppe skal ha maks to prøver i løpet av en uke. Når denne regelen likevel ikke alltid blir fulgt, oppfatter ledelsen dette som en sabotasje fra lærernes side. Lærerne gir uttrykk for at de er usikre på hva elevmedvirkning innebærer i praksis. Noen av lærerne har negative erfaringer med å involvere elevene i planleggingen av undervisningen og opplever at elevene ikke har de nødvendige forutsetninger for å komme med gode innspill.

Elevene synes også at deres innflytelse er begrenset når det gjelder planlegging, gjennomføring og oppfølging av undervisningen. En felles oppfatning er at graden av elevmedvirkning avhenger av den enkelte lærerens interesse og engasjement. I prosjektet var det planer om å innføre samarbeidsgrupper der både lærere og elever skulle delta. Arbeidet med disse samarbeidsgruppene er ikke formalisert og har ikke fått noen egentlig betydning for virksomheten.

Også på Ekskolen er det en uttrykt motstand mot prosjektet i deler av personalet. Denne motstanden henger delvis sammen med en skepsis til å trekke eksterne konsulenter inn i skolen. Noen lærere oppfattet konsulentene som "viktigperer" som ikke hadde noe å tilføre skolens høyt utdannede lærere. En måte å håndtere denne motstanden på, har vært, på samme måte som på Fregattskolen, å la prosjektet bare omfatte lærere og elever på ett trinn. Prosjektledelsen og skoleledelsen forventet at lærerne skulle begynne å jobbe med prosjektet når de hadde fått informasjonen om formålet og tid til gjennomføringen. Dette skjedde imidlertid ikke.

Med inspirasjon fra Fregattskolen har Ekskolen også innført fagdager. Ideen er imidlertid noe justert. Fagdage er lagt fast til hver onsdag for alle klasser på studiespesialisering. Dette tiltaket berører dermed også de klassene som ikke er med i prosjektet. Innføringen av fagdager har ikke vært frivillig, og de fleste lærerne bruker dem, noe som anses som en suksess. Dette bekreftes av elevene som sier at de setter pris på fagdage og vil at de skal fortsette. Mange lærere er også fornøyde med fagdage. Dette gir mulighet til å sette av mer tid til undervisningsinnslag som eksperimenter og prøver. Dagene tvinger likevel ikke lærerne til å endre den undervisningen han/hun er vant til.

4.1.4.3 Prosjektets effekt på skolens måte å drive utviklingsarbeidet på

Heller ikke på Ekskolen er det mulig å se noen klare og tydelige effekter av prosjektet. Flere lærere har blitt trukket inn i et samarbeid med kolleger både gjennom faggrupper og fagdage. Ledelsen tror at fagdage og faggruppen kommer til å fortsette også etter prosjekttidens slutt. Gjennom prosjektet har ledelsen lært seg viktigheten av å prioritere noen få satsingsområder av gangen, og kommunisere disse tydeligere i personalet. Det har også blitt tydelig at et samarbeid mellom lærerne ikke vokser fram på egen hånd bare det gir organisatoriske forutsetninger for samarbeid.

4.1.5 Kompetansemiljøenes rolle

Prosjektet har engasjert to kompetansemiljøer: Konsulenten, som jobber innenfor konsulentbransjen, og Rektoren fra en annen videregående skole. Tanken i prosjektsøknaden var at Konsulenten skulle støtte og veilede prosjektledelsen, samt evaluere prosjektet. Konsulenten er også blitt brukt som prosessleder i en dialogkonferanse med lærere og elever om temaet elevmedvirkning samt i arbeidet med å evaluere prosjektet.

Rektoren skulle bidra med erfaringer fra praksisfeltet, da han hadde erfaring fra et vellykket forbedringsarbeid i en skole med flere likhetstrekk med skolene i prosjektet. Rektoren skulle jobbe mot prosjektledelsen, skoleledelsen og lærerne. Som en innledning til Rektorens innsats ble det gjennomført en planleggingsdag med lærerne på de to skolene. Spesielt på én av skolene opplevde lærerne Rektorens budskap som kontroversielt, og han ble møtt med sterke negative reaksjoner. Etter dette ble det besluttet at også Rektorens innsatser primært skulle rettes mot prosjektledelsen. Det har derfor blitt få møter mellom kompetansemiljøene og lærerne. Etter erfaringer med prosjektet sier rektor på Ekskolen at de heller skulle ha satset penger på å la lærerne dra på studiebesøk til skoler som «har fått det til». *Bare lærerne hører ordet konsulentfirma, så tenker de noe rådyre typer som kommer her og ikke kjenner (til) noe om vår virkelighet.* [rektor].

Kompetansemiljøene vurderer at resultatet av prosjektet ikke samsvarer med målene som ble satt. En vurdering som ble gjennomført etter det første prosjektåret ble lagt fram for ledelse og lærere. Her ble mål og resultater presentert. På punkt etter punkt fikk skolen tildelt karakteren «ikke bestått». Måten presentasjonen ble lagt opp skapte en svært negativ stemning i personalet og forårsaket mange opprørte følelser.

At et prosjekt der en gruppe lærere skal samarbeide noen timer i uken i så stor grad fremstår som sprengstoff er ifølge ett av de involverte kompetansemiljøene et uttrykk for en skolekultur som det tar lang tid å forandre. De involverte kompetansemiljøene nevner også en rekke andre forhold som har bidratt til at prosjektet har hatt vanskelig for å lykkes. På begge skolene har forankringen av prosjektet i personalgruppene vært utilstrekkelig. På en av skolene har prosjektlederen også måttet kjempe mot motstandere internt i ledergruppen. Det er mange krav til endring i den videregående skolen, noe som har bidratt til at både skoleledelsen og prosjektledelsen har hatt for lite tid til og for lite oppmerksomhet rettet mot prosjektet. For å få til en samarbeidskultur må man ha en støttende organisasjon og en arbeidstidsavtale som gjør samarbeid mulig. Uten et klart eierskapsforhold til et prosjekt i skolen, en skoleeier som fungerer som pådriver og en organisasjon som støtter endringsarbeidet, så er det liten mulighet for at et prosjekt lever videre etter at prosjektpengene og prosjektperioden er slutt.

Kompetansemiljøene opplever å ha lært mye gjennom sin deltakelse i prosjektet. Konsulentens grunntanke har vært å gi støtte og veiledning på bestilling. Målet er å hente fram deltakernes indre motivasjon. Heller ikke Konsulenten har derfor tatt på seg rollen som pådriver i prosjektet. I etterkant stiller Konsulenten spørsmål ved egen rolle og om man kunne ha oppnådd mer dersom kompetansemiljøet hadde inntatt en mer aktiv og utfordrende rolle overfor prosjektledelsen.

4.1.6 Oppsummering og vurdering

4.1.6.1 Bakgrunn

En viktig grunn til at dette prosjektet ble valgt som case var at vi ville undersøke gjennomføringen av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» og trekantsamarbeidet mellom skoleeier, skole og kompetansemiljø i videregående opplæring. Videregående skoler med utdanningsprogram for studiespesialisering kan tradisjonelt anses å ha en mer fagorientert tilnærming til sin organisering med et tydeligere akademisk preg enn man finner i ungdomsskolen.

Ved prosjektstart befinner begge prosjektskolene seg i nesten samme situasjon. Endring i kommunenes organisering av de videregående skolene har ført til at skolene har gått fra å være skoler med bare studieforberedende utdanningsprogram til å tilby ett eller flere yrkesfaglige utdanningsprogram. I begge skolene innebar dette et møte mellom to ulike kulturer. Mens lærerne på yrkesfaglige utdanningsprogram har hatt tradisjoner for samarbeid, har de studieforberedende utdanningsprogrammene i større grad vært preget av en individualistisk akademisk kultur.

Dette møtet mellom ulike kulturer, samt endrede krav til den videregående skolen i Kunnskapsløftet, har utfordret skolens tradisjon med å se endringsarbeid i skolen som lærernes individuelle ansvar og da primært rettet mot egen undervisning.

På de studieforberedende utdanningsprogrammene ved de to skolene finner vi stabile lærergrupper som har vært lenge ved skolen og som har solid faglig kompetanse. Dette etterfølges ikke automatisk av god pedagogisk kompetanse. Motstanden mot prosjektet og lærernes opplevelse av å bli påtvunget et samarbeid er markert og uttalt. Fra skoleeiers og ledelsens side blir prosjektet begrunnet med at elevenes resultater ikke er i samsvar med deres faglige forutsetninger.

Det er likevel forskjeller mellom skolene når det gjelder lærernes innstilling til prosjektet. På Fregattskolen uttrykker lærerne en aktiv motstand mot prosjektet. På Ekskolen har lærerne en mer avventende innstilling. Med bedre forankring av prosjektet og en mer aktiv prosjektledelse, burde endringene ha vært lettere å gjennomføre på Ekskolen. En annen forskjell som kan ha påvirket arbeidet med prosjektet, er skolens størrelse. Ekskolen har halvparten så mange elever som Fregattskolen. Gjennomføring av organisatoriske endringer kan være vanskeligere på en større skole, da disse endringene kan påvirke mange ulike deler av en stor og komplisert organisasjon. Antall elever og lærere som har deltatt i prosjektet kan imidlertid sammenlignes for de to skolene.

Skolene planla å gjennomføre et prosjekt der både målene og den planlagte innsatsen for å nå disse, var de samme. Hovedtanken i prosjektet er at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning, samarbeid mellom lærerne og elevenes skoleprestasjoner. Jo mere lærerne samarbeider i fag, mellom fag og om elevenes sosiale utvikling, jo mer forventes det at elevene lærer. Jo mer elevene blir involvert i planlegging, gjennomfø-

ring og vurdering av egen læring, jo større blir motivasjonen, som det videre forventes vil føre til økt læring.

4.1.6.2 Effekt på skolens forbedringskapasitet

I begynnelsen av prosjektperioden vurderer vi skolens forbedringskapasitet som lav. Det viser seg både i forbedringshistorikken, der forbedringer tidligere har vært initiert av den enkelte lærer og i hovedsak berørt lærernes egen undervisning. Det gis i noen grad et inntrykk av at eksterne krav i begrenset grad har påvirket innholdet i lærernes undervisning.

Skolens infrastruktur har ikke fungert som støtte for et mer kollektivt forbedringsarbeid, og vi tror at den heller ikke etter prosjektperioden kommer til å fungere slik. Kommunikasjonssystemet mellom skolens ulike "nivåer" har mangler som fører til at informasjonen ikke kommer fram. Tidspunkter for samtaler mellom ledelsen og lærerne er organisert på en lite velfungerende måte. Faglederne skal fungere som mellomledere. Dette er vanskelig på grunn av den manglende tillit som på mange måter kommer til uttrykk mellom ledelsen og de ansatte. På en av skolene virker det også som om noen av faglederne hadde denne oppfatningen, noe som gjør at den motsetningen som finnes mellom ledelsen og lærerne på denne skolen også finnes i ledergruppen. Av de ulike systemene som regnes som en del av en skoles infrastruktur, virker det som at det bare er ett som på en av skolene, Fregattskolen, kan fungere som støtte i skolens forbedringsarbeid, og det er oppfølgings- og vurderingssystemet.

Prosjektet i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har blitt en arena der lærernes kamp for å beholde sin autonomi har fått utløp. På en av skolene har sterke kodebærere, med støtte fra representanter for en av de faglige organisasjonene, tatt opp kampen for den akademiske friheten de har hatt. De har på mange ulike måter prøvd å stikke kjepper i hjulene for de endringene prosjektet har krevd. Denne kampen har også blitt påvirket av sterke følelser med lite rom for saklige argumenter. I hele prosjektperioden har prosjektlederne og skoleledelsen på begge skoler brukt mye tid på å redusere motstanden mot de planlagte tiltakene.

Prosjektets forankring hos de ansatte anses som mangelfull. Et fåtall av lærerne kjente til bakgrunnen for prosjektet og innholdet i prosjektsøknaden. Her kunne man ha gjort en langt grundigere jobb for å involvere flere av de ansatte. Dette handler imidlertid ikke bare om et svakt forankringsarbeid fra ledelsens side, men også om en individualistisk kultur der lærerne i liten grad så det som sin oppgave å holde seg orientert om innholdet i og utviklingen av prosjektet.

Utviklingsstrategien i prosjektet er bygget på å gi lærerne forutsetninger for å samarbeide. Det har blant annet handlet om å legge inn tid til faggruppens møter. En annen strategi har vært å utvikle det som allerede ligger innenfor rammene for skolekulturen, og som samsvarer med krav fra staten. Ideen med faggrupper bygger på den

sterke fagkulturen på videregående skoler, og et økt samarbeid mellom lærerne og økt måloppnåelse for elevene ligger innenfor rammen til Kunnskapsløftet.

Vi konstaterer at dette er gjennomtenkte strategier, men trolig ikke tilstrekkelig. Strategien med å legge til rette for utvikling, er basert på at det finnes en velfungerende profesjonell samarbeidskultur, noe vi har konstatert at ikke er tilfelle på noen av skolene i prosjektet. Etter vår vurdering har ikke skolens ledelse og kompetansemiljø hatt noe helhetlig grep på skolens utvikling. Hvis vi med helhetlig mener et mer kontinuerlig samarbeid mellom skole og kompetansemiljøer eller mellom lærere og prosjektledere, alternativt skoleledere, så har en slik prosess ikke blitt til. Videre vil vi karakterisere samarbeidet med kompetansemiljøene som bestående av tilfeldige innslag. Innsatsen fra kompetansemiljøet har i liten grad vært rettet mot undervisningen. Det har med andre ord ikke vært målsituert og har i liten grad berørt elevenes læringsmiljø.

Skoleledelsen har i liten grad fungert som pådrivere for forandring. Skoleeier har hatt en mer oppmuntrende rolle ved siden av å fungere som kontaktperson mellom skolene og kompetansemiljøene. På bakgrunn av dette kan støtten fra kompetansemiljøene karakteriseres som svak, og fra skoleeierne som middels.

Et formål med prosjektet var å kunne dele undervisningserfaringer mellom de to deltakende skolene, samt til andre skoler i fylket. Da det har det vært vanskelig å spre erfaringer internt i de deltakende skolene, så har formålet med å spre erfaringer og kunnskaper til andre skoler kommet i bakgrunnen. Rektorene har i noen grad delt sine erfaringer med andre rektorer. Rektorene er fornøyde med det ledersamarbeidet som har utviklet seg mellom Ekskolen og Fregattskolen. Dette har kunnet skje til tross for at skolene konkurrerer om de samme elevene. Erfaringene fra prosjektet skal spres i et koordinatorknettverk i fylkeskommunen, som ble opprettet i samarbeid med innføringen av Kunnskapsløftet. Der har man truffet hverandre en gang i måneden i tre år.

4.1.6.3 Effekt på elevenes læringsmiljø

Når det gjelder prosjektresultatet vitner samtlige intervjuer om at erfaringene med faggruppene og fagdage er positive. Det varierer likevel mellom ulike fag i hvilken grad disse tiltakene er gjennomført og i hvilken grad de har blitt utnyttet for å utvikle læringsmiljøet i samarbeid med elevene. For noen faggrupper har fagdage ført til en styrking av samarbeidet, og et klart brudd med den individualistiske skolekulturen. Fagdage brukes imidlertid ofte til mer undervisning av samme type. I noen tilfeller kan dette likevel framstå som en forbedring, ved at det for eksempel blir bedre tid til å gjennomføre eksperimenter, til ekskursjoner i naturfag eller til lengre prøver i matematikk. Det gis eksempler på enkeltlærere som har gjennomført endringer i undervisningen. For skolen og elevenes læringsmiljø som helhet bedømmer vi imidlertid prosjektets effekt som svak.

I intervjuene kan man likevel ane at det har skjedd flere ting som har vært positivt for elevenes læringsmiljø. I noen av klassene som har vært med på prosjektet opplevde elevene økt elevinnflytelse for eksempel gjennom samarbeidsmøter og bedre kommunikasjon mellom lærere og elever, både om mål og om elevenes resultater. Introduksjonsuken er også noe elevene opplever som positivt, på samme måte som fagdage.

4.1.6.4 Støtte fra kompetansemiljøene

Støtten fra kompetansemiljøene bedømmer vi som svak. Både Konsulenten og Rektoren har fortrinnsvis kunnet jobbe mot leder- og prosjektgruppen. Dette var også hovedformålet med Konsulentens innsats. Rektoren skulle i utgangspunktet være en inspirasjon for lærerne. På grunn av den kulturen som råder på skolene, ble det første møtet mellom lærerne og Rektoren utenfra mer en kamp enn en interessant utveksling av erfaringer. Rektorens innsats ble derfor i stedet rettet mot skolens prosjektleder som har brukt ham som veileder. Konsulenten har organisert en dialogkonferanse der lærere og elever i prosjektet deltok. Dette innslaget ble ansett som vellykket. Prosjektledelsen ved skolene opplever at støtten fra Konsulenten har vært verdifull.

4.1.6.5 Støtte fra skoleeieren

Støtten fra skoleeieren bedømmes som svak til middels. Skolen søkte om midler i den åpne søkerunden, men nådde ikke opp. De ble da oppfordret til å søke i veiledet runde. I arbeidet med søknaden var skoleeieren med prosjektlederen i fylkeskommunens administrasjon en viktig støtte. Det var prosjektleder hos skoleeier som kalte inn til møter og hadde direkte kontakt med programsekretariatet i Utdanningsdirektoratet. Uten prosjektlederens innsats hadde skolen neppe fått prosjektmidler.

Likevel bedømmer vi støtten som svak til middels fordi det, etter at skolen fikk prosjektmidler, ikke har vært noen systematisk oppfølging og støtte fra skoleeiers side.

4.2 Vest-prosjektet

4.2.1 Bakgrunn

Prosjektet omfatter kun én skole. Fjordskolen har ca. 200 elever og 25 ansatte. Skolen ligger i en liten bygdekommune med ca. 1500 innbyggere. Det finnes bare én skole i kommunen. I regionen er det et interkommunalt samarbeid/nettverk som blant annet berører skoleområdet. I nettverket diskuterte man en eventuell felles projektsøknad, men med hensyn til regionens geografi og kommunikasjon, ble det besluttet at en av regionens skoler skulle sende en søknad til Utdanningsdirektoratet. Planen var at denne skolen etter prosjektperiodens slutt skulle fungere som en lokal demonstrasjonsskole for resten av regionen.

4.2.2 Initiativ og innhold

Initiativet til prosjektet ble tatt i fellesskap av skolesjefen (den skolefaglige ansvarlige) og skolens forrige rektor. En ekstern vurdering i regionen hadde blant annet vist at skolens lærere følte seg overlatt til seg selv, og at elevvurdering var et område lærerne anså som vanskelig. Det viste seg også at vurderingspraksisen på skolen varierte mellom ulike lærere, og var et område mange ville bli bedre på. En annen grunn til prosjektinnholdet var at skolens elever hadde dårlige resultater på de nasjonale prøvene. *Vi har hatt, helt konkret, altfor mange elever i midtsjiktet, for mange i bunn og unormalt mange midt i sonen og for få på toppen* [teamleder]. Et bedre arbeid med målstyring og elevvurdering ble sett på som et tiltak som skulle få de flinke elevene til å prestere bedre.

Skoleledelsens vurdering er at prosjektet hadde hatt en relativt god forankring hos skolens lærere til tross for at det i begynnelsen fantes lærere som, i samtale med den som formulerte prosjektsøknaden, distanserte seg fra innholdet gjennom å kalle det «ditt prosjekt».

Skolen var med i en søknad i den første åpne søkerunden. Søknaden ble den gang kritisert for å være for omfattende, og den ble ikke godkjent. Det ble gjort et nytt forsøk i den veiledende runden. Søknaden fikk da et tydeligere fokus.

4.2.3 Skolens forbedringskapasitet

Skolen er organisert i fire team. Klasse 1–2, klasse 3–4, klasse 5–7 og klasse 8–10. Hvert team ledes av en teamleder. En av disse har også hatt oppgaven som prosjektleder. Målet er at alle klasser skal ledes av to lærere, noe som ikke har vært fullt ut gjennomførbart. Systemet skal lette lærernes arbeid. De skal ha noen å drøfte problemer og gleder med, og de skal kunne dele ansvaret ved elev- og utviklingssamtaler. Det har også vært et siktemål at en gruppe på to eller tre «basislærere» sammen skal ha ansvaret for undervisningen på et trinn.

En gang i uken er det en felles møtetid, der lærere og skoleledelsen samles for å jobbe med spørsmål relatert til skolens utviklingsplan. Denne tiden har først og fremst blitt brukt til å jobbe med prosjektet. På intervju tidspunktet er det mange deltidsansatte på skolen. Dette påvirker skolens utviklingsarbeid, da disse lærerne ikke alltid kan delta i møter der utviklingsspørsmålene diskuteres. Hvert team har også felles møtetider. Innholdet i teammøtene er ikke like tydelig definert.

De som er intervjuet beskriver skolekulturen som individualistisk. Lærerne på skolen har vært vant til å styre undervisningen sin selv, og det har vært lite samarbeid med kollegene. Et formål med utviklingsprosjektet har vært å få lærerne til å øke samarbeidet om undervisningen. Stemningen mellom skolens lærere anses som god. Elevene beskriver hvordan stemningen i elevgruppen varierer både mellom klasser og mellom årstrinn. Noen elever sier at det er mye prating i timene, men anser ikke det som noe problem.

En av elevene sier at det var mye bråk i hans klasse da han gikk i sjuende, men nå har lærerne fått orden og i åttende er det blitt rolig.

På skolen er det en utviklingsplan der skolens utviklingsmål er formulert. I planen finnes det en konkretisering av målene, strategier for gjennomføring, hvem som er ansvarlig, ressurser og hvordan målene vurderes. Skolen inngår i et samarbeidsnettverk med fem andre små kommuner i regionen. I nettverket er det blant annet et samarbeid om vurdering og kvalitetsutvikling. Vurderingsnettverket gjennomfører vurderinger på regionens skoler. Skolene i nettverket kan si fra om hvilket eller hvilke områder de vil ha vurdert. Hver vurdering resulterer i en rapport der skolens innsats på det vurderte området analyseres og vurderes.

4.2.4 Prosjektet

Det overordnede formålet med prosjektet har vært å øke elevenes motivasjon for skolearbeidet. Middelet har vært å øke elevenes bevissthet om målene med undervisningen og å utvikle bedre måter å vurdere deres læring og utvikling. Utgangspunktet for prosjektet er at det finnes en kobling mellom tydelige mål, elevvurderinger og elevens motivasjon. For å nå målet har arbeidet omfattet to deler som i det konkrete arbeidet har vært integrert i hverandre, å utvikle ulike måter å vurdere elevenes prestasjoner og å effektivisere lærernes teamarbeid.

For å øke elevenes bevissthet om læringsmålene og å utvikle vurderingen av elevenes prestasjoner er det gjennomført en rekke tiltak. Kompetansemålene er brutt ned i læringsmål, noe som brukes i elevenes ukeplan (lekseplan). Før prosjektet inneholdt ukeplanene bare korte beskrivelser av hva klassen skulle jobbe med i løpet av uken. Som et resultat av prosjektet inneholder ukeplanene nå tydeligere målbeskrivelser om hva elevene skal lære i løpet av uken. I noen klasser har alle elevene samme ukeplan. I andre klasser finnes det alternative planer, noe som beskrives som et ledd i å skape en tilpasset opplæring. Læringsmålene er grunnlaget for vurdering av elevenes læring.

Ett av de viktigste tiltakene for å skape en økt bevissthet omkring mål og vurdering er, i henhold til prosjektbeskrivelsen, å innføre elevsamtaler. Disse samtalene skal holdes med hver elev i ca. 30 minutter hvert halvår. Ett av delmålene har også vært å øke elevenes innflytelse over egen læring gjennom å involvere dem i arbeidet med å sette opp mål for egen læring, og å velge arbeidsmåte og læringsstrategier.

For å effektivisere teamarbeidet har fire team jobbet seg gjennom en liste med sju punkter om hvordan man bruker tiden på en mer effektiv måte. Teamene har også jobbet med en rekke teknikker for at alle skal komme til orde i diskusjoner.

4.2.5 Prosjektets effekt på skolens måte å drive utviklingsarbeid

Prosjektet har ført til endringer i lærernes arbeid med å øke elevenes bevissthet om læringsmålene, og å utvikle vurderingen av elevenes prestasjoner. Generelt har lærerne fokusert tydeligere på kompetansemålene, altså hva elevene skal lære seg. Lærerne setter også av mer tid til å klargjøre kompetansemålene for elevene, altså hva de skal kunne når uken eller måneden er slutt. Lærerne synes at elevene har blitt mer fokusert på målene, og elevene sier at det er lettere å lære når de kjenner målene.

Det har vist seg vanskelig å gjennomføre en elevsamtale per termin. Noen lærere sier at det er på grunn av arbeidstidsavtalen, *den gir ikke noen rom for... Jeg vet ikke når jeg skal gjøre det, jeg har gjort det, jeg har tatt av min fritid. Vi har laget en enkel mal for hvordan greie å gjennomføre elevsamtale uten å ha tidsressurs* [teamleder]. Lærerne sier at det er umulig å føre en samtale med en elev og samtidig sørge for at alle andre elever er engasjert i sitt eget arbeid. Høsten 2008 satte skoleledelsen inn en vikar for at lærerne skulle kunne gjennomføre elevsamtalene. Senere er dette ikke gjort, og lærerne etterlyser en bedre tilrettelegging fra ledelsens side for å gjennomføre elevsamtalene.

Elevene forteller at de har vært med på en elevsamtale, og sier at de setter pris på denne samtalen fordi de ga dem mulighet til å snakke med læreren alene.

Målet med å øke elevenes innflytelse har, i henhold til lærere og prosjektlederen, etter hvert kommet i bakgrunnen. Det har blitt ført samtaler om hvordan elever kan være med å vurdere sitt eget arbeid, og mellomtrinnet har prøvd metoder for dette. Lærerne beskriver hvordan noen kolleger har testet ulike modeller som har som mål å gi elevene større innflytelse. I Kunnskapsløftet heter det blant annet at elevene skal gjennomføre en egenvurdering når de er ferdige med ett område i matematikk. Lærerne synes at problemet er hva man skal gjøre etter at elevene har gjort denne egenvurderingen. Hvordan skal de kunne jobbe videre med det de ikke har klart og må trene mer på når man må stresse for å klare alt man skal gjennom? Graden av elevinnflytelse varierer sterkt mellom skolens lærere.

Rektor sier at man fortsatt ikke har fått til en organisasjon som fungerer tilfredsstillende. En årsak er at mange lærere jobber deltid, noe som gjør at de ikke er med på alle møter som berører prosjektet. Andre lærere får på den måten et altfor stort ansvar for å drive forbedringsarbeidet.

Skolens ansatte betrakter likevel arbeidet med å utvikle samarbeidet i skolens team som ganske fremgangsrikt. I prosjektet har lærerne vært nødt til å lære seg å følge en viss møtестruktur. Dette har ført til protester fra noen av lærerne. *Det var jo veldig mange som syntes det var vanskelig å si en ting og ikke skulle få forklare det i samme slengen eller få komme med løsning på det. For det skal du jo ikke før du er kommet så og så langt i prosessen. Det var kanskje det som preget oss mest at vi vil finne en kjapp løsning på ting* [skoleledelsen]. Lærerne forteller hvordan de har blitt bedre på å kommunisere, å lytte til hverandre og forholde seg åpne for andres synspunkter.

Teamlederen for ungdomsteamet sier at de i det teamet oftere diskuterer pedagogiske spørsmål etter at de begynte å jobbe med prosjektet. Lærerne har blitt mer bevisste på hvordan de på best mulig måte bruker møtetiden. Tidligere var alle lærerne med uansett hva møtet handlet om. Nå bestemmes deltakerne etter innholdet. Hvis noe som berører åttende klasse skal diskuteres, så jobber lærerne som ikke har noe med det trinnet å gjøre med noe annet, for eksempel med lokale arbeidsplaner. Skolens ulike team har i varierende grad jobbet med å få til et bedre samarbeid. Teamlederne har hatt et ekstra ansvar for å effektivisere arbeidet. De har fått tid og økonomisk kompensasjon for å forberede teammøtene.

Prosjektet har utviklet en slags «delekultur» på skolen. *Nå skulle man ikke sitte på hvert sitt kontor og jobbe med sitt, men dele erfaringer* [teamleder]. Ulike arbeidsgrupper har ikke kommet like langt i samarbeidet og i arbeidet med å utvikle et felles system for å jobbe med mål og vurdering. Eventuelle endringer i undervisningen avhenger fremdeles av den individuelle lærer. Det finnes lærere som i løpet av prosjektperioden har endret lite i sin undervisning, mens andre har endret mer. En teamleder vurderer at en tredel av skolens lærere ikke direkte har deltatt i endringsarbeidet, og sier at det i en organisasjon som er utsatt for endringer, alltid vil finnes en gruppe som bare lener seg tilbake og venter på at det skal gå over. De som ikke har villet forandre seg har ikke ødelagt for lærere som har villet ta til seg det nye, noe som trolig skyldes at den gruppen som har ønsket endring har vært stor og sterk.

Jeg tror hvis jeg kan tegne og fortelle, jeg skal ikke garantere det, men det aner meg at ledelsen på skolen har i sin plassering av personell på de ulike team, passet på å ikke samle de som sitter bakpå og venter på at viruset er vekk, de har fordelt det så det er positive drakrefter og der er de som er mer laid-back på alle team [teamleder].

Noen lærere synes at prosjektet er ok, andre synes at det bare innebærer at de kaster bort tid som kunne ha blitt brukt på viktigere ting. Men det er ikke frivillig å delta i prosjektet. Lærerne savner en tydelig tidslinje for prosjektet der det framgår hva som er gjort, hvor man står og hva som gjenstår.

Internt på skolen har det forekommet lite direkte erfaringsutveksling mellom teamene. Lærerne oppfordres til å gjøre eget materiell tilgjengelig for andre via læringsplattformen It's Learning. Det er imidlertid svært individuelt hvordan denne plattformen brukes av lærerne. Lærerne sier at de ikke har noen anelse om hva andre team har jobbet med. De sier også at plattformen ble brukt en del i starten av prosjektet, men at den nå er mer eller mindre glemt.

Det har så langt ikke forekommet noen systematisk spredning av skolens erfaringer i prosjektet til andre skoler i kommunen ut over at rektor har holdt et foredrag om prosjektet for 70–80 lærere i forbindelse med en samling.

Skoleledelsen tror at noen av endringene som er gjennomført i prosjektperioden kommer til å leve videre også etter prosjektperiodens slutt. Et eksempel er årsplanene.

Et annet eksempel er kollegaveiledning. En lærer sier at modellen for kollegaveiledning var så bra at de kommer til å bruke den når anledningen byr seg. En annen lærer sier at det vurderingsskjemaet og lekseplanene som er utarbeidet også vil bli brukt etter prosjektperioden.

4.2.6 Skoleeierens rolle

Siden kommunen er liten, er det begrensede personalressurser på kommunalt nivå. Det var skoleeieren som tok initiativ til prosjektsøknaden. I løpet av prosjektperioden har skoleeierens rolle vært rent administrativ.

4.2.7 Kompetansemiljøenes rolle

En høyskole har fungert som kompetansemiljø i prosjektet. Personene som har vært involvert har særlig tilført prosjektet sine kunnskaper om organisasjonslæring, elevvurdering og kollegaveiledning.

Prosjektet ble innledet med forelesninger om lærende organisasjoner. Det ble også gitt konkrete eksempler på gjennomføring av møter og klassesamtaler. På disse møtene ble lærerne både utfordret og provosert. Lærerne forteller at denne fellesstarten var viktig for å få til en helhetlig tankegang i prosjektet. Deretter fikk hvert team i oppgave å tilpasse endringsarbeidet i teamet til egne behov.

Kompetansemiljøenes hovedinnsats har vært rettet mot elevvurdering. Skolens team har valgt å fokusere og konkretisere ulike deler i prosjektplanen, som utviklingssamtaler, elevsamtaler, årshjul, ukeplaner og kollegaveiledning. Fra kompetansemiljøene har man etterpå tilpasset innsatsene til teamenes ulike utviklingsfokus.

I noen elevgrupperinger har kompetansemiljøet gjennomført observasjoner med etterfølgende veiledning. Andre lærergrupper har «bare» fått en introduksjon i hvordan kollegaveiledning kan gjennomføres. Andre team har fått veiledning i det konkrete arbeidet med å utforme ukeplaner, elevsamtaler og/eller «årshjul». I lærerintervjuene beskrev lærerne prosjektarbeidet og samspillet med kompetansemiljøene som mest intensivt i det første prosjektåret. I det andre året virket det som at det ble rettet mest støtte mot gruppen som frivillig påtok seg å utvikle en digital elevmappe.

4.2.8 Oppsummering og vurdering

4.2.8.1 Effekter på skolens forbedringskapasitet

Vår vurdering er at prosjektets effekt på skolens forbedringskapasitet er middels. Arbeidet med å forbedre kommunikasjonen i teamet synes å ha hatt en viss effekt. Teamlederne har fått økt ansvar for å lede arbeidet i teamet. At prosjektlederen også har vært

en av skolens teamledere, kan ha påvirket prosjektstyringen på en negativ måte. Det er lite som tyder på at man har fått til en effektiv utveksling av informasjon og erfaringer mellom de ulike teamene på skolen. Generelt ser det ut til å være krevende å få til en erfaringsutveksling mellom lærerne knyttet til undervisningen. Lærerne etterspør gode modeller som kan tas i bruk i undervisningen, men gjør lite aktivt selv for å dele egne erfaringer. Intensjonen er at læringsplattformen It's Learning skal fungere som en arena for spredning av modeller, men det er lite som tyder på at lærerne benytter læringsplattformen slik det er tenkt.

4.2.8.2 Effekter på elevenes læringsmiljø

Vi vurderer denne som middels til sterk. Beskrivelsene av prosjektet inneholder uvanlig mange konkrete eksempler på hva som er endret i undervisningen. Hver arbeidsgruppe har jobbet med sitt, og selv om man forstår at alle i en gruppe ikke har gjennomført endringer, så ser det ut til at prosjektet i hvert fall har bidratt til at flertallet av lærerne både har fått engasjere seg i forbedringsarbeidet, og latt dette påvirke undervisningspraksisen. Også i elevintervjuene gjenkjenner vi de endringene som lærere, fagledere og rektor beskriver.

En interessant refleksjon er i hvor stor grad endringene (som kan ses som en intensivering av målstyringen) i realiteten innebærer en forbedring for elevene. Er det så selvsagt at en så kraftig fokusering på å styre gjennom mål øker elevenes motivasjon til å lære? Kan det være slik at det bare gjør elevene mer bevisste på hva skolen krever av dem, så de kan bli enda dyktigere på å handle rasjonelt og gjøre det som må gjøres uten egentlig å være mer motivert? Hvordan jobber man for å vekke nysgjerrighet, lyst og glede ved læring?

Et annet spørsmål er om de endringene som har blitt gjennomført kommer til å bestå også etter prosjekttidens slutt. De intervjuede lærerne beskriver hvordan konkret arbeid som utvikling av kompetansemål som brukes både til å styre og vurdere elevenes arbeid, kommer å leve videre. De fleste som har tatt del i læring med utgangspunkt i egen undervisningspraksis er positive til dette. Om dette innslaget i prosjektet også kan leve videre etter prosjekttidens slutt er mer tvilsomt, da organisasjonen i liten grad vil kunne støtte opp under slike aktiviteter.

4.3 Sør-prosjektet

4.3.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for Sør-kommunens prosjektsøknad var at elevene i kommunen hadde dårlige eksamensresultater i matematikk. Kommunen ga skolene i oppdrag å forbedre elevresultatene. Kommunens utviklingsledere tok initiativ til møter mellom skolele-

delsen på kommunens barne- og ungdomsskoler. Formålet var å få i gang et samarbeid om faget matematikk fra 1. til 10. klasse. Da fylkesmannen spurte om kommunen ville sende en prosjektsøknad i den veiledende runden til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» så kommunens utviklingsledere og skolens rektorer dette som en drahjelp i arbeidet som ble planlagt.

Prinsippet ved valg av skoler som skulle delta i søkeprosessen var at det skulle være barneskoler og de ungdomsskolene som disse overlater sine elever til. To barneskoler, en skole med 1. – 10. trinn, og en ungdomsskole søkte, og prosjektet fikk støtte fra programmet ved tildelingen i 2007. Prosjekttiden strakk seg fra høsten 2007 til og med våren 2009.

Valget av Sør-prosjektet som et case i vår vurdering er basert på prosjektets tydelige orientering mot å utvikle undervisningsmetoder i ett fag. Vår antakelse var at et slikt prosjekt lettere ville få konkret gjennomslag i elevenes læringsmiljø enn prosjekter med et mer overgripende formål. I vår studie deltar de to barneskolene (Alfaskolen og Betaskolen) og skolen med 1. – 10. trinn (Gammaskolen). Ungdomstrinnet på 1.–10.-skolen mottar også elever fra en annen barneskole, slik at ungdomstrinnet er en relativt stor del av skolen.

4.3.2 Initiativ og innhold

Formålet med prosjektet var å øke elevenes matematiske kompetanse. For å oppnå det, ville man øke lærernes matematikkdiraktiske kunnskaper og øke samarbeidet mellom skolene, for å få til en «rød tråd» i matematikkundervisningen fra 1. til 10. trinn.

Initiativet til å søke om prosjektmidler kom fra skoleeieren. Det var skoleeier som også valgte ut de fire skolene som fikk tilbud om å delta. Søknaden ble skrevet av kommunens utviklingsleder med hjelp av skolenes rektorer. Arbeidet med søknaden var hektisk, og det var ikke tid til å forankre prosjektet hos de ansatte på skolene. *Det ble litt tredd nedover oss fra høyere nivå før vi måtte sette i gang ved skolestart i august. Det sies mye om at man skal eie et prosjekt for at det skal være vellykket, men vi eide ikke noen prosjekttanke om å få være med på dette, disse fire skolene. Det gikk litt fort i forhold til det [lederguppen, Alfa].* At mange i personalet likevel var positive til prosjektet var avhengig av, ifølge en av skolelederne, at innholdet var konkret og derfor lett å «selge inn» i personalet.

Både skolenes rektorer, prosjektledere og lærere beskriver prosjektets mangelfulle forankring. En av skolene beskriver også mangler i oppstartsprosessen da bare to av de fire første skolene fikk delta i oppstartsamlingen som ble gjennomført ved prosjektstart. Argumentet for at ikke alle fire skoler fikk delta, var at det var «for mye» å gjennomføre en oppstartsamling for samtlige fire skoler.

Da prosjektet fikk penger i den veiledende runden, ble det høsten 2007 gjennomført en innledende ekstern vurdering av samtlige skoler som deltok. Ut fra denne kartleg-

gingen ble det skapt «glansbilder» der skolens ansatte var med på å formulere hvor de ville med prosjektet. Både skoleledelsen, prosjektlederne og lærerne satte pris på arbeidet med glansbildene. En skoleleder sier at det denne vurderingen viste, var nyttig for det fortsatte arbeidet. Lærerne fikk være med å tenke gjennom hvor de ville, og de så samtidig at de var flinke til mye det var verdt å jobbe videre med. *Den prosessen ble samlende og ga en tanke om at «dette kan vi få til». Det føler jeg, og har hørt fra kolleger [lærer, Alfa].* Den negative innstillingen lærerne hadde til prosjektet ble i stedet til en positiv forventning da *vi skjønnte at det ikke var snakk om å gjøre så mye annerledes. Da skjønnte vi at det var smart. I stedet for å plutselig lære addisjon på en helt annen måte. Det var videreutvikling av det vi allerede gjorde. Da var vi mer åpne [lærer, Alfa].*

Den innsatsen som ble planlagt for å nå målet med prosjektet var et økt samarbeid mellom lærere i matematikk over skolegrensene, en rekke kortkurs på ulike temaer innenfor matematikkdiraktikk samt opplæring av lærere med utgangspunkt i praksis. Større deler av prosjektmidlene ble lagt i opplæring av lærerne. Formålet var gjennom opplæring å gi lærerne konkret hjelp og støtte til å utvikle undervisningen i matematikk med utgangspunkt i egen praksis. En høyskole og et konsulentmiljø ble knyttet til prosjektet som kompetansemiljø. Lærere fra høyskolen skulle jobbe både med veiledning av lærere og med kortkurs i matematikkdiraktikk. Konsulentmiljøet skulle rette sin innsats mot å støtte skolene i å utvikle organisasjonen.

4.3.3 Alfaskolen

Alfaskolen er en barneskole fra 1. til 7. klasse, med ca. 350 elever og 45 ansatte.

4.3.3.1 Skolens forbedringskapasitet

Skolens lærere er organisert i tre team: 1–2, 3–4 og 5–7. Hvert team ledes av en teamleder som også er med i ledergruppen. En time i uken er avsatt til teammøte. Ved disse møtene diskuteres det først og fremst spørsmål fra skoleledelsen. I løpet av prosjekttiden har tiden i teammøtene også blitt en viktig arena for utveksling av erfaringer knyttet til matematikkundervisningen.

Lærerne ser kollegene på sitt eget trinn som sine nærmeste samarbeidspartnere. Det er på trinnene man samarbeider om undervisningen. Hvert trinn består av mellom 50 og 60 elever og ca. 4 lærere. Hvert trinn har to klasserom og to grupperom til disposisjon. Oppdelingen av undervisningsgrupper på trinnet er fleksibel.

Hver uke bruker man også to timer på «utvikling» for samarbeid i ulike utviklingsgrupper. Denne tiden styres av ledelsen, og i løpet av prosjektperioden har lærerne brukt mye av denne tiden til å jobbe med prosjektet.

Den innledende kartleggingen av Alfaskolen viste at man manglet et felles grunnsyn på undervisning og læring i skolen. Hvert trinn utgjorde en «skole i skolen» med egen praksis når det gjaldt for eksempel foreldresamarbeid, målsetting, ukeplaner og

begrepslæring. Foreldrene opplevde at barna hadde ulike forutsetninger for å lykkes i skolen, avhengig av hvilken klasse de var plassert i og hvilken lærer de fikk.

Skolen hadde ingen erfaring med selv å drive større utviklingsprosjekter. Tradisjonelt hadde skolens utviklingsarbeid vært innrettet mot drama og annen kulturell virksomhet. Initiativtakerne hadde vært ildsjeler i personalgruppen. Ikke noe annet prosjekt hadde vært så systematisk og omfattende som matematikkprosjektet i «Kunnskapsløftet fra ord til handling».

4.3.3.2 Prosjektet

Kjernen i prosjektet var å forbedre elevenes resultater i matematikk gjennom å forbedre lærernes kunnskaper i matematikkdiraktikk. Skoleledelsen tror ikke at lærerne på Alfaskolen følte noe indre behov for å forbedre sin undervisning i matematikk. En lærer beskriver hvordan hun tenkte: *nå er det på'n igjen* [lærer, Alfa] Andre lærere beskriver hvordan personalet følte seg usikre på hva som ble forventet av dem. Dette førte til at det tok tid før lærerne kunne bli bevisste på at det fantes noe som kunne forbedres i matematikkundervisningen.

Verktøy for å forbedre undervisningen i matematikk var økt samarbeid mellom lærerne på egen skole i samarbeid med lærerne på ungdomsskolen, kortkurs i matematikkdiraktikk, veiledning av lærere med utgangspunkt i praksis, og en mer fleksibel inndeling av undervisningsgruppene i matematikk.

Økt samarbeid: I løpet av prosjektet har mye av arbeidet vært rettet mot å utvikle et felles syn på matematikkundervisningen både på Alfaskolen og mellom lærerne på Alfaskolen og ungdomsskolen som Alfaskolens elever fortsetter på. Det økte samarbeidet på hver skole har ført til at ukeplanene er blitt mer like. Samtlige klasser har også innført uketester av elevene med utgangspunkt i målene fra ukeplanene. Alle foreldre får dessuten informasjon om elevenes resultater på disse testene.

Det økte samarbeidet på trinnene har også ført til at man har innført nivågruppering i matematikk. For å gjøre fleksibiliteten lettere kjøres matematikktimene på skolen parallelt. Både de intervjuede lærerne og elevene setter pris på nivågrupperingen. En elev sier at det fungerer å arbeide seg opp fra en dårligere til en bedre gruppe, men at det likevel ikke er vanlig at elever bytter gruppe. De elevene som har problemer med matematikk er i grupper på mellom sju og åtte elever. En lærer som underviser en liten gruppe beskriver arbeidet med gruppen på følgende måte:

Alle de som er hos meg de koser seg hos meg. Jeg har god tid, jeg har seks eller åtte stykker. De får mye hjelp, kan spørre hele tiden. Alle har ulik plan. Jeg holder på helt individuelt. Så det fungerer veldig bra. Vi har heller ikke sagt at dette er den svake gruppa. Jeg tenker at elevene heller vil være på en liten gruppe og føle mestring og læring enn å sitte i en stor gruppe og ikke skjønne noen ting. Så det spørsmålet har ikke vært oppe. Så når vi bytter tema innenfor matematikken så kan vi flytte elever til andre grupper. Det er ikke fast [lærer].

For å nå målet om å få en «rød tråd» i matematikkundervisningen fra 1. til 10. trinn, har lærerne på Alfaskolen hatt møter med kolleger på «sin» ungdomsskole der man har utarbeidet felles årsplaner i matematikk.

Kortkurs: Kortkursene i matematikkdiraktikk har hatt som mål å øke lærernes kunnskaper og gi dem konkrete metodiske tips. Blant annet ble vekten av bevisstgjøring av elevene om hvordan de tenker når de løser matematiske problemer poengtert. Elevene beskriver hvordan lærerne stiller krav til at de skal kunne forklare og ikke bare gi et svar.

Lærerne har gått på ulike kortkurs avhengig av om de har jobbet med eldre eller yngre elever. Kvaliteten har variert avhengig av hvilken høyskolelærer som har holdt kursene. Hvis høyskolens lærer var godt forberedt og hadde et innhold som var tilpasset til nivået til skolen læreren underviser på, så var lærerne fornøyd med kursene.

Veiledning: Veiledningsinnsatsen ble rettet mot prosjektets første år på lærere på første og sjuende trinn. Sammenlagt fikk hvert trinn opplæring ved ca. seks tilfeller. I prosjektets andre år ble opplæringen rettet mot lærere på fjerde og sjuende trinn. Ingen av lærerne som underviste i matematikk på disse trinnene uttrykte, ifølge skoleledelsen, noen frykt for å delta i veiledningen.

Veiledningen skapte organisatoriske utfordringer da lærere som skulle veiledes måtte fristilles før og etter timen for å veiledes.

Et problem i prosjektet har vært ulike oppfatninger om veiledning blant lærerne og høyskolens veileder. Lærernes forventninger og veilederens syn på veiledning ble ikke diskutert inngående før veiledningen ble påbegynt. *Jeg hadde en forventning om at hun skulle gi meg noe tilbake på noe jeg gjorde bra og noe jeg kunne gjort annerledes. Det har ikke skjedd. Hun var her nå hos oss på andre trinn. Da mente hun at hun bare skulle stille de riktige spørsmålene, og så skulle vi finne ut hvordan vår undervisning var* [teamleder, Alfa].

Den inspektøren som Høyskolen hadde valgt til å jobbe med skolens lærer hadde ingen praktisk erfaring med oppdraget som veileder, og ble oppfattet som usikker og forsiktig. Flere av lærerne som ble veiledet fikk liten tillit til innsatsen hennes, da de hadde forventet mer konkrete tips til hvordan undervisningen skulle kunne forbedres. Noen lærere lærte seg å sette pris på veilederens strategi om ikke å gi konkrete tips, men i stedet stille reflekterende spørsmål.

På slutten sa hun at hennes rolle var å få meg til å reflektere over min undervisning selv, måtene jeg gjorde ting på. Da tenkte jeg «aha, kanskje jeg har hatt et galt syn på det å få veiledning»... Hun fikk meg til å tenke og være kritisk til ting jeg gjør automatisk. Hun spurte hvorfor jeg gjorde det og det. Jeg reflekterte over ting jeg i de åtte årene som lærer ikke har tenkt på [lærer, Alfa].

Matematikkundervisningen: Prosjektet har ført til at lærerne har begynt å endre sitt syn på sin egen matematikkundervisning og hvordan de tenker om elevenes strategier

og læringsmiljø. Elevene har fått tid til å tenke. Elevene bekrefter at det legges vekt på at elevene skal forstå og beskrive hva de gjør når de gjør beregninger. *Vi kan liksom ikke bare skrive svaret, vi er nødt til å vise hvordan vi kom fram til svaret, hvordan vi tenker* [elev, Alfa]. Dette er noe som tidligere ikke var så viktig. Noen av elevene synes at kravene om at de skal kunne vise hvordan de har tenkt, gjør at de blir bedre i matematikk. Andre elever vet ikke om det utgjør noen forskjell.

Teamlederne forteller at man har hatt en matematikktest ved prosjektets slutt, og at elevenes resultater hadde blitt merkbart bedre. De anser at prosjektet har gitt resultater når det gjelder elevenes matematikkunnskaper. Lærerne er mer forsiktige med å dra slutningen om at elevenes kunnskaper i matematikk har blitt bedre. De anser at det foreløpig er for tidlig å dra slike slutninger.

4.3.3.3 Prosjektets effekt på skolens måte å drive utviklingsarbeid

Lærerne ser at de ikke ville kommet like langt i utviklingen av matematikkundervisningen uten prosjektet, da deltakelsen her ga dem et «spark bak». Spørsmålet er om de nå kommer til å kunne sparke seg selv?

Den innledende kartleggingen av skolen med hjelp fra eksterne vurderinger var, ifølge både skoleledelsen og lærere, verdifull. De er imidlertid i tvil om de selv skal kunne gjøre noe lignende. Det var viktig at vurderingene kom utenfra. Ingen av de som ble intervjuet sier at de er klare for å gå inn i et like stort prosjekt i nærmeste fremtid. En grunn til det er at de forandringene som har skjedd i prosjektperioden måtte "sette seg". En annen grunn er at det er mye som skal utvikles, og det dermed ikke fungerer å legge ned så mye tid i hvert område.

Skolen tar seg heller ikke råd til å drive et lignende prosjekt på egen hånd. Skolen kommer til å innlede et samarbeid med en av kommunens skoler som ikke har deltatt i prosjektet for å spre sine kunnskaper og erfaringer, men også for at lærerne på Alfaskolen i en slik prosess kan lære seg mer om både matematikkdiraktikk og utviklingsprosesser.

Prosjektarbeidet har skapt større bevissthet om hvordan teamlederfunksjonen kan utnyttes i utviklingsarbeid. I prosjektet fikk teamlederne et enda tydeligere lederansvar.

4.3.4 Betaskolen

Betaskolen var frem til år 2007 en barneskole med trinn 1–7. Fra 2007 er 7. trinn flyttet over til ungdomsskolen, og siden har det vært en skole med 1–6 trinn. Skolen har ca. 215 elever og 18 ansatte.

4.3.4.1 Skolenes forbedringskapasitet

Betaskolens organisering ligner organiseringen på Alfaskolen. Lærerne på Betaskolen er organisert ut fra klassetrinn. Det jobber tre lærere på de fleste klassetrinn. Det er også teaminndeling på skolen. 1. til 3. trinn danner ett team, og 2. til 6. trinn danner et annet. Disse "storteamene" ledes av teamledere. Teamlederne danner skolens ledergruppe sammen med skoleledelsen. På skolen finnes det også et «utviklingsteam» som møtes to timer i uken. Da treffes lærere og skoleledelsen. Lærerne jobber i ulike prosjektgrupper som for eksempel matematikkprosjektet og LUS-prosjektet⁶.

Kulturen på skolen beskrives som åpen. Lærerne sier at de er trygge på hverandre. *Du behøver ikke være verdensmester og lukke igjen døra. Det er veldig lett å spørre. Det sier folk som kommer utenfra, vikarer og [lærer, Beta].*

Tradisjonelt har skolens utviklingsarbeid blitt drevet av ildsjeler blant de ansatte. Noen har brent for en idé og har inspirert andre. *Da har vi erfart at det blir et løft med en gang, og så daler det. Hvis læreren som var initiativtaker forsvinner, da dabber det ofte helt av. Så forsvinner det i det stille* [skoleledelsen, Beta]. Lærerne har et bilde av at endringer kommer på grunn av krav fra politikere på sentralt eller lokalt nivå. Dette oppleves gjerne som krav som mer eller mindre tres nedover hodet på lærerne.

Matematikkprosjektet i "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" har på mange måter skilt seg fra skolens tradisjonelle måte å drive utviklingsarbeid. Forskjellene beskrives på følgende måte:

Dette er noe som har gått over tid. Vi har fått mye hjelp. Prosjektlederne har jo møttes én gang i måneden, vi har fått nye impulser. Skoleeier har vært behjelpelige. Samtidig så blir du kikket i kortene, noen følger deg opp. Vi har hatt faste møter med skoleeier om hvor vi har stått. Det blir mer trykk av det, mer krav når noen følger med [skoleledelsen, Beta].

4.3.4.2 Prosjektet

På samme måte som på Alfaskolen var verktøyene for å forbedre undervisningen i matematikk økt samarbeid blant lærerne og med ungdomsskolens lærere, kortkurs i matematikkdiraktikk og veiledning av lærere med utgangspunkt i praksis.

Rektor beskriver hvordan prosjektet fikk en vanskelig start. Mange lærere hadde ved prosjektstart en avventende og til dels negativ innstilling. Den avventende holdningen utvikles svært raskt til en negativ innstilling, noe som overrasket skoleledelsen. Deres bilde av skolens personale var at de var åpne og ikke redde for å prøve noe nytt. Skoleledelsen tror at årsaken var både den utilstrekkelige forankringsprosessen og den innledende kontakten med kompetansemiljøets veileder.

⁶ LUS er et verktøy for vurdering av elevenes leseutvikling.

Økt samarbeid: Det økte samarbeidet mellom personalet på Betaskolen har, på samme måte som på Alfaskolen, resultert i at man har innført nivågruppering i matematikk.

Det første årets problematiske samarbeid med Høyskolens veileder resulterte i at Betaskolen utviklet en egen modell for å øke samarbeidet i faget matematikk. Det ble dannet en faggruppe for lærere som underviste i matematikk. En lærer ble ansatt som fagleder/mentor. Denne læreren fikk litt redusert undervisningstid for blant annet å kunne være til hjelp for kolleger som trenger hjelp og råd i pedagogiske spørsmål som berører faget. Mentoren skulle også kunne gå inn og veilede kolleger. I andre prosjekter ble mye av Høyskolens veiledning i matematikk overtatt av den interne mentoren.

Kortkurs: Frivillige minikurs i form av forelesninger har blitt organisert for matematikklærerne på skolen. Disse har vært ledet av en lærer fra Høyskolen, og har blitt organisert i samarbeid med en av de andre prosjektskolene i kommunen.

Veiledning: Planen var at lærere på første og sjette trinn skulle få veiledning fra Høyskolen i det første prosjektåret. Denne veiledningen fungerte ikke. Skolelederne beskriver hvordan den besluttede satsingen på første og sjette trinn innebar at lærerne ikke fikk mulighet til å delta i veiledning frivillig. Noen av dem som skulle veiledes var ikke motiverte. De som var mest negative var lærerne på første trinn, som syntes veilederen fra Høyskolen både var dårlig forberedt og ikke hadde kunnskaper og erfaring med matematikkundervisning blant yngre elever. En lærer på sjette trinn sier at hun var mer positiv da Høyskolens veileder hadde kunnskap og erfaring med matematikkundervisning for eldre elever som gjorde at hennes synspunkter følt relevante.

Veiledningen hadde en tydelig struktur. Før veiledningen sendte læreren en e-post til Høyskolen med en beskrivelse av hva de ønsket å bli veiledet i. Veiledningen ble innledet med en førveiledning på ca. en time. Deretter observerte veilederen lærerens time. Etter timen ble det gjennomført en etterveiledning, der samtlige lærere på trinnet skulle delta. Denne samtalen ble av de fleste lærerne oppfattet som vanlig «prat», og ikke ordenlig veiledning. En lærer sier at veiledningen var bortkastet tid og penger. *Vi ble hentet inn alle tre lærere og (det ble) satt inn vikar. Og vi vet at vikarbudsjettet skal vi være forsiktige med. Og så sitter vi time etter time og vet at «dette får vi ikke noe igjen for».* Du blir litt demotivert da [lærer Beta].

Skoleledelsen tror at; *vi mislyktes litt med veiledning fordi vi ikke heller hadde vært flinke nok til å fortelle våre lærere hva veiledning er. Det er ikke det samme som rådgivning. De ville nok ha det, råd på hvordan de skulle bli bedre. Ikke gå den lange veien for å innse det selv gjennom veiledning* [skoleledelsen, Beta].

Matematikkundervisningen: Faget ble tidligere oppfattet som et *dødt fag* [prosjektleder, Beta]. Prosjektet har satt fokus på faget, og lærerne har begynt å snakke om matematikk med kolleger. Det snakkes også mer om matematikk i klasserommet. *De snakker om hvordan de kommer frem til svar, hvordan de fikk det til. Det er den endringen jeg ser. Vi kan ikke se på tester enda. De gjorde det bedre på nasjonale prøver i år, men det kan være tilfeldig.* [prosjektledere, Beta]. Elevene har forberedt resultatet på

de nasjonale prøvene, men lærere og prosjektledere er forsiktige og vil enda ikke dra for raske slutninger av dette.

Takket være prosjektet har også barnetrinnet lært seg å ha mer fokus på faget, noe lærerne ser på som en positiv utvikling. *Tidligere har det vært mye aktivitetsdager og heklekurs* [lærer]. Prosjektlederen sier at lærerne også i større grad bruker konkretiseringsmateriell i undervisningen.

4.3.4.3 Prosjektets effekt på skolens måte å drive utviklingsarbeid

Etter stor misnøye det første året, ble Konsulentmiljøet koblet inn. De hadde et felles møte med skoleledelsen og lærerne for å løse problemene. *Det var sunt at det kom utenfra. Hvis jeg sa noe, så ble det jeg, fra ledelsen. Hvis de sa noe, så syntes jeg de var grinete og sære lærere* [skoleledelsen]. Det ble konstatert at forankringsarbeidet hadde vært dårlig, og at problemet med veiledningen var at veilederen var en som kom utenfra, og som lærerne ikke følte seg trygg på. *Teamlederne sier at møtet var viktig fordi det ble akseptert å uttrykke skepsis og si at «dette er jeg ikke med på»* [teamleder, Beta].

Skoleledelse og teamleder ser at skolen gjennom prosjektet har blitt flinkere til å drive et større utviklingsarbeid. Først og fremst kommer dette av alle problemene som man ble tvunget til å løse i løpet av prosjektet. Dette har ført til større selvstendighet og økt tro på at det går an å finne egne løsninger som passer for akkurat Betaskolen.

Lærerne sier at prosjektet hadde for store visjoner, og at det som er nært og enkelt som oftest fungerer bedre. Når det gjelder å forbedre matematikkundervisningen måtte lærerne bli flinkere til å håndtere det konkretiseringsmaterialet som fantes på skolen, og utnytte kompetansen hos kollegene. I en oppsummering av prosjekttiden kan man konstatere at skolen fant måter de kunne utvikle både sin utviklingsorganisasjon og undervisningen på, med utgangspunkt i det nære og enkle. Organiseringen i faggrupper under ledelse av en fagleder/mentor er et eksempel på dette. Etter at man innførte en fagleder i matematikk, har man også innført fagledere/mentorer i norsk, engelsk og data. Faglederens oppgave er å holde seg informert om utviklingen i «sitt» fag, lede møter i faggruppene og fungere som mentor når kolleger trenger råd og hjelp. Lærerne beskriver faglederen i matematikk som en kollega som *liker å lære bort og som ikke er vanskelig å be. Det er lettere enn å skrive eller ringe til en veileder og spørre etter råd, når vi bare kan gå til en kollega og spørre om råd eller om de kan observere* [lærer, Beta]. Lærerne opplever innføringen av en fagleder som positivt, da de ansvarlige har blitt mer tilgjengelige og lettere å spørre til råds fordi de har et definert ansvarsområde.

4.3.5 Gammaskolen

Gammaskolen er en skole med 1. til 10. klasse. Skolen var tidligere en ren ungdomsskole, men i 2005 ble skolen slått sammen med en barneskole. Denne sammenslåingen har i

følge lærerne krevd mye energi. Skolen har ca. 450 elever og ca. 40 ansatte. I 8. klasse kommer det elever fra Alfaskolen til ungdomstrinnet. På Gammaskolen går det svært mange elever av utenlandsk opprinnelse.

4.3.5.1 Skolenes forbedringskapasitet

Lærerne på skolen er organisert i klassetrinn eller grupper av klassetrinn. Lærere fra flere trinn er også organisert i team. På skolen er det fem slike team for trinn 1–4, trinn 5–7, trinn 8, trinn 9 og trinn 10. Hvert av disse teamene ledes av en teamleder. Lærerne møtes hver uke både på trinnet og i teamet.

Lærernes arbeidsrom er organisert etter team. På barneskolen beskriver lærerne og teamlederne at det har vært en del samarbeid innenfor fagene, men at samarbeid mellom trinnene har vært sjelden. På ungdomstrinnet beskriver lærerne at de har samarbeidet på trinnet om elevene. Hvis det har vært noe samarbeid mellom fagene har det vært mer tilfeldig. Lærerne etterlyser en sterkere organisering rundt fagene med fagseksjoner og fagmøter. Samarbeidet i fagene var sterkere for noen år siden.

Opplevelsen av i hvor stor grad lærerne samarbeider varierer, men generelt har skolen hatt liten grad av felleskultur for hvordan ting skal gjøres også på det enkelte trinn. Men kulturen på skolen beskrives likevel som hjelpsom og hyggelig. Det har alltid vært lett å få hjelp om man har etterspurt det.

I og med at ungdomsskolen ble slått sammen med en barneskole, fikk man lærere med ulike erfaringer fra utviklingsarbeid. Lærerne fra barneskolen hadde erfaringer med et stort og gjennomgripende atferdsprosjekt. Skolelederne sier at også ungdomsskolens lærere deltok i prosjektet som har benyttet seg av kompetanse utenfra. Ingen av de tidligere prosjektene har imidlertid hatt fokus på å utvikle innhold og arbeidsformer i et fag.

4.3.5.2 Prosjektet

Prosjektet på Gammaskolen har hatt samme grunnleggende formål og arbeidsverktøy som på Alfa- og Betaskolen. Lærerne på Gammaskolens barnetrinn beskriver at formålet med prosjektet er å få elevene til å få bedre resultater i matematikk gjennom å bruke mer konkretiseringsmaterieill i undervisningen. På ungdomstrinnet sier lærerne at formålet skulle oppnås gjennom å øke samarbeidet mellom lærerne for å få til en "rød tråd" i matematikkundervisningen fra 1. til 10. klasse.

Hovedbudskapet fra den innledende kartleggingen var at lærerne må samarbeide for å få et helhetlig grep om matematikkundervisningen fra 1. til 10. klasse.

Økt samarbeid: Lærerne på Alfaskolen og Gammaskolen har i fellesskap kommet frem til en enhetlig fagplan fra 1. til 10. trinn. De nye planene oppleves som konkrete og lettere å undervise etter enn de gamle.

Kortkurs: Også på Gammaskolen har man i prosjektperioden hatt ulike kortkurs i ulike temaer innenfor matematikkdiraktikk.

Veiledning: De intervjuede sier at veiledningen fra Høyskolen har vært det viktigste innslaget i prosjektet. Rektor og prosjektleder valgte ut hvilke trinn som skulle få veiledning. Den største satsingen ble gjort på 1., 3., 7. og 8. trinn. Lærerne som ble involvert kunne si nei til å delta, men de fleste var positive selv om noen først var litt avventende. Det var flere veiledere involvert. En av disse var utdannet logoped, da man på skolen har mange minoritetsspråklige elever.

Veiledningen var, på samme måte som på de andre to skolene, lagt opp til en forhåndsveiledning med timeobservasjon og veiledning i etterkant. Barneskolelærerne opplevde at de kunne styre hva de ville bli veiledet i. Ungdomsskolelærerne synes de hadde for liten innflytelse på innholdet i veiledningen. Veilederen ble også oppfattet å ha lite kunnskap om undervisningen på ungdomsskolen. Et stykke inn i prosjektet ble denne veilederen byttet ut med en med mer erfaring og kunnskaper om ungdomsskolen.

Til forskjell fra Alfaskolen og Betaskolen, er lærerne på Gammaskolen positive til den veiledningen de har fått. De synes at veiledningen har gitt nye innfallsvinkler og tips som forbedrer undervisningen, for eksempel hvordan man bedriver begrepslæring, hvordan man varierer undervisningen og hvordan man fanger elevenes oppmerksomhet.

Lærerne på Gammaskolen gir en rekke eksempler på hvordan de har fått konkrete tips gjennom veiledningen. Dette er noe som ser ut til å skille veiledningen på Gammaskolen fra de to andre skolene som deltok i prosjektet. Mangelen på konkrete tips var noe som skapte en negativ innstilling til veiledningen på disse skolene.

Noen av de intervjuede lærerne synes at veiledningen direkte har forbedret deres undervisning. Andre lærere sier at undervisningen har endret og forbedret seg, men at dette i stedet kommer av den nye læreplanen.

Matematikkundervisning: Elevene beskriver en relativt tradisjonell matematikkundervisning med mye gjennomgang ved tavlen og eget arbeid i bøkene. De gir imidlertid også en beskrivelse av innslag i undervisningen som synes å ha som formål å variere undervisningen og inspirere til matematiske samtaler. Det har vært fremføringer og undersøkelser med muntlig presentasjon. Elevene sier også at lærerne har blitt strengere med at arbeidsplanen skal følges. De intervjuede elevene fra ungdomsskolen sier at de ikke bruker konkretiseringsmateriale i undervisningen. Elevene fra 3. trinn sier at de har lekt butikk.

4.3.5.3 Prosjektets effekt av skolens måte å drive utviklingsarbeidet på

Skolens prosjektleder har vært en pådriver i hele prosjektperioden. Skolens rektor har vært involvert på et mer overordnet nivå, og har påtatt seg oppgaven med å holde fokus på målene med prosjektet. Lærerne er positive til prosjektlederens innsats. Prosjektet har blitt dokumentert, og planer, kortkurs og lærernes loggskrivning i tilknytning til

veiledningene er lagt ut på nettet. De som vil kan på denne måten gå inn og ta del i arbeidet som er gjort.

Det finnes ingen plan på hvordan man på skolen skal jobbe videre for å holde fast på det man har oppnådd i arbeidet med prosjektet. Med modell fra Betaskolen har man på Gammaskolen snakket om å innføre en matematikkansvarlig som også kan påta seg oppgaven som mentor i faget.

4.3.6 Skoleeierens rolle

Temaet for prosjektet, matematikk, kom fra kommunenivå. Den kommunale utviklingslederen var en pådriver for å få til prosjektet. Han tok initiativ til å søke. Skoleeieren valgte ut kompetansemiljøene som ble koblet til prosjektet, og har gjennom hele prosessen hatt det overordnede ansvaret for å holde kontakten med disse miljøene. Kompetansemiljøenes konkrete arbeid har blitt planlagt sammen med skoleledelsen og prosjektlederen på de respektive skolene.

4.3.7 Kompetansemiljøenes rolle

To kompetansemiljøer, Høyskolen og Konsulentmiljøet, har vært tilknyttet prosjektet. Høyskolen hadde kompetanse i matematikkdiraktikk, og påtok seg arbeidet med å veilede lærere og drive undervisning på de såkalte minikursene. Støtte gjennom veiledning har som mål å gripe direkte inn i undervisningssituasjonen, og kan betraktes som en type målrettet støtte. Ved prosjektstart kan lærernes innstilling til å delta i veiledningen beskrives som positivt avventende. Flere ulike lærere fra høyskolen har vært involvert i veiledningen. Det ser ut til at ulike veiledere har hatt ulikt syn på veiledning, eller at de i hvert fall har reagert ulikt i den konkrete veiledningssituasjonen. Vurdering av veiledningen varierer mellom skolene. De veilederne som har hatt erfaring og kompetanse på det trinnet de har veiledet på og gitt konkrete råd, har blitt satt pris på av lærerne. Veiledere som ikke har levd opp til dette har til dels blitt oppfattet som inkompetente og usikre. Når veileder og den veiledede ikke har hatt en felles oppfatning av hva veiledningen skulle være, har veiledningen skapt frustrasjon og uro, og har blitt oppfattet som meningsløs. Det har vært store mangler i forankringen av prosjektet og den innledende kontakten mellom Høyskolen og prosjektskolene.

Ett år inn i prosjektet ble det ført en samtale der misnøyen med Høyskolens innsats ble diskutert. Det andre året av prosjektet var preget av mindre misnøye. Til dels er dette på grunn av at Høyskolen var lydhør for de klagene som kom fra skolene.

Konsulentmiljøets oppgave var å hjelpe skolene med å utvikle sin organisasjon for å møte kravene til endringer på en bedre måte. Det ser ut som at dette har skjedd på ulike måter i de tre skolene. På Alfaskolen gjorde Konsulentmiljøet en analyse av skolens organisasjoner. Det ble gjennomført intervjuer med teamledere og lærere som dannet

bakgrunnen for denne analysen. Konsulentmiljøet ledet noen studiedager der skolene fikk tilbakemeldinger på sin organisasjon og konkrete forslag til forbedringer. Blant annet ble Alfaskolen rådet til å la teamlederne få større utviklingsansvar.

På Betaskolen gikk Konsulentmiljøet inn og *ryddet opp* [skoleledelsen, Beta] etter en negativ innstilling til prosjektet blant skolens lærere etter det første året. De fungerte som katalysatorer, og hjalp også skolen med å se løsninger på de problemene som oppsto. Det var etter dette at skolen innførte faggrupper og fagledere/mentorer fra egne rekker, som fikk i oppgave å støtte og veilede kollegene sine.

På Gammaskolen holdt Konsulentmiljøet i oppstarten av prosjektet og ledet også noen minikurs. Temaet var visjoner, skolekultur og lærerrollen. I prosjektet fungerte Konsulentmiljøet som støtte for skolens rektor og prosjektleder. De hadde også oppgaven med å evaluere prosjektet. Konsulentmiljøets innsats har vært begrenset til noen enkelttilfeller, og kan ikke betraktes som sterk. Skoleledelsen på Gammaskolen er likevel fornøyd med Konsulentmiljøets innsats, og synes at det har bidratt til å skape en visjonstankegang på skolen.

4.3.8 Oppsummering av Sør-prosjektet

4.3.8.1 Bakgrunn

Til tross for at prosjektet ble oppfattet som noe lærerne ikke selv etterspurte, og deler av prosjektet lå svært nær matematikklærernes undervisningspraksis, så finnes det en åpenhet i forhold til utviklingsarbeidet blant lærerne.

4.3.8.2 Effekt på skolenes forbedringskapasitet

Alle tre skoler hadde ved prosjektstart en svak forbedringskapasitet. Utviklingsarbeidet ble tradisjonelt sett drevet av ildsjeler, og utviklingsinnsatsene berørte dermed sjelden hele skolen. Ingen av skolene hadde rutiner for å drive utviklingsarbeid, og det fantes ingen organisasjon som automatisk kunne fungere som støtte når matematikkprosjektet skulle implementeres. Lærernes samarbeid har utviklet seg på trinnene, og graden av dette samarbeidet har variert, avhengig av hvilke lærere som har jobbet på trinnet. Teamsamarbeidet var også avhengig av de personene som har inngått i teamet. Det nære samarbeidet på flere av trinnene og den gode og hyggelige stemningen på skolene kan ha bidratt til at prosjektet, til tross for at det har blitt initiert ovenfra og ikke ble skikkelig introdusert, i begynnelsen ikke møtte noen større motstand. Ikke engang når misnøyen med Høyskolens veileder var stor, fikk den negative innstillingen overtaket.

På Alfa- og Betaskolen har prosjektet skapt organisatoriske strukturer som kan fungere som en støtte for skolens utviklingsarbeid på en bedre måte. På Alfaskolen fikk teamlederne en aktiv rolle i endringsarbeidet, blant annet gjennom å lede og organisere kollegial utveksling av erfaringer ut fra lærernes undervisningspraksis. Det

ser ut som at teamledernes rolle som utviklingsansvarlig har blitt redusert mot slutten av prosjektperioden, og spørsmålet blir derfor om denne oppgaven kommer til å leve videre også etter at prosjektet er avsluttet. På Betaskolen ble det dannet en organisasjon som skulle støtte fagutviklingen med faggrupper og fagledere/mentorer. Disse faglederne/mentorene har som oppgave å støtte og inspirere kolleger og ved behov også gå inn og veilede ut fra undervisningsobservasjoner. Det virker som at faggruppene har blitt etablert raskt og har blitt en del av skolens organisasjon med det formål å støtte arbeidet med å utvikle og forbedre undervisningspraksisen. Noen i personalet stilte imidlertid spørsmål ved ressursene som ble lagt til faglederne, og anså mindre undervisningsgrupper som et bedre alternativ.

Konkrete endringer på Gammaskolen som kan tyde på at man har forbedret evnen til å drive et felles utviklings- og endringsarbeid er vanskeligere å finne. Det finnes tegn på at arbeidet med å lage felles fagplaner har gitt lærerne positive erfaringer med samarbeid, men vurderingen er at skolen fortsatt er karakterisert av en relativt individuell kultur. Skolen synes fortsatt å mangle klare roller og strukturer for å drive utviklingsarbeid som kan hjelpe dem i å gå fra individuell læring til endringer av praksis på kollektivt nivå.

Det må også sies at prosjektet ikke har fokusert spesielt på utviklingen av skolens forbedringskapasitet, verken i søknadsdokumentene eller i praksis, og at det er derfor ikke er så uventet at endringen på dette området er liten.

4.3.8.3 Effekter på elevenes læringsmiljø

Også vår bedømmelse av prosjektets effekt på elevenes læringsmiljø veksler mellom de tre ulike skolene. I intervjuene gir både skoleledelsen, prosjektledere og lærere eksempler på hvordan prosjektet har hatt som formål å gjøre undervisningen mer konkret, forbedre begrepslæringen, styrke elevenes evne til å beskrive ulike måter å løse matematiske problemer på og utvikle en tydeligere struktur for vurdering av elevenes prestasjoner. Flere lærere sier også at prosjektet har påvirket undervisningen deres. Vi vurderer at denne endringen har vært størst på Alfaskolen. Der gir både elever og lærere flere konkrete eksempler på hvordan undervisningen er forbedret. Selv på Beta- og Gammaskolen beskriver lærerne hvordan prosjektet har gjort dem mer bevisste på viktigheten av å få elevene til selv å beskrive hvordan de tenker når de løser matematiske problemer, og viktigheten av å konkretisere undervisningen. Elevene gir imidlertid et mer tradisjonelt bilde av undervisningen. Å endre undervisningsmønstrene synes å være vanskeligst på ungdomsskolen.

4.3.8.4 Støtte fra skoleeieren

Skoleeieren har vært en pådriver ved initieringen av prosjektet. Kommunens utviklingsleder har fulgt prosjektet og har hatt det overordnede ansvaret for å samordne innsatsen på de tre skolene og mellom disse og kompetansemiljøene. I prosjektets gang vurderer

vi likevel skoleeierens støtte som svak, da hovedansvaret har ligget på den respektive skole, og den kontakten de selv har skapt mellom kompetansemiljøene.

4.3.8.5 Støtte fra kompetansemiljøene

Høyskolen har vært det kompetansemiljøet som har hatt flest oppgaver i prosjektet. Konsulentmiljøets innsats har vært mer begrenset. Vi vurderer støtten fra kompetansemiljøene som middels. Gjennom veiledningen har Høyskolen hatt i oppgave å jobbe med utgangspunkt i lærerens undervisningspraksis. Mange lærere har vært involvert i veiledning både gjennom at de selv har blitt veiledet og/eller gjennom at de har deltatt i veiledning av kolleger. Mange lærere beskriver Høyskolens veiledning det første året som dårlig og meningsløs. Dette førte til endringer i Høyskolens veiledning, men også til utvikling av skolenes egen evne til å organisere for en kvalitativt bedre støtte blant kollegene. At disse endringene ble innført først etter at halve prosjektperioden var over er negativt, men måten å håndtere problemet på tyder likevel på at det har vært vilje til å gjennomføre et vellykket prosjekt fra både lærere, prosjektledere, skoleledelsen, kommunens utviklingsledere og Høyskolens personale sin side. Konsulentmiljøet tok også på seg en viktig rolle for å finne løsninger på de skolene der misnøyen var størst.

5 Kvantitative data i evalueringen

Vi presenterer i dette kapittelet resultater fra de *kvantitative* datasettene som er samlet inn i forbindelse med evalueringen. Disse dataene dekker sentrale temaer i evalueringen, som effekter på elevenes læringsmiljø, på skolenes forbedringskapasitet, på kompetansemiljøene og hvilke spredningseffekter prosjektene har hatt. Dataene måler lærere, rektorer og andres subjektive opplevelse av de forholdene som undersøkelsene omfatter.

I forbindelse med evalueringen har det blitt gjennomført fire separate kvantitative undersøkelser:

- lærere i projektskolene
- rektorer i projektskolene
- prosjektledere
- kompetansemiljøer

I tillegg har noen få spørsmål som er relevante for å bedømme programmets spredningseffekter blitt stilt til rektorer i Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere våren 2009.

Vi har i kapittel 3 gitt en beskrivelse av datagrunnlaget og datainnsamlingsmetodene vi har brukt. I dette kapittelet er det også gitt en vurdering av hvor representative de ulike dataene er. Kort oppsummert er dataene for lærere i projektskolene usikre på grunn av stort frafall i undersøkelsen. Derimot vurderer vi dataene for rektorer, prosjektledere og kompetansemiljøene til å gi et godt bilde av disse respondentgruppens oppfatninger.

5.1 Oppstartsfasen av prosjektene

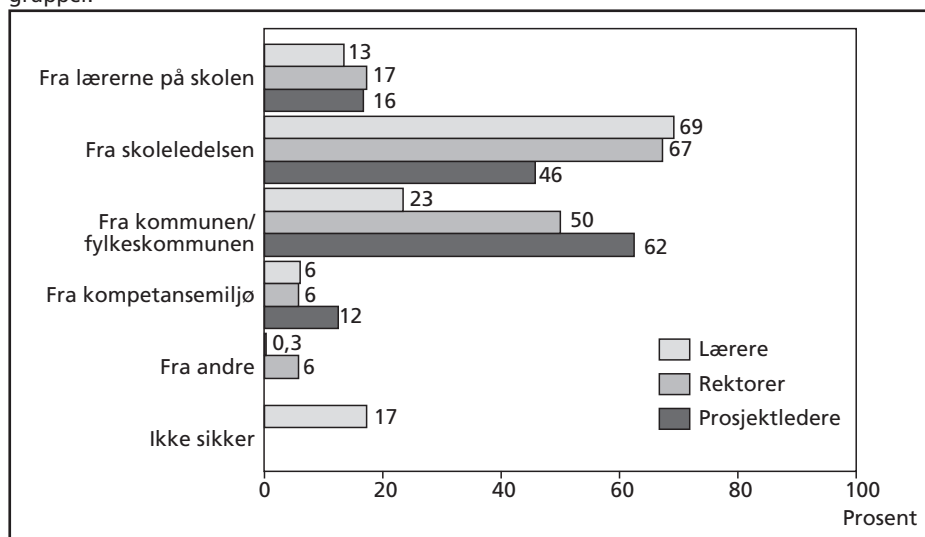
Historien til et utviklingsprosjekt kan beskrives i faser, det vil si ulike stadier på veien fra idéen til prosjektet oppstår til det berører praksisen til flertallet av de personene på skolen som det angår. En enkel inndeling i faser er blant annet Miles, Ekholm og Vanderberghe (1987), som skiller mellom initiering, implementering, institusjonali-

sering og spredning. Andre inndelinger er naturligvis også mulige, men inndelingen er nyttig, blant annet fordi den setter fokus på et par kritiske elementer i gjennomføringen av utviklingsprosjekt, nemlig den innledende forankringen i lærerstaben og innarbeidingen av endringer i skoleorganisasjonens rutiner og normer for praksis. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på initieringsfasen. I øvrige delkapitler kommer vi inn på de andre fasene i prosjektgjennomføringen.

5.1.1 Initiering

Initiativet til de utviklingsprosjektene som er omfattet av den kvantitative undersøkelsen, kommer hovedsakelig enten fra skoleledelsen eller fra skoleeier eller i noen tilfeller fra begge to i samarbeid.

Figur 5.1 Hvor kom initiativet til prosjektet fra? Flere svar mulig. Andel i ulike respondent-grupper.



Både rektorer og prosjektlederne svarer at initiativet kom fra skoleledelsen og/eller fra kommunen/fylkeskommunen. Blant rektorene er det en del som opplever at initiativet kom fra skoleledelsen og ikke fra skoleeiersiden, men også en del som opplever det motsatt, det vil si at initiativet kom fra skoleeier, men ikke fra dem selv/skoleledelsen. Blant prosjektlederne er det likedan mange som opplever at initiativet enten kom fra skoleeier eller fra skoleledelsen. Her er det flere som opplever at skoleeier har vært sentral.

For lærerne framstår skoleeier som mindre sentral, men det kan skyldes at det kan være vanskeligere for lærerne å se skoleeiers bidrag. I de seksten skolene der vi har et tilstrekkelig antall svar fra lærerne til å si noe om svarene på skolenivå, sier et flertall av lærerne ved 13 av 16 skoler at skoleledelsen var blant initiativtakerne til prosjektet.

I to skoler sier flertallet av lærerne at initiativet kom fra skoleeiernivå og ved én skole sier det store flertallet av lærerne at initiativet kom fra lærerne selv.

En god forankring i lærerstaben er viktig for en vellykket gjennomføring av utviklingsprosjekter. En av fire lærere sier de i stor grad hadde informasjon om prosjektet da det ble satt i gang, mens 38 prosent i noen grad hadde slik informasjon. Omtrent en av fire lærere hadde i liten grad eller ikke i det hele tatt informasjon om prosjektet ved oppstart.

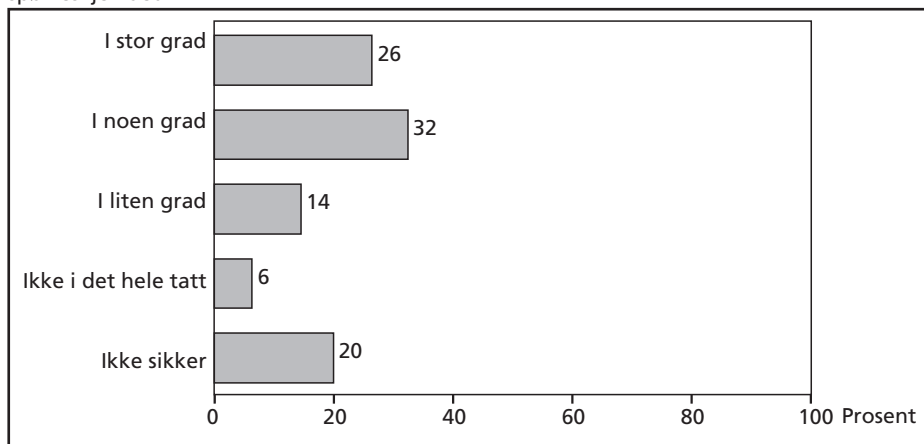
Ved de 16 skolene vi har tilstrekkelig data fra, sier et flertall av lærerne ved kun én av skolene at de i stor grad hadde informasjon om prosjektet da det ble satt i gang. Andelen lærere som i stor grad var informerte ved oppstart varierer forøvrig mellom 0 og 47 prosent, med hovedtyngden rundt 20–30 prosent. Det er stor variasjon mellom skolene. Ved seks skoler er det betydelige andeler, 30–40 prosent eller mer, som ikke føler seg godt informert ved oppstart, men det er også tre skoler hvor denne andelen er 0.

Rektorene mener i større grad enn lærerne selv at lærerne var godt informerte. 52 prosent mener de var godt informert ved oppstart, og 31 prosent at de i noen grad hadde informasjon. 17 prosent av rektorene mener lærerne i liten grad eller ikke i det hele tatt var informert.

Alt i alt må man si at det er varierende mellom skolene hvor godt informerte lærerne var ved oppstart av prosjektet. Relativt få lærere opplever at de var godt informert om prosjektet da det ble satt i gang.

Til tross for at informasjonen ikke har vært god ved alle skoler, var de fleste lærerne enige i at skolen burde satse på prosjektet da det ble satt i gang.

Figur 5.2. Grad av enighet med påstanden «De fleste lærerne var enige i at skolen burde satse på dette prosjektet da det ble satt i gang». Andel blant alle lærere (403) som har besvart spørreskjemaet.

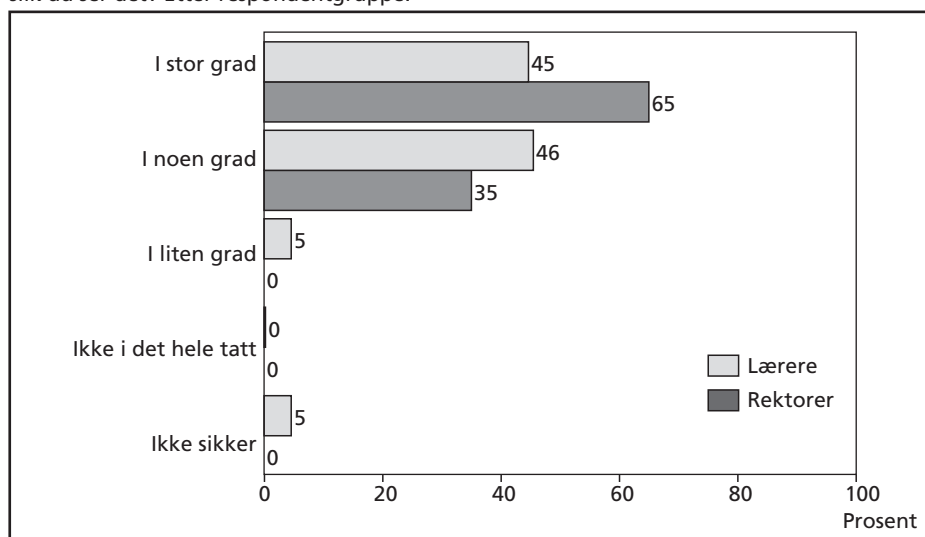


Et flertall av lærerne i undersøkelsen mener at de fleste lærerne var enige i skolen burde satse på prosjektet da det ble satt i gang. En av fem mener imidlertid at lærerne ikke var enige i at skolen burde satse på prosjektet.

Blant de seksten skolene som vi har mange svar fra, er det i ti av skolene 60 prosent eller flere av lærerne som i stor eller noen grad mener at lærerne var enige i at skolen burde satse på prosjektet. I fire av dem er det 60 prosent eller flere som *i stor grad* mener det var en slik enighet, noe som indikerer en klar entusiasme blant lærerne rundt prosjektet. På den andre siden er det fem skoler hvor minst én av fire lærere i liten eller ingen grad mener at lærerne var enige om å delta i prosjektet, hvorav én skole hvor de fleste mener det ikke var enighet. Forankringen i lærerstaben har med andre ord i de fleste skolene vært brukbar, og i noen svært god, mens i et mindretall er den relativt dårlig.

Et flertall av rektorene (52 prosent) mener i stor grad at de fleste lærerne var enige i at skolen burde satse på prosjektet da det ble satt i gang. Ytterligere 37 prosent mener i noen grad dette var tilfelle. Kun 12 prosent av rektorene mener at det i liten grad var enighet blant lærerne om å satse på prosjektet.

Figur 5.3 I hvilken grad tar prosjektet tak i de viktigste utviklingsbehovene som skolen din har, slik du ser det? Etter respondentgruppe.



Ni av ti lærere mener at prosjektet i stor eller noen grad tar tak i skolens viktigste utviklingsbehov. Så mange som 45 prosent mener at prosjektet i stor grad tar tak i dette. Blant rektorene er det enda flere som mener at prosjektet i stor grad tar tak i skolens viktigste utviklingsbehov.

I de 16 skolene vi har mange nok lærersvar fra, er de fleste lærerne enige i at prosjektet i hvert fall i noen grad tar tak i skolens viktigste utviklingsbehov. Kun i to av

de seksten skolene er det en andel av betydning (15–25 prosent) blant lærerne som opplever at prosjektet i liten grad tar tak i skolens viktigste utviklingsbehov. Derimot er det en klar variasjon i hvor mange som opplever at prosjektet i stor grad tar tak i skolens viktigste utviklingsbehov, fra ni skoler hvor over 50 prosent av lærerne mener dette, til to skoler hvor ingen lærere mener dette. Balansen heller likevel i retning av at det på de fleste skolene er mange lærere som mener at prosjektet i stor grad er relevant i forhold til skolens viktigste utviklingsbehov.

5.1.2 Veiledet runde

Et særtrekk ved programmet er at man ikke bare har tatt i mot søknader om støtte, men også aktivt gått ut og prøvd å stimulere skoleeiere og skoler som ellers ikke ville ha søkt, til å søke støtte fra programmet. Disse skoleeierne og skolene har fått veiledning gjennom programmet om hvordan de kan legge opp sitt prosjekt og sin søknad.

I prosjektlederundersøkelsen er det kartlagt nærmere hvordan veiledningen har fungert for de skoleeierne som har fått slik støtte. I undersøkelsen var det åtte prosjektledere som hadde erfaring fra veiledet runde. På grunn av utskiftning av prosjektledere, var det ikke alle prosjektledere som visste om skolen hadde fått støtte gjennom veiledet eller åpen runde.

Tabell 5.1 Andel av prosjektledere med erfaring fra veiledet runde som mener at veiledningen har gjort skolene bedre på ulike måter.

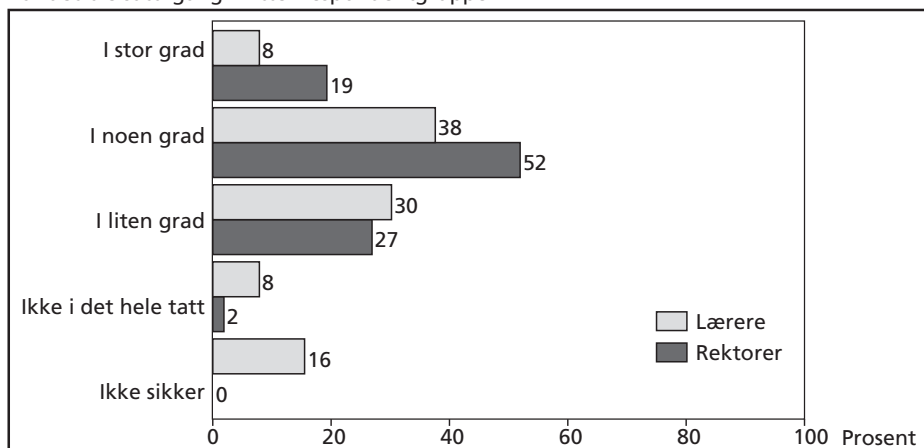
	Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ikke i det hele tatt
Gjort skolene bedre i stand til å identifisere hva de trenger å arbeide med	63	38	0	0
Gjort skolene bedre i stand til å gjennomføre utviklingsprosjekter	50	50	0	0
Gjort skolene bedre i stand til å fokusere på elevenes læringsmiljø	38	63	0	0
Gjort skolene bedre til å skrive søknader	50	13	25	13
Gjort skolene bedre til å velge kompetansemiljø	25	25	50	0

Det området som flest prosjektledere rapporterer om at veiledningen har ført til klare endringer på, er deres og skolenes evne til å identifisere hva de trenger å arbeide med. Dette har det også vært fokus på gjennom programmet. Også det å gjennomføre utviklingsprosjekter er det en positiv endring av. Derimot er det færre som mener de og skolene er blitt klart bedre til å velge kompetansemiljø.

5.1.3 Å komme i gang

Prosjektene springer som oftest ut av problemstillinger som skoleledelsen eller skoleeier i utgangspunktet har definert. Likevel er det mulig at det kan skje en god forankring i lærernes opplevde behov deretter. Ganske mange av lærerne som har besvart surveyundersøkelsen, opplever da også at prosjektene tar tak i viktige utviklingsbehov på skolen. Mangelen på forankring i lærerstaben forut for søknadsinnleveringen har imidlertid bidratt til at oppstartsfasen har gått tregt i mange av caseprosjektene vi har studert. Forankringen har måttet skje i de innledende fasene av prosjektet. Surveymaterialet viser også at lærerne ofte ikke visste konkret hvordan man skulle jobbe med prosjektet når det kom i gang.

Figur 5.4 Holdning til påstanden «Lærerne visste hvordan de konkret skulle jobbe med prosjektet når det ble satt igang». Etter respondentgruppe.



Oppstartsfasen av et prosjekt kan ofte være vanskelig og famlende. Når det gjelder prosjektene i dette programmet, visste lærerne i varierende grad hvordan de konkret skulle jobbe med prosjektet når det ble satt i gang. Kun 8 prosent visste dette i stor grad, mens ytterligere 38 prosent visste dette i noen grad. Så mange som 38 prosent visste dette i liten grad eller ikke i det hele tatt, slik de opplevde det selv.

I de seksten skolene vi har mange lærersvar fra, er det kun i én liten skole at mange lærere i stor grad visste konkret hvordan de skulle jobbe. I elleve av skolene er det under 10 prosent av lærerne som i stor grad visste hvordan de skulle jobbe med prosjektet. Andelen som i liten grad eller ikke i det hele tatt visste konkret hvordan de skulle jobbe, varierer mellom 7 og 80 prosent. I åtte av skolene er det over 30 prosent av lærerne som i liten grad eller ikke i det hele tatt visste hvordan de skulle jobbe med prosjektet. Blant de seksten skolene er det en klar sammenheng mellom grad av forankring og evne til å komme raskt i gang med prosjektet. Skolene med svak forankring i lærerstaben innledningsvis har brukt lengre tid på å komme i gang med prosjektet. Tilsvarende

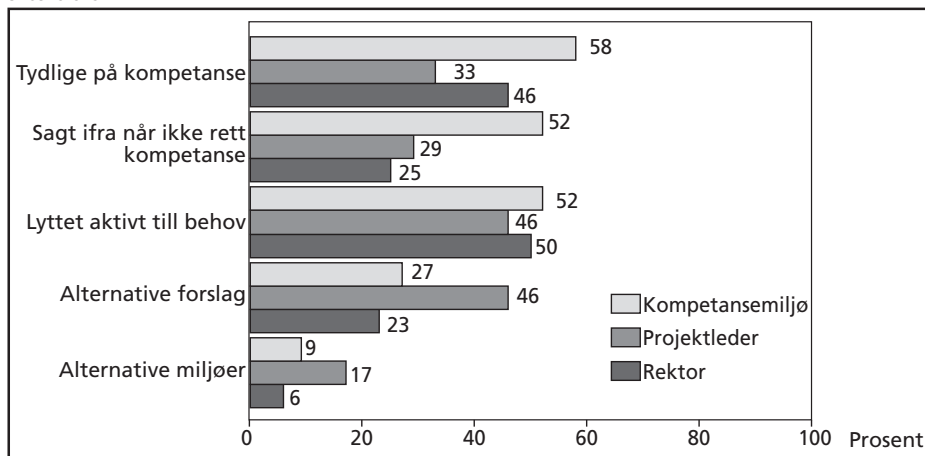
resultater finner vi blant alle lærerne i surveyen. Jo mindre grad av enighet blant lærerne om at man skulle satse på prosjektet, desto mindre sannsynlig er det at lærerne visste konkret hvordan de skulle jobbe med det.

I rektorsurveyen er rektorene bedt om å ta stilling til en påstand om at «Vi har brukt en god del av prosjekttiden på å finne ut hva vi konkret skulle jobbe med i prosjektet». 15 prosent av rektorene er i stor grad enige i dette og ytterligere 50 prosent sier seg i noen grad enige. Her er sammenhengen mellom forankring og det å bruke tid på å komme i gang mindre klar, men der det var stor grad av enighet blant lærerne om at man skulle satse på prosjektet, var det også færre rektorer som opplevde at man brukte mye av prosjekttiden på å finne ut hva man skulle jobbe med. Imidlertid er det en del rektorer som rapporterer at de har brukt mye tid på å finne ut hva de skal jobbe med, til tross for stor grad av enighet i lærerstaben om å satse på prosjektet.

5.2 Kompetansemiljøets rolle

Et kompetansemiljø må forene flere typer kompetanse i møtet med en skole og skolens rektor og lærere. Vi spurte kompetansemiljøene samt prosjektledere og rektorer i hvilken grad miljøene har vært tydelige i å angi sin kompetanse, om de har sagt fra når de ikke har hatt den kompetansen som skolen har spurt etter, om de aktivt har lyttet til skolens behov, om de har fungert på en utfordrende måte og har kommet med alternative forslag til opplegg eller aktiviteter i prosjektet, samt i hvilken grad kompetansemiljøene har gitt skolene tips om andre miljøer når de selv ikke har hatt riktig kompetanse.

Figur 5.5. Prosentandel av kompetansemiljøer, prosjektledere og rektorer som har svart passer svært bra



I figur 5.5 kan vi konstatere at det er en større andel av kompetansemiljøene enn prosjektlederne og rektorer som vurderer at miljøene har vært tydelige i sin kompetanse, samt at de har sagt fra når de ikke har hatt riktig kompetanse. 58 prosent av kompetanseenhetene oppgir at det passer svært bra, og at de har vært tydelige når det gjelder hvilken kompetanse de har, mens 46 prosent av rektorene og 33 prosent av prosjektlederne har samme vurdering.

Halvparten, 51 prosent, av kompetanseenhetene synes at det stemmer svært bra at de har lyttet aktivt til skolenes behov. Rektorer og prosjektledere samtykker i dette i omtrent like stor grad. Når det gjelder å komme med alternative forslag til opplegg eller aktiviteter i prosjektet, mener en større andel av prosjektlederne at det har vært tilfelle, enn hva kompetansemiljøene selv og rektorene angir. Henholdsvis 27 og 23 prosent av kompetansemiljøene og rektorene sier dette, mens 46 prosent av prosjektlederne sier at det stemmer veldig bra. Cirka en tredjedel av kompetansemiljøene anser at det stemmer svært bra eller ganske bra at det har foreslått alternative eller kompletterende miljøer, mens en noe mindre andel, rundt 20 prosent, av rektorene og prosjektlederne gjør samme vurdering.

I ytterligere ett spørsmål skulle både kompetansemiljøer, rektorer, prosjektledere og lærere oppgi hvordan de ville beskrive kompetansemiljøets arbeid. En majoritet av kompetansemiljøene, 88 prosent, oppgir at de har tatt utgangspunkt i skolens ønsker, men at de også har utfordret dem og kommet med alternative forslag. Den vurderingen slutter også majoriteten av de øvrige som svarte opp om, lærerne i litt mindre grad, 61 prosent, enn rektorer og prosjektledere, rundt 80 prosent.

5.2.1 Aktiviteter i prosjektet

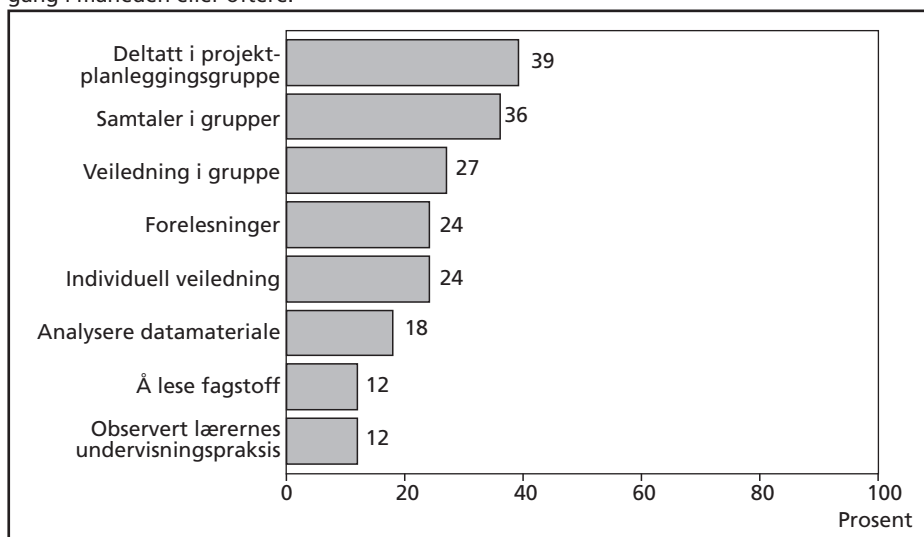
Vi har spurt kompetansemiljøene om hvilke aktiviteter de har gjennomført sammen med skolene:

1. Samtaler/diskusjon i grupper (refleksjons- og læringssamtaler)
2. Deltatt i eller vært leder for prosjektplanleggingsgruppe eller lignende
3. Gitt individuell veiledning, coaching eller lignende
4. Gitt veiledning i gruppe
5. Observert lærernes undervisningspraksis eller annet arbeid og gitt tilbakemelding/veiledning etterpå
6. Forelesninger
7. Fått prosjektdeltakerne til å lese fagstoff og eventuelt diskutere det med andre

8. Fått prosjektdeltakerne til å diskutere eller analysere ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen, elevundersøkelsen eller annet datamateriale om skolen

De ulike aktivitetene svarer for litt ulike deler i støttearbeidet fra kompetansemiljøene. Den første gruppen 1 og 2 handler om vektlegging av systematikk i møter og samtaler. Den andre gruppen, 2 og 4, om det vi i denne vurderingen vil påstå kan være uttrykk for en mer målsituert læring når det gjelder elevenes læringsmiljø, der observasjon og/eller veiledning skjer i nær tilknytning til praksis. Punkt 6 og 7 gjelder overføring eller formidling av kunnskap, og 8 handler til slutt om systematisk innsamling av data, samt analyse.

Figur 5.6 Prosentandel av kompetansemiljøer som har svart ja 5–10 ganger i året, eller ja én gang i måneden eller oftere.



Figur 5.6 viser en sammenligning av de aktivitetene som kompetansemiljøene har jobbet med på den skolen de har jobbet mest med. Her har vi valgt en ganske høy frekvens på hvor ofte disse aktivitetene har forekommet, 5 til 10 ganger i året, eller en gang i måneden eller oftere. Vi argumenterer for at dette er en hyppighet som for mange av aktivitetene er nødvendig hvis det skal gi en kontinuitet i skolens arbeid og dermed gi effekt.

Det er en ganske god spredning mellom de ulike alternativene. Det er flest kompetansemiljøer som oppgir at de har gjennomført aktiviteter som handler om å delta i prosjektgrupper, lede samtaler og veilede i grupper. Det oppgir 27 til 39 prosent. I «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har det vært et klart fokus på kartlegging av skolens organisering, og det har også vært et krav i søknadsprosessen. I figuren kan vi se at en mindre andel, 18 prosent, av kompetansemiljøene har gjennomført analy-

seaktiviteter på den skolen de har jobbet mest med, 5–11 ganger i året eller oftere. På den annen side kan man argumentere for at det ikke trengs å gjennomføres så ofte. 33 prosent mener at de har gjennomført dette 2 til 4 ganger i året. Å få lærerne til å lese og diskutere fagstoff og observere lærernes undervisningspraksis, er de aktivitetene som kompetansemiljøene oppgir at har blitt gjennomført i minst grad, kun 12 prosent.

Vi har spurt kompetansemiljøene om hvor ofte de har truffet ulike deltakere i prosjektet. Det fremgår av svarene at de fleste kompetansemiljøene har truffet deltakerne flere ganger i året eller oftere. Mellom 82 og 91 prosent av kompetansemiljøene oppgir at de har truffet både den kommunale og lokale prosjektlederen, samt rektor og lærergrupper flere ganger i året eller oftere. Hele lærerstaben på en skole og representanter for skoleeieren er det en mindre andel av kompetansemiljøene som oppgir at de har truffet i like høy grad, henholdsvis 58 og 61 prosent.

Et viktig spørsmål er på hvilken måte man kan tenke seg at kompetansemiljøene skal være en del av prosjektet sammen med skoleeieren og skoler. Formålet er at det skal være en støtte i arbeidet, at kompetansemiljøet skal være ved skolens side i prosjektets ulike faser for å sikre kvaliteten på det. Å spre kunnskap til skolene i form av å informere om det, kan man kanskje gjøre på et mindre antall dager, mens det kan behøves et ganske intensivt nærvær for at det skal fungere som støtte i prosjektarbeidet. Hvis vi ser nærmere på den mer intensive graden av kontakt mellom kompetansemiljøer og lærere, så oppgir 15 prosent, eller bare hvert sjuende kompetansemiljø at de har truffet lærergrupper en gang i måneden eller oftere, og bare hvert tiende miljø har truffet hele lærerstaben så ofte.

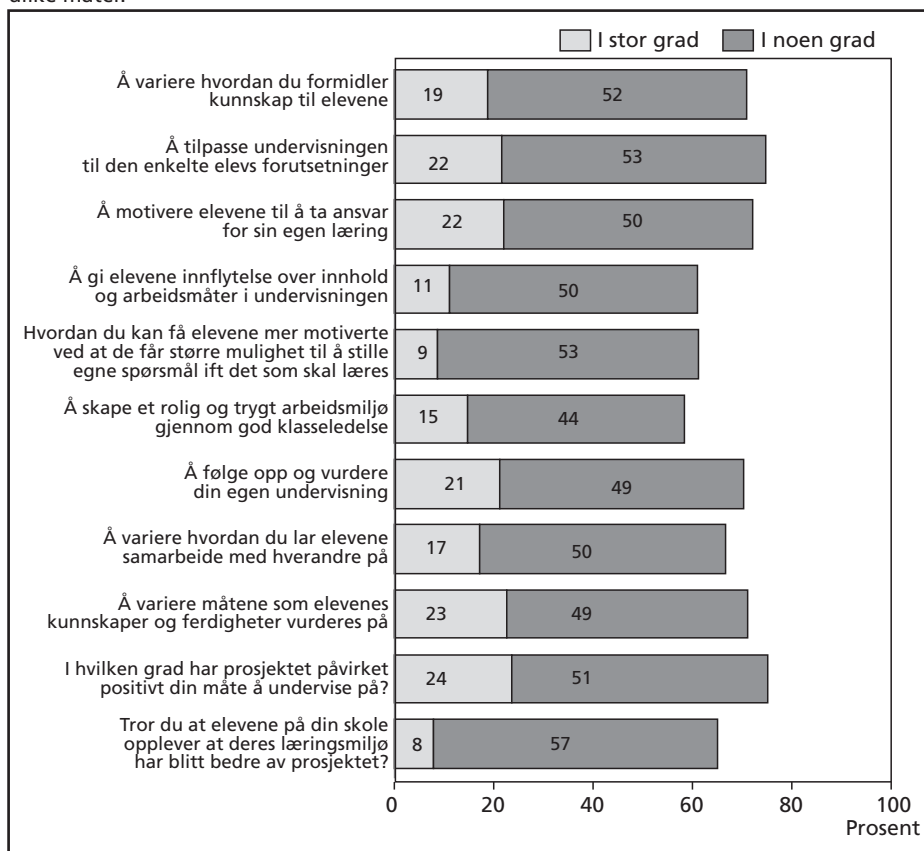
5.3 Effekter på læringsmiljøet på skolene

Utviklingsprosjekter på skoler kan dreie seg om ulike temaer, men det vil uansett være relevant å vurdere hvilken effekt prosjektet har på elevenes læringsmiljø og læring. Casestudiene viser at man i en del av utviklingsprosjektene baserer seg på at det *er* sammenheng mellom de forholdene man griper inn og søker å endre og elevenes læring, uten at man analyserer dette nærmere. Selv om koblingen til elevenes læring har vært vektlagt i søknadsbehandlingen, viser det seg i casene at det ofte kan være vanskelig å påvise klare effekter på elevenes læring og læringsmiljø. Dette skyldes at prosjektene ofte ikke har klart å påvirke det som skjer i klasserommene, det vil si i undervisningen der det viktigste grunnlaget for elevenes læring legges (Blossing, Hagen, Nyen og Søderstrøm 2008).

I så måte står surveymaterialet i en kontrast til casestudiene. Både prosjektledere og rektorer vurderer det som at prosjektene de kjenner har hatt en påviselig effekt på

nettopp elevenes læringsmiljø. Enda mer interessant er det at en god del lærere mener at prosjektet har påvirket deres måte å undervise på, om enn ikke så mange i stor grad.

Figur 5.7 Andel av lærere som mener at prosjekter har påvirket deres måte å undervise på på ulike måter.



Alt i alt opplever 24 prosent av lærerne at prosjektet i stor grad har påvirket positivt deres måte å undervise på. 51 prosent mener at prosjektet i noen grad har påvirket positivt deres måte å undervise på, mens 20 prosent mener at det i liten grad eller ikke i det hele tatt har gjort det. Det er små forskjeller mellom de ulike delspørsmålene i hvordan undervisningen har blitt påvirket, det synes som om disse nyansene har vært relativt lite viktige for respondentene. Lavest skårer spørsmål som har med elevmedvirkning, elevmotivasjon og klasseledelse å gjøre, men også på disse områdene rapporterer om lag 60 prosent av lærerne om positive effekter. Det samme gjelder spørsmålet om lærerne tror at elevene merker noen forskjell som følge av prosjektet. Her svarer 8 prosent i stor grad, 57 prosent i noen grad og 22 prosent i liten grad eller ikke i det hele tatt.

Det kan innvendes at det er lett å svare i noen grad på slike spørsmål. Andelen som i stor grad opplever at det har skjedd endringer som elevene merker, er ganske lav. Det må også tas et klart og tydelig forbehold for at det høye frafallet av skoler i datainn-samlingen kan ha medført at utvalget ikke er representativt.

Ser man på de seksten skolene vi har tilstrekkelig med svar fra til å vurdere resultatene på skolenivå, er det ganske stor variasjon. I syv av skolene svarer flere enn hver tredje lærer at prosjektet i stor grad har påvirket deres egen undervisning positivt. På den andre siden er det tre skoler hvor over en tredjedel av lærerne mener at prosjektet i liten grad eller ikke i det hele tatt har påvirket deres undervisning. Andelen som mener dette, varierer mellom 0 og 69 prosent mellom de seksten skolene. Få lærere på de seksten skolene tror at elevene i stor grad har merket en forskjell, kun i to skoler er det over en fjerdedel som tror dette, men ved hele fjorten av de seksten skolene tror et flertall av lærerne at elevene minst i noen grad har merket en forskjell på deres undervisning. Hva elevene selv mener, har vi ikke data for. Heller ikke blant de seksten skolene er det store forskjeller mellom de ulike delspørsmålene i hvordan undervisningen har blitt påvirket.

Rektorene og prosjektlederne er positive i vurderingen av hvordan prosjektene har påvirket læringsmiljøet på skolene. I disse respondentgruppene er det heller ikke noe vesentlig frafall i undersøkelsen som har betydning for resultatene. Blant rektorene mener 56 prosent at prosjektet i stor grad har påvirket læringsmiljøet på skolen positivt, mens 42 prosent mener det i noen grad har påvirket læringsmiljøet positivt. I prosjektlederundersøkelsen er det en litt annen gradering av skalaen i spørsmålet, men hovedbildet er det samme; 25 prosent mener prosjektet i svært stor grad har påvirket læringsmiljøet ved skolene positivt, mens 50 prosent mener det i ganske stor grad påvirker læringsmiljøet positivt. Også blant rektorene og prosjektlederne er det lite variasjon i delspørsmålene om hvilke måter læringsmiljøet har endret seg på. Også blant rektorene og prosjektlederne er det områder som varierte arbeidsmåter, tilpasning av undervisningen til elevene, vurdering, ansvar for egen læring og vurdering av egen undervisning som flest merker klare endringer på. Minst endring opplever man på områder som elevmedvirkning, motivasjon og klasseledelse.

Surveyundersøkelsene gir også et positivt bilde av hvordan prosjektene har lyktes på sine egne premisser. 30 prosent av lærerne mener skolen i stor grad har nådd de målene de hadde satt seg for prosjektet. Kun 5 prosent mener at de i liten grad har nådd disse målene. I de seksten skolene vi har gode data fra, mener i de fleste skolene 30–50 prosent av lærerne at skolen i stor grad har nådd målene med prosjektet. Blant rektorene mener 54 prosent at deres skole i stor grad har nådd målene, mens det store flertallet av prosjektledere i svært stor eller ganske stor grad mener at skolene i deres prosjekt har nådd målene.

I kapittel 7 vil vi diskutere nærmere det tilsynelatende motsetningsforholdet mellom det positive bildet fra surveyundersøkelsene og bildet som casestudiene gir av at

prosjektene i liten grad makter å skape endringer i selve undervisningen. Er våre case utypiske, eller makter surveyundersøkelsene ikke å avdekke slike forhold på en god måte? Vi må også understreke at det er usikkerhet om lærersvarene i surveyundersøkelsen er representative.

5.3.1 Faktorer som kan påvirke effektene på læringsmiljøet

I delrapport 2 brukte vi betegnelsen «målsituert» om aktiviteter i et utviklingsarbeid som direkte griper inn i den situasjonen man søker å endre. Hvis man ønsker å endre diskusjonsklimaet på lærermøtene, vil en målsituert aktivitet gripe inn i nettopp det som skjer i lærermøtene. Kompetansemiljøet kan for eksempel være til stede på møter og gjennom ulike metoder stimulere til refleksjon rundt og sette nye regler for samhandlingsmønsteret. Hvis man ønsker å endre undervisningen, vil en målsituert aktivitet skje nettopp i undervisningssituasjonen, for eksempel ved observasjon og påfølgende veiledning. Motsatsen til målsituerte aktiviteter kan betegnes middelsituerte aktiviteter, dvs aktiviteter som skjer i et annet rom og til en annen tid enn den man vil endre, men som man tror vil påvirke denne. Om en aktivitet er målsituert avhenger derfor av målet med den. En og samme aktivitet kan være målsituert i relasjon til ett mål og middelsituert i forhold til et annet. Betegnelsen «målsituert» kan også brukes mer overordnet om kompetansemiljøets rolle eller om innretningen på utviklingsprosjektet som helhet.

På grunnlag av caseprosjektene vi hadde studert så langt, la vi i delrapport 2 fram en hypotese om at målsituerte aktiviteter i forbedringsarbeidet ville gi bedre effekter på læringsmiljøet og forbedringskapasiteten enn middelsituerte aktiviteter. Særlig gjelder dette elevenes læring og læringsmiljøet, som er de erklærte sluttmålene for alle de prosjektene vi har sett nærmere på og trolig for alle i programmet som helhet.

Surveyundersøkelsene gir mulighet for å teste om det er sammenheng mellom ulike typer av aktivitet i prosjektet og hvilke effekter lærere opplever på læringsmiljøet ved skolene. Det mest typiske eksempelet på en målsituert aktivitet i relasjon til læringsmiljøet er observasjon av undervisningen med påfølgende veiledning, men også utprøving av undervisningsmåter fulgt av diskusjon om erfaringene med dette etterpå, er et godt eksempel på målsituert aktivitet. Derimot vil gruppesamtaler og det å høre på forelesninger være aktiviteter som mer indirekte berører undervisningssituasjonen. Vi må understreke at vi ikke har spurt direkte om hvilke aktiviteter lærerne mener deres undervisning og læringsmiljøet som helhet er blitt påvirket av, det vi har gjort er å måle andelen som rapporterer om effekter på egen undervisning og læringsmiljøet som helhet blant grupper av lærere som har erfaring med ulike typer aktiviteter.

Det kvantitative datamaterialet fra lærerundersøkelsen viser at alle typer aktivitet, både de målsituerte og de middelsituerte, synes å gi effekt på den enkelte lærers undervisning. Andelen lærere som rapporterer om at prosjektet i stor grad har påvirket

positivt deres måte å undervise på, er jevnt over 20 prosentpoeng høyere blant lærere som sier de har hatt en bestemt aktivitet enn blant lærere som ikke har hatt. Derimot er det ikke lett å påvise noen klart større effekt av målsituerte aktiviteter framfor andre. Riktig nok *er* det flest lærere som rapporterer om at undervisningen i stor grad har blitt påvirket, nettopp blant de lærerne som har vært igjennom observasjon av undervisning med påfølgende veiledning (36 prosent), men andelen ligger mellom 25 og 35 prosent også for alle andre aktiviteter, så forskjellene er minimale. Forskjellene er noe større hvis man kun ser på de lærerne som har hatt en bestemt type aktivitet *flere* ganger i året eller oftere. Også her er det observasjon av undervisning med påfølgende veiledning som skårer høyest i å påvirke undervisningen i stor grad (47 prosent), og her er det også en viss, men liten, forskjell til de andre aktivitetene, hvor tilsvarende andeler ligger mellom 27 og 35 prosent, unntatt individuell veiledning med 41 prosent. Sammenligner man aktivitetene og svarene på spørsmålet om man tror at elevene synes at læringsmiljøet på skolen har blitt bedre, er det små forskjeller mellom aktivitetene.

5.4 Effekter på forbedringskapasiteten

Forbedringskapasiteten har i denne vurderingen blitt løftet frem som den kvaliteten i skolenes organisasjon som får utviklingsarbeid til å komme i gang og får nye mønstre, for eksempel undervisningsformer, til å bli etablert i virksomheten. Vi har valgt noen spørsmål fra spørreundersøkelsen som fanger opp hvordan deler av denne kapasiteten kan vurderes, og hvordan prosjektet har forbedret kapasiteten.

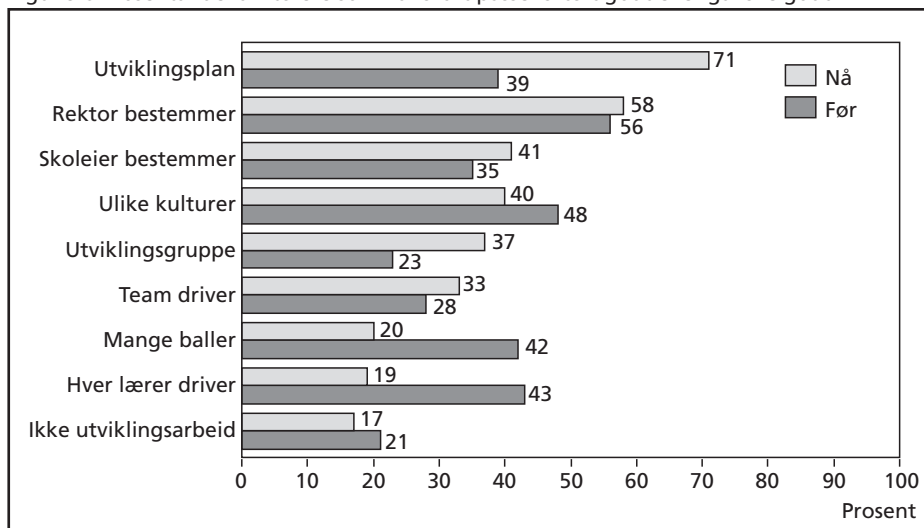
5.4.1 Å drive utviklingsarbeid

For å kartlegge skolenes forbedringskapasitet i forhold til å drive utviklingsarbeid, ble det satt sammen et spørsmålsbatteri der vi ba respondentene om å ta stilling til et antall påstander som kan fungere som kjennetegn på ulike dimensjoner. Påstandene er delvis hentet fra intervjuer med lærere der de har svart på spørsmål om hvordan de gjør forbedringsarbeid på skolen. Et svar her har vært «å kaste mange baller opp i luften, men så blir det ingenting ut av det». Et annet svar har vært «her driver lærerne med det han/hun selv synes er viktigst».

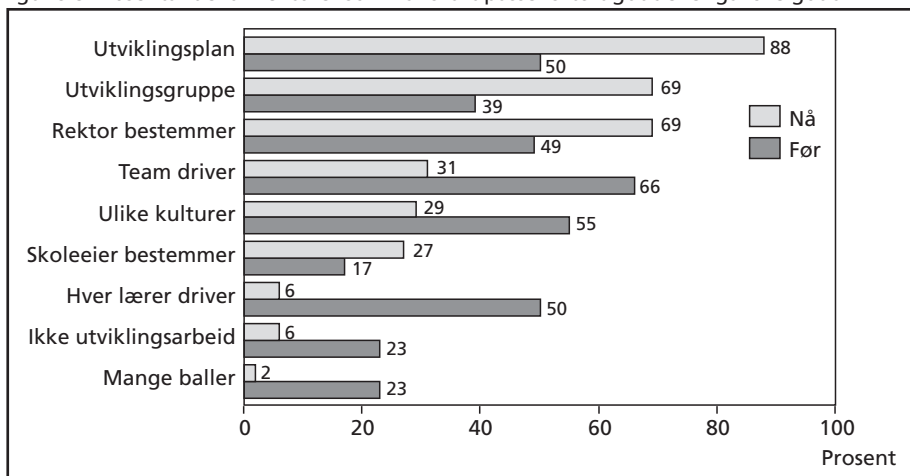
Vi har bedt lærere og rektorer om å ta stilling til påstandene per i dag, og samtidig se 6–7 år tilbake i tid til årene rundt 2002 og 2003. Ved hjelp av dette kan vi få en oversikt over hvordan en endring i forbedringskapasiteten har funnet sted. Både lærere og rektorer vurderer at det har skjedd store endringer i kapasiteten mellom de to målepunktene. Rektorer mener dette i større grad enn lærerne. Lærernes og rektorenes svar vises i henholdsvis figur 5.8 og 5.9. I store trekk vurderer lærere og rektorer at det for

tiden finnes en større helhet i skolekulturen, der det er færre lærere og rektorer som i dag driver sitt eget utviklingsarbeid, og færre skoler der det er mange baller i luften, samt at arbeidet skjer mer systematisk ved hjelp av en utviklingsplan og en utviklingsgruppe.

Figur 5.8 Prosentandel av lærere som har svart passer svært godt eller ganske godt.



Figur 5.9 Prosentandel av rektorer som har svart passer svært godt eller ganske godt.



43 prosent av lærerne er enige i at det passer svært godt eller ganske godt at det tidligere var slik at hver lærer drev med det han/hun selv syntes var viktigst, mens bare 19 prosent synes det passer godt nå. Tilsvarende vurdering fra rektorene er 50 prosent før og bare 6 prosent nå. Det er interessant å stille dette opp mot påstanden om at skolen har veldig ulike kulturer der noen personer eller grupper stadig prøver ut nye ting. Den påstanden

kan på den ene siden være et uttrykk for en splittet retning i forbedringsarbeidet, og på andre siden kan det vise at innovativ utprøving av ideer pågår i ulike grupper. Her er det forskjell på lærernes og rektorenes vurdering. Av lærerne er det 49 prosent som vurderer at det passet svært godt eller ganske godt før, mot 41 prosent nå. Når det gjelder rektorene er tilsvarende vurdering 55 prosent før og 29 prosent nå.

Trenden er den samme på de 16 utvalgte skolene. Når det gjelder påstanden om at hver lærer selv driver med det han/hun synes er viktigst, vurderer 40 prosent eller fler at dette passet svært godt eller ganske godt på syv av skolene for 6 til 7 år siden. I nå-situasjonen hadde andelen sunket til to skoler. Når det gjelder påstanden om forekomsten av ulike kulturer, blir utfallet med samme svaralternativer 12 før, mot 8 nå.

Noen spørsmål peker på graden av systematikk og styring av forbedringsarbeidet på skolen, som

- Her kastes mange baller opp i luften, men det blir som oftest ikke noe ut av det.
- Vi har en utviklingsplan for skolen som vi følger opp.
- Vi har en egen utviklingsgruppe som er viktig for å drive/stimulere utviklingsarbeidet.

Den tydeligste endringen er den som gjelder utviklingsplanen. 39 prosent av lærerne vurderer at det passet svært godt eller ganske godt at man hadde en slik før, mot 71 prosent nå. En nesten like stor andel lærere, 42 prosent, vurderer også at det ble kastet for mange baller opp i luften som det siden ikke ble noe ut av før, mot 20 prosent nå. Når det gjelder påstanden om utviklingsgruppe, vurderer 23 prosent at det passet svært godt eller ganske godt at dette var tilfellet før, mot 37 prosent nå.

Når det gjelder rektorene, gjør en høyere andel av disse en vurdering i samme retning. Mange rektorer vurderer at en forandring har funnet sted når det gjelder bruk av en utviklingsplan. 50 prosent mener at dette passet svært eller ganske godt før, mot 88 prosent nå. Skolens utviklingsarbeid drives i dag også oftere med hjelp fra en utviklingsgruppe. 68 prosent av rektorene gjør den vurderingen nå for tiden, sammenlignet med 39 prosent før. 22 prosent av rektorene vurderer at det passet svært godt eller ganske godt at forbedringsarbeidet på skolen før kunne beskrives som at det ble kastet mange baller opp i luften. Bare 2 prosent gjør samme vurdering nå. I stedet vurderer 52 prosent av rektorene at dette er en svært dårlig beskrivelse av hvordan det forholder seg på deres skole.

På samme måte følger også de 16 utvalgte skolene dette svarmønsteret. Kanskje ser det enda litt mer positivt ut. Rundt 2006 og 2007 vurderte 40 prosent eller fler på 10 av de 16 skolene at det passet svært godt eller ganske godt at de hadde en utviklingsplan. På et par skoler finnes det imidlertid ikke en eneste lærer som gjør den vurderingen. I nå-situasjonen har antall skoler økt til 14 skoler hvor 40 prosent eller fler av lærerne gjør vurderingen at skolen har en utviklingsplan. På en av skolene der ikke noen av lærerne

mente at skolen hadde en utviklingsplan før, gjør samtlige av de som svarte dette nå. Det er relativt få av de 16 skolene der 40 prosent eller fler mener at det passet svært eller ganske godt at deres forbedringsarbeid før har kunnet beskrives som at mange baller blir kastet opp i luften. Det gjelder bare 6 skoler. For øyeblikket har det sunket til bare én skole. Her må man legge merke til at dette er en skole der 83 prosent av lærerne gjør denne vurderingen, mens ingen lærere gjorde denne vurderingen i 2002 og 2003.

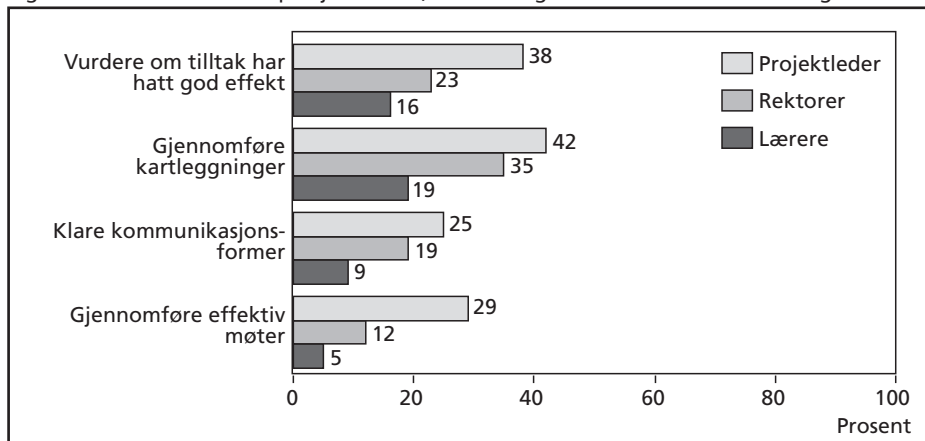
5.4.2 Effekter på den interne organisasjonen

Vi har stilt spørsmål til lærere, rektorer, prosjektledere og kompetansemiljø om i hvilken grad prosjektet har ført til forbedringer når det gjelder den interne organisasjonen og deler i forbedringskapasiteten som

- å gjennomføre effektive arbeidsmøter
- å få tydelige kommunikasjonsformer
- å samle informasjon og gjennomføre kartlegging
- å vurdere om ulike tiltak har hatt en effekt

I figur 5.10 ser vi hvordan lærerne er dem som i minst grad vurderer at prosjektet i stor grad har ført til forbedringer i den interne organisasjonen, og at prosjektlederne er dem som i høyest grad gjør samme vurdering.

Figur 5.10 Prosentandel av prosjektledere, rektorer og lærere som har svart i stor grad.



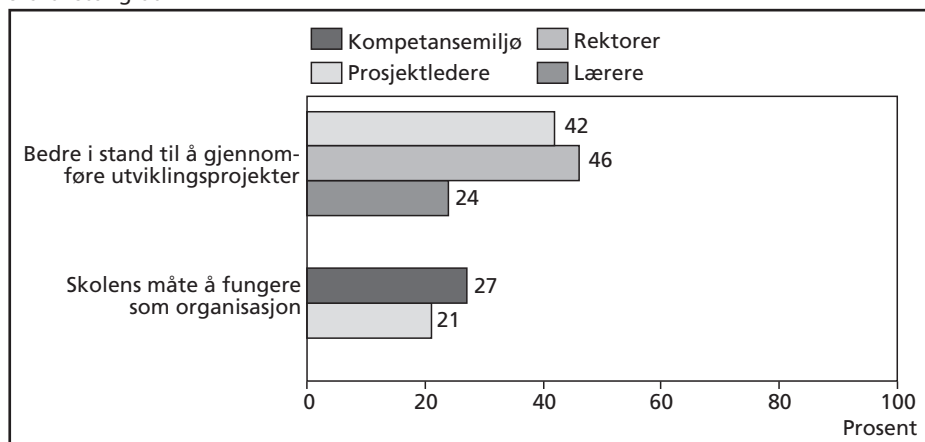
En måte å forstå dette på, er at jo mer sentralt plassert man er i prosjektet når det gjelder å være involvert som leder eller å ha ansvar for det, jo mer opplever man at prosjektet har ført til forbedringer når det gjelder skolenes forbedringskapasitet.

Forskjellene mellom svaralternativene er små. Det er flest lærere som mener at prosjektet har ført til forbedringer når det gjelder å samle informasjon og gjennomføre kartlegging av elevenes læringsmiljø. Det mener 19 prosent i stor grad, og hele 47 prosent i noen grad. Hele 42 prosent av prosjektlederne samtykker i denne påstanden i stor grad, mens en noe lavere andel av rektorene, 35 prosent, vurderer at dette er tilfelle i stor grad. At prosjektet har ført til at det har blitt gjennomført mer effektive møter, er det bare 5 prosent av lærerne som mener at stemmer i stor grad, og 34 prosent i noen grad. Tilsvarende for henholdsvis 28 og 42 prosent for prosjektlederne, og 12 og 39 prosent for rektorene.

Mønsteret går igjen på de 16 utvalgte skolene. Det virker som at prosjektet har størst effekt på målet om å samle informasjon og kartlegge elevenes læringsmiljø. På 8 av skolene er det mellom 29 og 80 prosent av lærerne som samtykker i dette i stor grad. Variasjonen er imidlertid stor. Det finnes også tre skoler der ingen av lærerne gjør denne vurderingen, og ytterligere tre skoler der færre enn 9 prosent av lærerne som har svart på disse skolene samtykker i påstanden. Når det gjelder formålet om å gjennomføre effektive møter, er det så mange som 10 av 16 skoler hvor ingen av lærerne vurderer at dette har blitt forbedret i stor grad.

Vi ba også kompetansemiljøene om å vurdere hvorvidt prosjektene på skolene har ført til forbedringer i skolenes forbedringskapasitet. Spørsmålene var litt annerledes formulert her. Her skiller det enda mindre mellom svarene på de ulike delspørsmålene. Grovt regnet en tredjedel av kompetansemiljøene vurderer at prosjektet har ført til forbedringer i samtlige delspørsmål i stor grad. Hvis man slår sammen de to svaralternativene "i stor grad" og "i noen grad", er det så mange som mellom 73 og 85 prosent som samtykker i påstandene.

Figur 5.11 Prosentandel av kompetansemiljøer, prosjektledere, rektorer og lærere som har svart i stor grad.



I figur 5.11 illustreres en sammenligning der respondentene ble bedt om å gjøre en helhetsvurdering av hvorvidt prosjektet har ført til at skolen har utviklet en bedre evne til å gjennomføre utviklingsprosjekter eller at skolens måte å fungere på som organisasjon har blitt forbedret. Prosjektlederne har også blitt spurt om skolens evne til å drive utviklingsprosjekt i organisasjonen som helhet, lærere og rektorer har kun blitt spurt når det gjelder utviklingsprosjekter og kompetansemiljøet kun når det gjelder skolens evne til å fungere som en organisasjon. Også her kan vi konstatere at jo mer engasjert man har vært i ledelsen av og ansvaret for arbeidet, desto flere er tilbøyelige til å gjøre en positiv vurdering av utfallet. Det virker også som at man vurderer det som at evnen til å drive utviklingsprosjekter har blitt forbedret, mens skolens måte å fungere på som organisasjon ikke har blitt forbedret i like stor grad. 46 prosent av rektorene mener at deres skoler i stor grad har blitt bedre på å drive utviklingsprosjekter, mens bare 24 prosent av lærerne gjør samme vurdering. På de 16 utvalgte skolene er det 9 skoler der mellom 20 og 70 prosent av lærerne gjør samme vurdering. 42 prosent av prosjektlederne vurderer i svært høy grad at prosjektet har ført til at skolene har blitt bedre rustet til å drive utviklingsprosjekter, mens bare 21 prosent gjør samme vurdering for skolene når det gjelder å fungere som organisasjoner.

At man får flere positive svar jo mer man jobber med ledelse og ansvar for prosjektet, kan handle om at prosjektaktiviteter opptar prosjektlederens og rektorens jobb mer enn lærerne. Man kan også forklare det med at de som er satt til å lede en jobb trolig også er tilbøyelige til å vurdere sin egen ledelse og resultatet av den positivt.

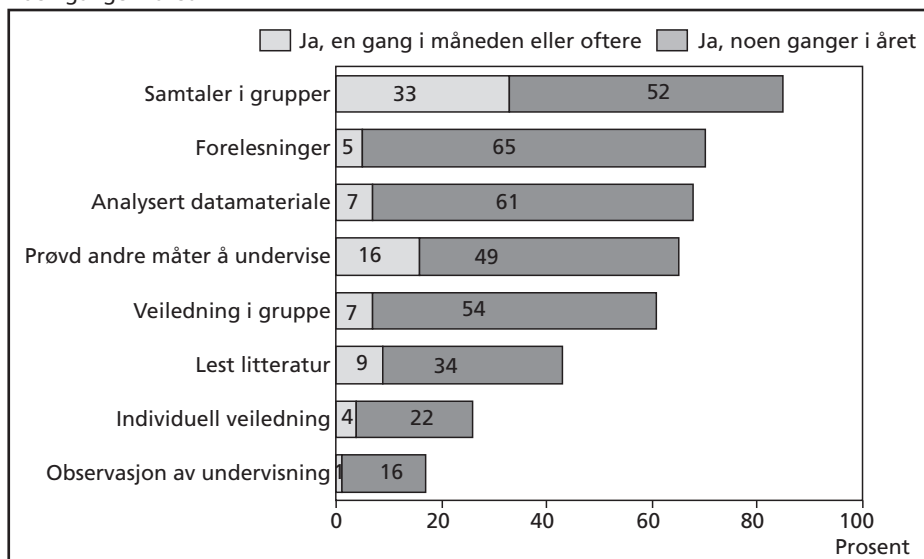
5.4.3 Forbedringsarbeidet

Vi skal nå gå videre og se på hvordan evnen til å drive et forbedringsarbeid kommer til uttrykk i noen ulike aktiviteter. Disse har vi kartlagt ved å be lærerne om å ta stilling til hvor ofte de har deltatt i følgende:

1. Samtaler/diskusjon i grupper (refleksjons- og læringssamtaler)
2. Individuell veiledning
3. Veiledning i gruppe
4. Observasjon av undervisningen og annet arbeid med påfølgende respons
5. Har prøvd ut andre måter å undervise på og diskutert/vurdert dette etterpå
6. Hørt på forelesninger
7. Lest litteratur og eventuelt diskutert den med andre
8. Diskutert eller analysert ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse, elevundersøkelsen eller annet datamateriale om skolen

De ulike aktivitetene svarer for litt ulike dimensjoner i et forbedringsarbeid. Den første aktiviteten 1 handler om viktigheten av systematikk i møter og samtaler. Deretter kommer en gruppe aktiviteter 2 til 5 som indikerer det som vi i denne vurderingen vil påstå kan være uttrykk for en mer målsituert læring, der observasjon og/eller veiledning skjer i nær tilknytning til praksis. Punkt 6 og 7 gjelder overføring eller formidling av kunnskap, og punkt 8 handler til slutt om innsamling av data, samt analyse.

Figur 5.12 Prosentandel av lærere som har svart Ja, en gang i måneden eller oftere, og Ja, noen ganger i året.



I figur 5.12 har vi sammenlignet svarene fra spørreundersøkelsen fra lærerne for svaralternativene Ja, en gang i måneden eller oftere, og Ja, noen ganger i året. For å få en kontinuitet og effekt i aktivitetene, argumenterer vi for at minst noen av aktivitetene må forekomme minst en gang i måneden. Vi kan se at det er svært få av lærerne som vurderer at noen av aktivitetene har forekommet så ofte. Samtaler eller diskusjoner avviker fra dette svarmønsteret. 33 prosent av lærerne vurderer at de har deltatt i samtale en gang i måneden eller oftere, og ytterligere 52 prosent at de har deltatt i disse noen ganger i året. Dette samsvarer også med resultatet av casebeskrivelsene, der nettopp disse samtalene gjennomsyrrer beskrivelsene som ofte forekommende og betydningsfulle i prosjektet.

De aktivitetene som vi har argumentert for kan fungere som mer målsituerte i forhold til praksis, kommer langt ned i diagrammet. En svært liten andel av lærerne mener at de i noen grad har deltatt på slike aktiviteter. Grovt sett 60 prosent mener riktig nok at de har fått veiledning i grupper noen ganger i året, men vi spør oss hvilken effekt disse tilfellene kan ha hatt, når det bare er 7 prosent av lærerne som mener at det

har skjedd en gang i måneden eller oftere. At man har deltatt i aktiviteter der man har prøvd å endre måten å undervise på, havner høyere opp i diagrammet enn observasjon og veiledning, men også her kan man stille spørsmål ved om det er nok å bare prøve noen ganger i året for at det skal føre til nye og varige undervisningsmønstre. Videre kan man argumentere for at det er ganske lav «prøvefrekvens» tatt i betraktning av at det skjer i et ressursintensivt utviklingsprosjekt som «Kunnskapsløftet – fra ord til handling».

Spredning av kunnskap gjennom forelesninger trenger kanskje ikke skje så ofte som hver måned, og med et slikt utgangspunkt kan det vurderes tilfredsstillende at 70 prosent av lærerne oppgir at de har deltatt i slike aktiviteter minst en gang i året. Når det gjelder å lese litteratur er det rimelig, mener vi, at dette skulle være en enkel og overkommelig aktivitet i et prosjektarbeid for å styrke lærernes kunnskapsutvikling. Mindre enn halvparten av lærerne angir at de har deltatt i litteraturlesingsaktiviteter minst noen ganger i året, og bare 9 prosent at de har gjort det en gang i måneden eller oftere.

I «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» har det vært et tydelig fokus på å bruke ulike typer datamateriale som organisasjonsanalyser og ståstedsanalyse. Svaret fra spørreundersøkelsen for lærere viser at det man i et prosjekt setter tydelig og «tvingende» fokus på, også får gjennomslag i praksis. 67 prosent av lærerne oppgir at de har deltatt i aktiviteter minst noen ganger i året der de har analysert denne typen materiale. Riktignok er det bare 7 prosent av disse som har deltatt en gang i måneden eller oftere, men vi gjør vurderingen at det burde være nok å gjennomføre denne typen aktiviteter litt sjeldnere.

På de 16 skolene finner vi omtrent samme mønster som vi finner i de svarene som alle lærerne har gitt. Det finnes imidlertid en variasjon mellom skolene. Eksempelvis skiller 4 skoler seg ut blant de 16, der en større andel enn 58 prosent mener at man har deltatt i individuell veiledning minst noen ganger i måneden. Dette kan sammenlignes med 26 prosent for lærerundersøkelsen som helhet.

I et forbedringsarbeid er ledelse og dokumentasjon avgjørende. I figuren nedenfor vises en sammenligning av ledelsen i teamene, av rektor og prosjektleder, samt lærernes dokumentasjon og om målene for prosjektet ble oppfattet som klare og tydelige.

I sammenligningen mellom lærere, rektor og prosjektleder blir det tydelig hvordan en større andel av rektorer og prosjektledere enn lærere i stor grad samtykker med påstandene. Hvordan skal man forstå at 86 prosent av rektorene oppgir at prosjektledere eller rektor har hatt overordnet ansvar og vært pådrivere i gjennomføringen av prosjektet, mens 61 prosent av lærerne gjorde den vurderingen? Hvordan skal man forstå at 52 prosent av rektorene vurderer at teamlederne har hatt ansvaret for å følge opp og drive prosjektet på teamnivå, mens bare 26 prosent av lærerne svarer det samme?

Lever ikke lærere og rektorer i samme virkelighet, eller er ikke rektorer og prosjektledere helt fortrolige med det praktiske arbeidet? Eller skal man forstå resultatet som

et uttrykk for lærernes rom for selvbestemmelse der de ikke nødvendigvis etterkommer de rammene rektorer og prosjektledere fastsetter? Vi kommer tilbake til dette i kapittel 11.

5.5 Effekt på kompetansemiljøene

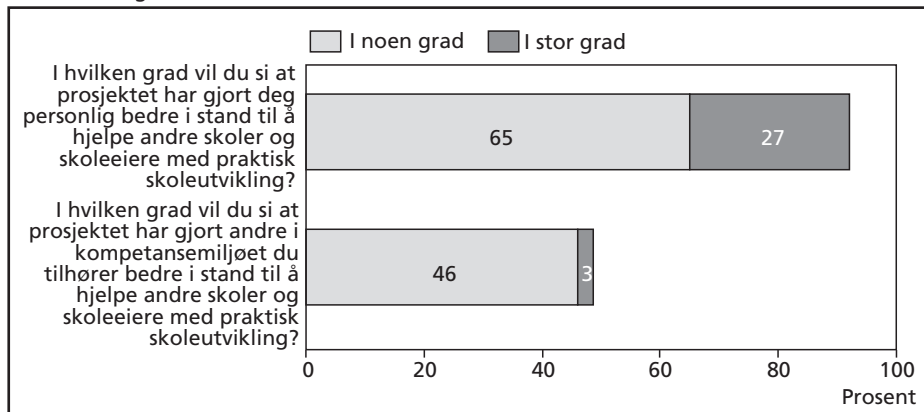
Et helt sentralt trekk ved programmet «Kunnskapsløftet fra ord til handling» er at det *skal* være et samarbeid mellom tre parter: skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljø. Søkere kan ikke velge å erstatte det/de eksterne kompetansemiljøene med skoleinterne krefter, selv om det eksterne miljøet også kan være lokale ressurspersoner. Dette må forstås ut fra bakgrunnen for programmet, jf kapittel 1 og 2. Siktemålet er ikke bare å utvikle skolene som deltar, men også kompetansemiljøene, slik at de blir bedre til å hjelpe til med praktisk skoleutvikling i framtiden. Et av delmålene for programmet (delmål 3) er at «utviklingsprosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeier også etter at programmet er avsluttet.»

I hovedsak har vi to datakilder for å vurdere om deltakelsen i prosjektene har styrket kompetansemiljøenes evne til å bistå med praktisk skoleutvikling. Den ene datakilden er casene hvor vi også har intervjuet personer fra kompetansemiljøene. Den andre datakilden er surveyen som ble foretatt blant kompetansemiljøene i et utvalg prosjekter. I kapittel 8 gir vi en samlet vurdering av effekten på kompetansemiljøene av prosjektdeltakelsen. I dette kapittelet gir vi en beskrivelse av hva surveymaterialet isolert sett sier om utviklingen av kunnskaper og ferdigheter i kompetansemiljøene som har vært med i prosjektene.

Det er stor variasjon i hvor mye erfaring kompetansemiljøene har fra før i å jobbe prosjekttrettet med skoler. 27 prosent av kompetansemiljøene har erfaring med flere enn ti slike prosjekt fra tidligere. 21 prosent har hatt 5–10 slike prosjekt fra før, 27 prosent 2–4 prosjekt, 12 prosent ett prosjekt og 12 prosent har aldri jobbet prosjekttrettet med skoler før.

Figur 5.14 nedenfor viser at mange personer i ulike kompetansemiljøer mener at de selv har blitt bedre i stand til å hjelpe skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling. Derimot mener de i mye mindre grad at andre i kompetansemiljøet har blitt bedre til dette som følge av prosjektet. (Riktig nok er det noen som ikke har kolleger, men de utgjør bare knappe ti prosent.) Dette må tolkes som at prosjektdeltakelsen gir klare læringseffekter for de individene fra kompetansemiljøene som deltar, men at mye av læringen stopper der og ikke fører til økt kompetanse i kompetansemiljøet som helhet.

Figur 5.14 Andel personer i kompetansemiljøer som mener henholdsvis at de selv eller kompetansemiljøet de tilhører har blitt bedre i stand til å hjelpe skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling.

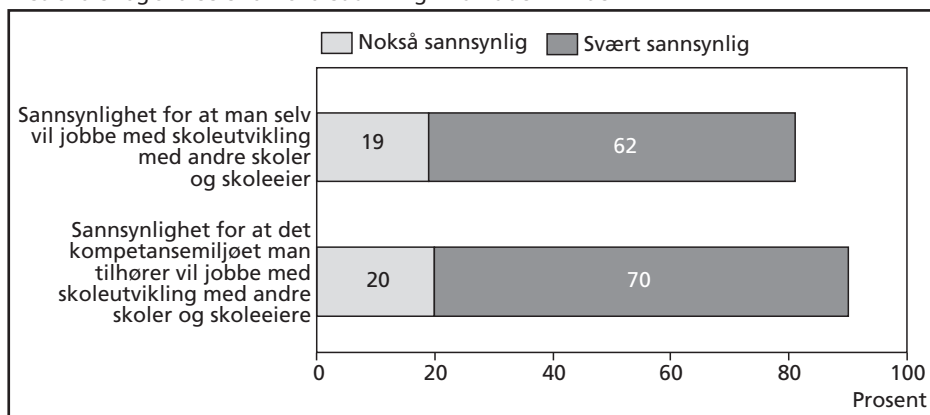


I delrapport 2 (Blossing et al 2008) skrev vi at de kompetansemiljøene som ble satt i nye situasjoner og fikk nye erfaringer, ikke uventet også var de som lærte mest av å være med i prosjektene. Det akademiske miljøet som ikke var vant til å jobbe praksisnært, lærte mye av å delta, likeså organisasjonsutviklingsmiljøet som ikke hadde jobbet med skoler tidligere. Dette var lærdommer som de bedømte at ville komme andre skoler og skoleeiere til gode senere. Derimot hadde miljøer med mye erfaring med praktisk skoleutvikling ofte mindre å lære av å være med.

I surveymaterialet er læringseffekten størst hos de personene som har en viss erfaring med å jobbe prosjekttrettet fra før. De personene fra kompetansemiljøene som sier de lærer mest, er kompetansemiljøer som har erfaring fra ett til fire prosjekt fra tidligere av (47 prosent i stor grad). De som har mer erfaring med å jobbe prosjekttrettet enn dette, har mindre læringseffekt. Derimot er det en fordel at prosjektet tematisk/innholdsmessig ligger nært opp til den kompetanse de har og tidligere arbeid de har utført. 35 prosent av de som har kompetanse og erfaring innenfor temaet sier at de i stor grad har lært noe av prosjektdeltakelsen.

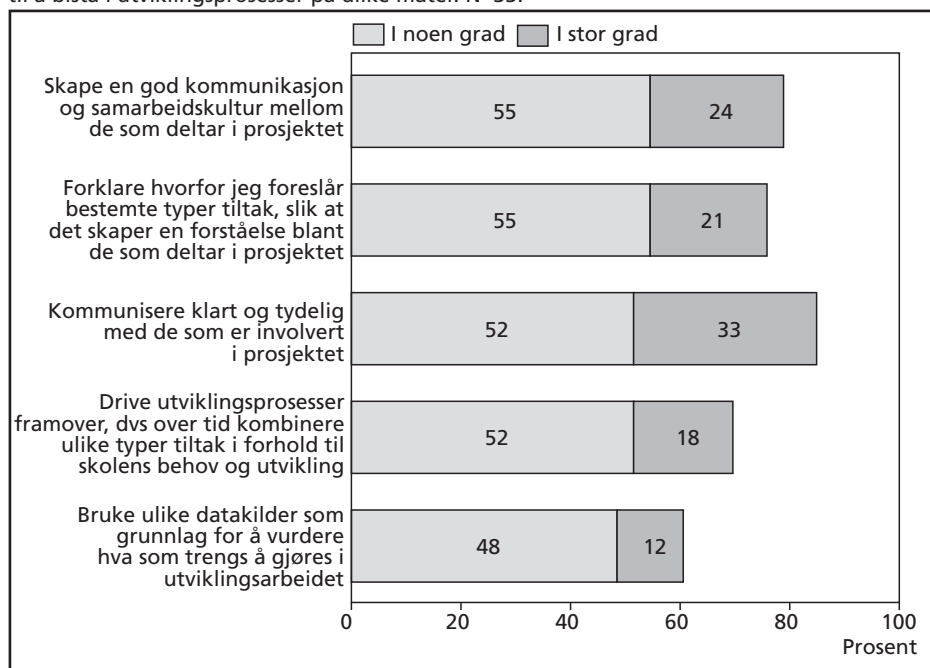
Knappe to tredjedeler av de personene som har deltatt i prosjektene fra kompetansemiljøenes side regner det som svært sannsynlig at de personlig vil jobbe med skoler og skoleeiere om skoleutvikling også i framtiden. Åtte av ti regner det som svært eller nokså sannsynlig og kun én av ti (11 prosent) regner det som lite sannsynlig. Læringseffekten er således ikke «bortkastet». Sannsynligheten for at det kompetansemiljøet en tilhører skal jobbe med kompetanseutvikling i framtiden, er enda noe større enn at man personlig skal gjøre det.

Figur 5.15 Sannsynlighet for at man selv eller kompetansemiljøet man tilhører vil samarbeide med skoler og skoleeier om skoleutvikling i framtiden. Andel.



I undersøkelsen er det forsøkt kartlagt på hvilke måter kompetansemiljøene opplever at de har blitt bedre til å hjelpe skoler og skoleeiere med å drive kompetanseutvikling. Denne utdypningen viser at det særlig er gjennom å bli bedre til å kommunisere klart og tydelig med de som er involvert i prosjektet, at kompetansemiljøene føler de har utviklet seg. Mange opplever at de også har lært noe på andre måter, men ingen av de andre forholdene skiller seg ut. Imidlertid kunne man kanskje vente at det å bruke ulike

Figur 5.16 Andel kompetansemiljø som mener at arbeidet i prosjektet har styrket deres evne til å bistå i utviklingsprosesser på ulike måter. N=33.



datakilder som grunnlag for å vurdere hva som skal gjøres i utviklingsarbeidet, skulle skåre høyere, ettersom dette er så tydelig vektlagt i programmet. En mulig tolkning kan være at mange av miljøene som har vært involvert har hatt en viss kompetanse på dette allerede i utgangspunktet, noe som kanskje også har bidratt til at de har blitt valgt.

For å utdype forståelsen av hvordan kompetansemiljøene utvikler seg av å delta, har kompetansemiljøene også svart på et åpent spørsmål om hva de har lært gjennom prosjektet som gjør dem bedre i stand til å hjelpe skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling. Det som går igjen i flere av disse svarene er at kompetansemiljøene har blitt flinkere til å forholde seg til skolekulturene og kompleksiteten i dem. Noen betoner viktigheten av å være «tett på». Andre er opptatt av betydningen av å klargjøre hvilke roller en selv skal ha og særlig hvilken rolle skoleledelsen skal ha. Å sikre en god forankring av prosjektet i lærernes opplevde behov er også noe flere nevner som en viktig lærdom.

Samlet sett viser dataene at prosjektdeltakelsen gjort mange personer fra kompetansemiljøet bedre rustet til å bistå skoler med skoleutvikling i framtiden.

5.6 Verktøy og spredning

Vi vil i kapittel 5.6 skille mellom verktøy utviklet *lokalt* i de enkelte prosjektene og verktøy utviklet av sekretariatet på *sentralt* nivå i programmet. De lokalt utviklede verktøyene i prosjektene omtales nærmere i kapittel 5.6.1, mens bruken av de sentrale verktøyene omtales i kapittel 5.6.2.

5.6.1 Utvikling av verktøy lokalt i prosjektene

Et delmål i programmet er at «Utviklingsprosjektene skal bidra til at det frembringes kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av fremgangsmåter, modeller og veiledninger) til bruk i helhetlig skoleutvikling.» En rimelig forståelse av begrepet verktøy i denne sammenhengen er at framgangsmåtene, modellene og veiledningene skal kunne brukes også uten at lærere, rektorer, kompetansemiljøer og skoleeiere fra prosjektene er tilstede og overfører sin kunnskap personlig. Verktøy må sees på som en form for dokumentasjon av arbeidsmåter som andre kan lære av uten å kommunisere med dem som har laget verktøyene.

Fra caseprosjektene/skolene er det få eksempler på slike verktøy, selv om man anlegger et romslig perspektiv på hva som kan kalles verktøy. Det finnes noen eksempler på modeller, for eksempel mentorordningen på en skole, som kan kalles et verktøy. For at det skal kunne utvikles verktøy i et prosjekt, må det være mulig å systematisere erfaringer fra prosjektet på en slik måte at andre kan lære av det. Betingelsene må ikke

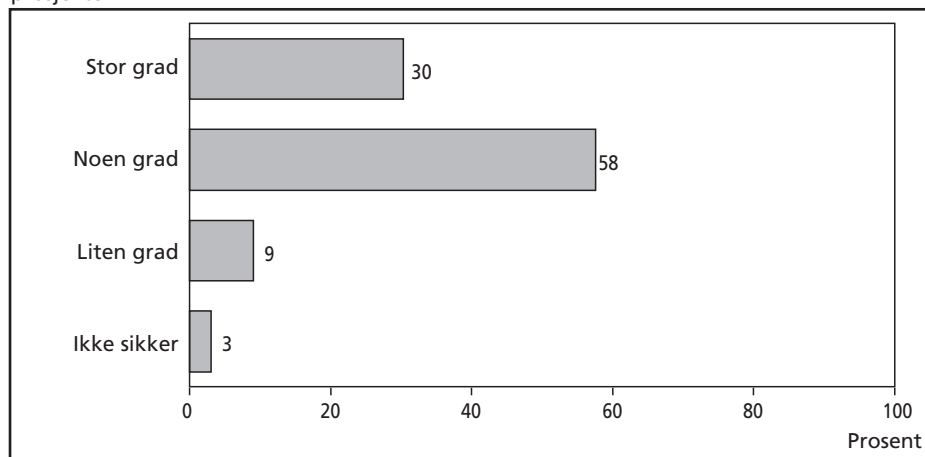
være så spesielle at lærdommene fra prosjektet har liten overføringsverdi. Videre må det avsettes ressurser til å utvikle dokumentasjonen som skal til. I mange tilfeller vil dette ha en betydelig egenverdi, kanskje også en være forutsetning, for at skolene som har deltatt skal holde fast på lærdommene fra prosjektene. I noen grad vil imidlertid dette også kunne kreve at man bruker tid på dokumentasjonsarbeid, som ikke har direkte nytteverdi for egen skole. En skoleeier kan ha incentiver til å sørge for slikt arbeid for å sikre at positive erfaringer spres til andre skoler i samme kommune/fylkeskommune, men det er også mulig at slikt arbeid blir nedprioritert. Selve arbeidet kan gjøres av kompetansemiljøer, personer på skolene eller på skoleeiernivå.

I de kvantitative undersøkelsene har vi kartlagt utviklingen av verktøy i prosjektene gjennom kompetansemiljøundersøkelsen. Undersøkelsen viser at kompetansemiljøene i alle prosjekter opplever at andre skoler kan ha noe å lære av prosjektet, men bare halvparten (49 prosent) mener de *i stor grad* har mye å lære. Prosjektene oppleves likevel å ha en overføringsverdi, og en grunnleggende forutsetning for spredning til andre skoler er dermed til stede.

Det er særlig forhold som har med prosessen for å jobbe med utviklingsarbeid som kompetansemiljøene trekker fram som noe andre skoler kan ha noe å lære av. Blant tingene som nevnes av mange er særlig hvordan man jobber for å sikre en god forankring av prosjektet i lærerstaben, og bruk av kvantitative data i analyse av problemer, særlig Ståstedsanalysen. Teamarbeid og det å holde fokus i prosjektene nevnes også av noen. En del nevner også ulike modeller innenfor fag eller for arbeidsfelt, som for eksempel tidlig innsats for å sikre at elever ikke faller av faglig.

I mange av prosjektene mener også kompetansemiljøene at det i noen grad *er* mulig å konkretisere lærdommene fra dette prosjektet i form av verktøy, modeller og veiled-

Figur 5.17 Vurdering av spørsmålet «I hvilken grad er det mulig å konkretisere lærdommene fra dette prosjektet i form av verktøy, oppskrifter på framgangsmåter, veiledninger og lignende, som andre skoler kan bruke?» Andel av kompetansemiljøer som har deltatt i ulike prosjekter.



ninger som andre skoler kan bruke. Likevel er det bare knappe en av tre miljøer som mener dette i stor grad er mulig i det prosjektet de har jobbet. Det er derfor en viss forbeholdenhet i kompetansemiljøenes opplevelse av mulighetene for å lage verktøy på grunnlag av prosjekterfaringene.

Jo mer vellykket prosjektet har vært, slik kompetansemiljøene vurderer det, desto bedre er mulighetene for å konkretisere erfaringene i form av verktøy. I prosjekter hvor kompetansemiljøene mener at læringsmiljøet har blitt klart bedre som følge av prosjektet, er kompetansemiljøene klart mer positive til mulighetene for å utvikle verktøy. Det samme gjelder der hvor skolens måte å fungere på som organisasjon har blitt bedre og der hvor skolen har blitt flinkere til å drive utviklingsprosjekter på egen hånd – i alle disse tilfellene er kompetansemiljøene klart mer positive til mulighetene for å utvikle verktøy.

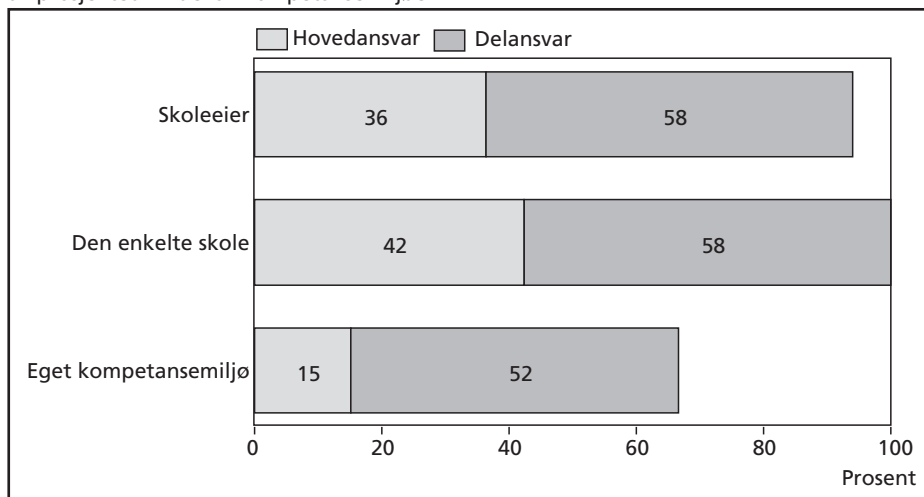
I om lag seks av ti prosjekter (61 prosent) *er* det faktisk laget konkrete verktøy i form av veiledninger, modeller og så videre som også andre skoler kan bruke. Det betyr at det også er laget verktøy i endel prosjekter hvor kompetansemiljøene mener at forholdene ikke nødvendigvis ligger helt ideelt til rette for det. Kun i ett av ti prosjekt svarer kompetansemiljøene at det ikke er laget slike verktøy, i tre av ti prosjekt er de usikre på om det er gjort. Er de usikre, må man kunne anta at de stort sett ikke har deltatt i utviklingen av slike verktøy selv.

I seks av ti prosjekter (61 prosent) er det også på andre måter lagt til rette for spredning av erfaringene fra prosjektet. I to av seks prosjekter er annen tilrettelegging noe som kommer i stedet for å utvikle verktøy, i fire av seks prosjekter er det gjort begge deler. Den tilretteleggingen vi her omtaler er den som kompetansemiljøene kjenner til og trolig har bidratt til. I tillegg kan skoleeier og skolene ha lagt til rette for spredning utover dette. Kompetansemiljøene nevner svært mange ulike typer tilrettelegging for spredning av erfaringer. Oftest nevnt er skriving av artikler, presentasjoner/foredrag og deltakelse i mange ulike typer møter og seminarer med skoleeiere og skoler. Blant annen tilrettelegging for spredning er også kurs, innarbeiding i høyskolars utdannings-tilbud, skolebesøk, deltakelse i andre program, mediedeltakelse, rapporter, utvikling av presentasjonsmateriale og mye annet.

Ansvar for spredning i prosjektene ligger i de fleste prosjektsøknadene formelt hos skoleeier. Casematerialet viser også at skoleeier i flere av casene tar et hovedansvar for spredningen, men at den enkelte skole ofte har fått ansvar for utvikling av dokumentasjon som grunnlag for spredning og deltar i ulike møter og seminarer med andre skoler og skoleeiere. Slik kompetansemiljøene ser det, er det sjelden at kompetansemiljøene selv har fått et hovedansvar for spredning av prosjektet, men de opplever ofte å ha et delansvar. 15 prosent av kompetansemiljøene mener de har et hovedansvar, mens ytterligere 52 prosent mener de har et delansvar. 27 prosent av kompetansemiljøene mener at de ikke har noe ansvar. Hovedansvaret oppleves å ligge hos skoleeier og den enkelte skole, nesten alle opplever at begge disse aktørene minimum har et delansvar. At

ansvaret alt i alt i like stor grad oppleves å ligge hos den enkelte skole som hos skoleeier, er interessant og sammenfallende med funn i caseprosjektene.

Figur 5.18 Kompetansemiljøenes vurdering av hvilket ansvar ulike aktører har for spredning av prosjektet. Andel av kompetansemiljøer.



Det varierer fra prosjekt til prosjekt hvordan ansvaret er fordelt mellom skoleeier og den enkelte skole. I en tredjedel av tilfellene har den enkelte skole et hovedansvar, i en annen tredjedel er det skoleeier som har hovedansvaret og i den siste tredjedelen ligger det et delansvar på både skoleeier og skole.

5.6.2 Spredning – effekter av programmet på andre skoler

Programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har som mål å skape virkninger ikke bare i skoler som deltar i prosjekter som får støtte fra programmet, men også i andre skoler. Dette kan skje på ulike måter. Man kan tenke seg at deltakende skoleeiere og kompetansemiljøer bedre settes i stand til å bidra i utviklingsprosesser også på andre skoler de har ansvaret for eller jobber med. Også den enkelte deltakerskole kan tenkes å påvirke andre deltakerskoler direkte. Videre skal det *i prosjektene* utvikles kunnskapsbaserte verktøy som andre skoler og skoleeiere kan bruke i skoleutviklingsprosesser (delmål 4 i programmet). Disse er nærmere omtalt i kapittel 5.6.1 ovenfor. På *sentralt nivå* i programmet er det imidlertid også utviklet verktøy som skoler og skoleeiere utenfor programmet skal kunne benytte seg av. Spredningen av disse omtales nærmere her i kapittel 5.6.2. Programmet som helhet skal generelt gjøre verktøy og kunnskap om bruken av dem tilgjengelig gjennom etablerte nettsteder og arenaer for kunnskapsdannelse (delmål 5 i programmet).

Programmet har en omfattende søknadsbehandlingsprosess. Dette innebærer også at skoler som ikke når opp og får støtte, likevel får en skriftlig vurdering og gjennomgang av prosjektet. Skoler i prosjekter som søker gjennom veiledet runde får dessuten tilbud om en samling med veiledning i skoleutviklingsarbeid før søknaden skrives ferdig. Det arrangeres dessuten veiledningsseminarer hvor skoler både fra åpen og veiledet runde deltar sammen. På disse måtene kan selve søknadsprosessen gi læringsmessige effekter for de skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer som er involvert, selv om de får avslag på søknaden om støtte.

De verktøyene som særlig er gjort tilgjengelige på *sentralt nivå* gjennom programmet er ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen. Ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen har vært tilgjengelige i tilknytning til programmets nettsider og er nå også innlemmet i nettportalen Skoleporten⁷. Ståstedsanalysen er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider for alle skoler, også de som ikke søker om midler gjennom programmet. Det samme er fra våren 2009 også den elektroniske versjonen av organisasjonsanalysen. Ståstedsanalysen skal gi et bilde av skolens praksis når det gjelder ulike sider av læringsarbeidet og skal også sammenfatte data fra andre kilder, mens organisasjonsanalysen skal gi et bilde av hvordan skolen fungerer som organisasjon på grunnlag av lærernes svar på ulike spørsmål.

I tillegg til de to analysene er også en metodikk for skolevurdering trukket fram som et verktøy. Ganske mange skoler som har fått støtte, har fått tilbud om skolevurdering ved oppstart. Da kommer to eksterne personer inn og hjelper skolen med å definere hva den vil oppnå og hvordan den skal komme seg dit. Modeller for skolevurdering fantes også før programmet, men programmet har tatt fatt i den såkalte Hardanger-Voss-modellen og gjort denne modellen til et verktøy innenfor programmet. Det er lagt ut et hefte (pdf-fil) på nettsidene til programmet. I motsetning til ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen, har dette form som en skriftlig veiledning og ikke som et utfyllbart spørreskjemabasert verktøy.

Utdanningsdirektoratet foretar regelmessig undersøkelser blant representative utvalg av rektorer i grunnskolen og i videregående skole. I en slik undersøkelse som ble gjennomført våren 2009, fikk vi anledning til å ha med noen spørsmål, blant annet om kjennskap til og bruk av verktøy fra programmet. Hensikten med spørsmålene er blant annet å bidra til å kartlegge ringvirkningene av programmet på andre skoler enn de som er med i prosjekter som får støtte fra programmet. For nærmere informasjon om «Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skole og skoleeiere våren 2009», se kapittel 3.

⁷ Nettportalen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

5.6.2.1 Kjennskap til programmet

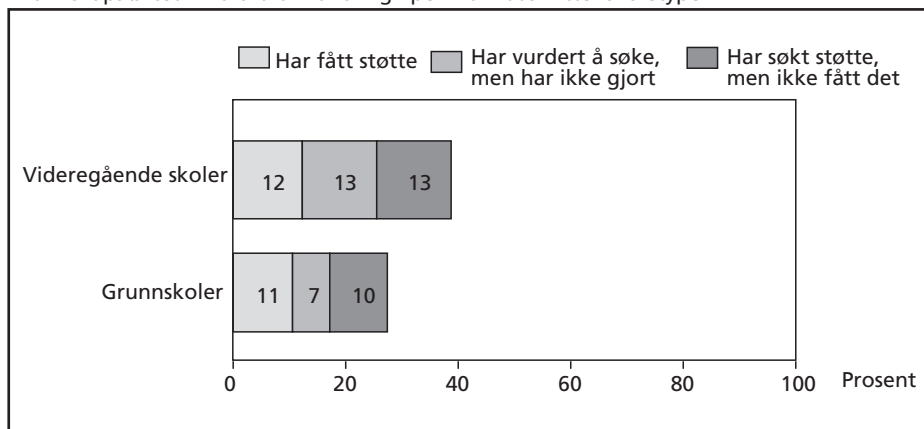
Kjennskapen til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er svært høy blant rektorene. 90 prosent av grunnskolerektorene og 83 prosent av rektorene i videregående skole har hørt om programmet. Kjennskapen er lavest blant de minste videregående skolene. Programmet har derfor nådd bredt ut.

5.6.2.2 Deltakelse i søkeprosessen

En høy andel av skolene har deltatt i ett eller flere skoleutviklingsprosjekter i løpet av de to siste skoleårene (2007–2008, 2008–2009). Av grunnskolene har 71 prosent deltatt og blant de videregående skolene har 70 prosent deltatt. Jo større skolen er, desto større sjanse er det for at den har hatt et skoleutviklingsprosjekt. Blant grunnskolene stiger andelen fra 58 prosent i de minste skolene med færre enn 100 elever til 78 prosent i skolene med flere enn 300 elever. Tilsvarende forskjeller finner man mellom små og store videregående skoler.

Ganske mange skoler har vært involvert i søknadsprosessene rundt «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Til sammen 17 prosent av grunnskolene og 26 prosent av de videregående skolene har vært med og søkt om støtte fra programmet. 11 prosent av grunnskolene og 12 prosent av de videregående skolene har faktisk fått støtte.

Figur 5.19 Andel skoler som har fått støtte, søkt om støtte eller vurdert å søke om støtte fra «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» per mai 2009. Etter skoletype.



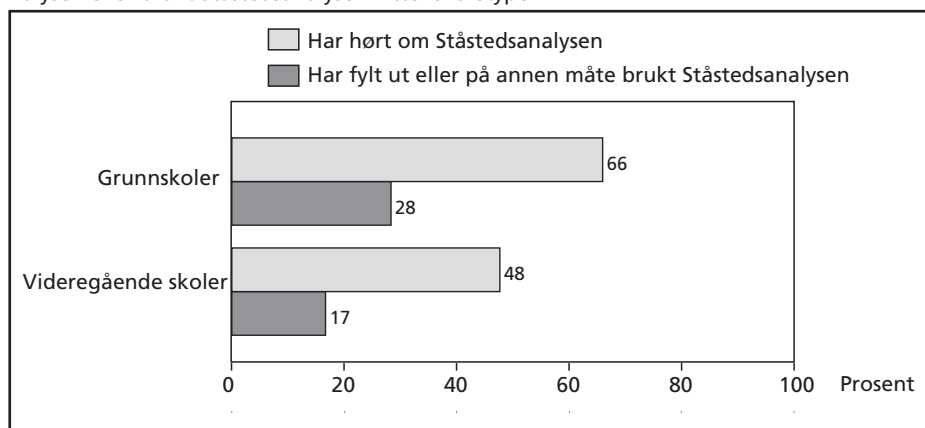
Det store flertallet av skoler som har hatt utviklingsprosjekter de seneste to årene, har likevel ikke søkt støtte fra programmet. I grunnskolen har 23 prosent av skolene som har utviklingsprosjekter, søkt støtte. I videregående skole har 35 prosent av skolene som har utviklingsprosjekter, søkt støtte.

Alt i alt har søknadsprosessen involvert ganske mange skoler. Det betyr at mange skoler har fått veiledning og tilbakemelding gjennom programmet selv om de ikke har fått støtte.

I tillegg til de som har søkt, har ytterligere 10 prosent av grunnskolene og 13 prosent av de videregående skolene vurdert å være med og søke støtte fra programmet. I alt har dermed 27 prosent av grunnskolene enten søkt eller vurdert å søke, mens det samme er tilfelle med hele 39 prosent av de videregående skolene.

5.6.2.3 Kjennskap til og bruk av Ståstedsanalysen

Figur 5.20 Andel skoler som ikke har søkt om støtte fra programmet, som har hørt om Ståstedsanalysen eller brukt Ståstedsanalysen. Etter skoletype.

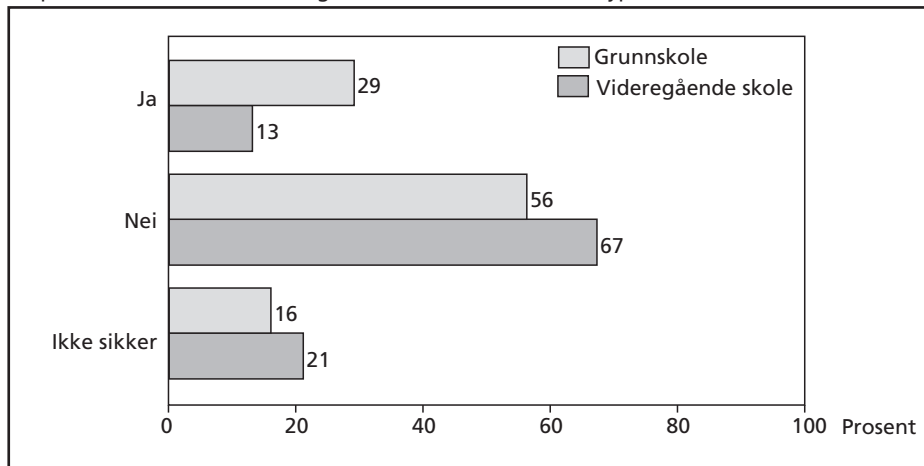


Alle skoler som har søkt om støtte fra programmet har måttet fylle ut Ståstedsanalysen. Andre skoler har imidlertid også hatt mulighet til å fylle ut Ståstedsanalysen på nettet eller på annen måte bruke den i sitt eget utviklingsarbeid. Kjennskapen til dette verktøyet er ganske høy. Av de skolene som *ikke* har søkt om støtte fra programmet, har 66 prosent av grunnskolene og 48 prosent av de videregående skolene hørt om Ståstedsanalysen. Så mange som 28 prosent av grunnskolene som *ikke* har søkt støtte fra programmet, har fylt ut Ståstedsanalysen eller brukt den på annen måte. 17 prosent av de videregående skolene som ikke har søkt støtte, har gjort det samme. Dette må anses som ganske høye tall. Det er rimelig å anta at skolene har brukt Ståstedsanalysen fordi de mener det er et hensiktsmessig verktøy. Vi har imidlertid ikke data som direkte måler hvilken nytte skolene mener de har hatt av ståstedsanalysen.

5.6.2.4 Verktøy for skolevurdering

Ekstern skolevurdering brukes av en god del skoler i utviklingssammenheng. De siste par skoleårene har 38 prosent av grunnskolene og 39 prosent av de videregående skolene hatt ekstern skolevurdering. Det brukes ulike former for skolevurdering. Programmetts veiledning i skolevurderingsmetodikk bygger på den såkalte Hardanger-Voss-modellen, som 10 prosent av grunnskolene rapporterer om at de har brukt i løpet av de siste par årene. Ingen av de videregående skolene i undersøkelsen har brukt denne modellen.

Figur 5.21 Andel av skoler med ekstern skolevurdering de siste par årene, som har hatt nytte av veiledningen i skolevurderingsmetodikk som ligger på nettsidene til programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Per mai 2009. Etter skoletype.

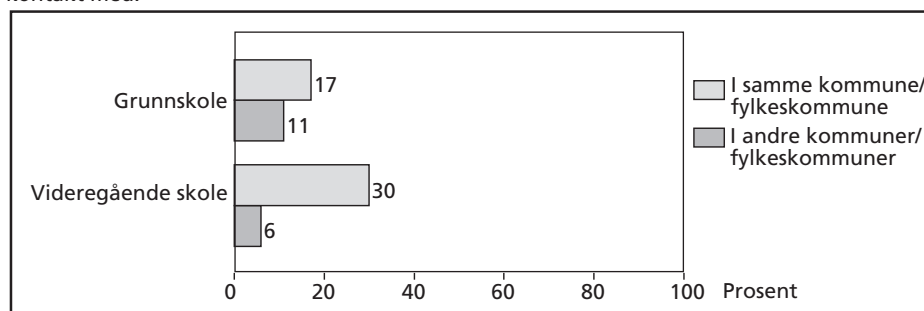


Av skolene som har hatt ekstern skolevurdering de siste par årene, rapporterer 29 prosent av grunnskolene og 13 prosent av de videregående skolene at de har hatt nytte av veiledningen i skolevurderingsmetodikk når de har brukt skolevurdering i utviklings-sammenheng. Dette må sees i sammenheng med at veiledningen ble lagt ut på nett sommeren 2008. Andelen som har tatt veiledningen i bruk i grunnskolen, må anses som relativt høy, mens veiledningen ikke i samme grad er tatt i bruk i videregående skole.

5.6.2.5 Spredning fra skoler som har fått støtte fra programmet

I undersøkelsen blant rektorer er det ikke kartlagt mulig spredning av erfaringer fra programmet via skoleeier og kompetansemiljøer. Derimot er det kartlagt om skoler har hatt direkte kontakt med skoler som har fått støtte gjennom programmet, og i hvilken grad denne kontakten har påvirket skolens egne utviklingsprosesser, slik rektor ser det.

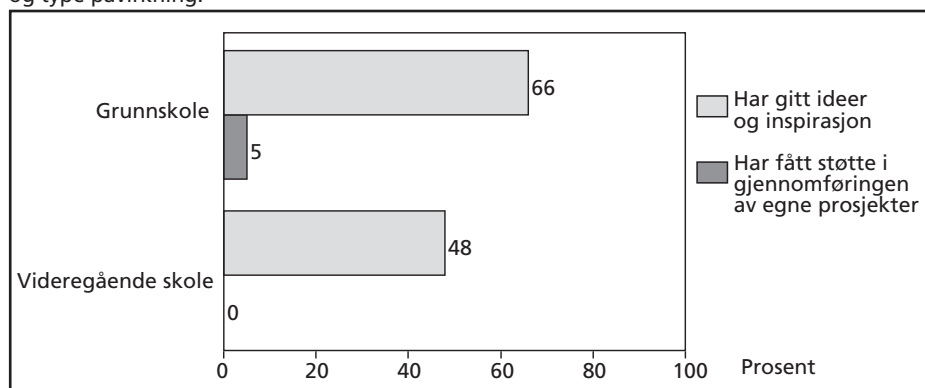
Figur 5.22. Andel rektorer som de siste par-tre årene har hatt kontakt med skoler som har fått støtte fra programmet. Per mai 2009. Etter skoletype og beliggenhet til skolen de har hatt kontakt med.



27 prosent av grunnskolene og 33 prosent av de videregående skolene har hatt kontakt med skoler som de vet har fått støtte fra programmet de seneste par-tre årene. Andelen er regnet blant skoler som ikke har fått støtte fra programmet. På videregående skoles nivå er det aller meste av denne kontakten med andre videregående skoler i samme fylke som får støtte fra programmet, mens det blant grunnskolene også er én av ti skoler som har hatt kontakt med skoler i andre kommuner. Det viser at spredningen ikke bare skjer internt i en kommune via skoleeier, men også direkte mellom skoler. Fra andre undersøkelser er det kjent at mange skoler har direkte kontakt med skoler i andre kommuner (Hagen og Nyen 2005).

Kontakten med skoler som har fått støtte fra programmet, har i mange tilfeller påvirket utviklingen på egen skole, slik rektorene ved skolene ser det.

Figur 5.23 Andel av rektorer med kontakt med «programskoler» de siste par-tre årene, som mener utviklingen på egen skole har blitt påvirket av kontakten. Per mai 2009. Etter skoletype og type påvirkning.



To av tre (66 prosent) av rektorene ved de grunnskolene som har hatt kontakt med «programskoler», sier at skolen har fått ideer og inspirasjon gjennom kontakten, mens 5 prosent sier de har fått støtte i gjennomføringen av prosjekter. Særlig har kontakten med skoler utenfor egen kommune gitt ideer og inspirasjon (78 prosent). Kanskje skolene aktivt har oppsøkt slike skoler for å stimulere egen skoleutvikling. Blant de videregående skolene, er det 48 prosent av som sier at kontakten har gitt dem ideer og inspirasjon, men ingen som sier de har fått støtte i gjennomføringen av prosjekter.

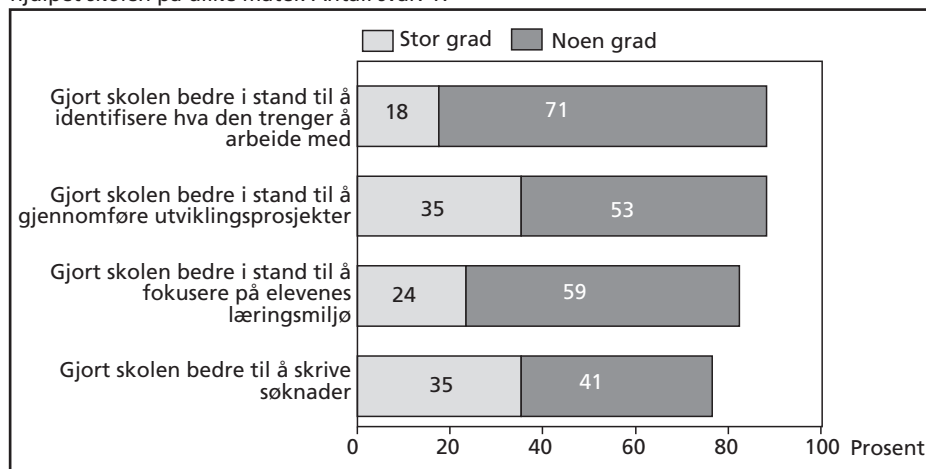
5.7 Programsekretariatets rolle

Prosjektene som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har blitt fulgt ganske tett opp fra programsekretariatet. Det har vært veiledningssamlinger og andre samlinger for prosjektene, primært for de som søkte i veiledet runde, men også med noen deltakere fra åpen runde. Det har også vært en del ad-hoc kontakt mellom sekretariatet og prosjektlederne og skolene, som prosjektdeltakerne både kan tenkes å oppleve som krevende og som støttende. Noen skoler har også fått ekstern skolevurdering gjennom deltakelsen i programmet. Det innebærer at eksterne ressurspersoner har kommet inn på skolen og hjulpet den i å definere hvor den vil og hvilke endringer den trenger å gjøre for å komme dit.

I rapporten «Mobilisering til Kunnskapsløftet – fra ord til handling» (Rambøll 2008) framgår det at veiledningssamlingene ble vurdert positivt av de som hadde deltatt. Prosjektgruppene fikk en bedre forståelse av de praktiske sidene ved utformingen av en prosjektsøknad og planleggingen av et prosjekt. Også verktøyene i programmet; ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen, blir vurdert positivt av prosjektlederne.

Spørreundersøkelsene som er gjennomført blant rektorer og prosjektledere i forbindelse med vår evaluering bekrefter dette inntrykket.

Figur 5.24 Andel rektorer som mener veiledningen skolen fikk gjennom veiledet runde har hjulpet skolen på ulike måter. Antall svar: 17



Rektorer på skoler som har fått støtte gjennom veiledet runde mener veiledningen har hjulpet skolen på flere områder. Om lag åtte av ti rektorer mener skolen har blitt bedre til å identifisere hva den trenger å arbeide med, bedre til å gjennomføre utviklingsprosjekter, bedre i stand til å fokusere på elevenes læringsmiljø og bedre til å skrive søknader. Det er ikke så mange som mener veiledningen har hjulpet skolen i stor grad, det varierer fra 18 til 35 prosent på de ulike områdene. Blant de åtte prosjektlederne

fra veiledet runde som er intervjuet, mener fem at skolen i stor grad har blitt bedre til å identifisere hva de trenger å arbeide med, fire at skolen i stor grad er blitt bedre til å gjennomføre utviklingsprosjekter og tre at skolen er i stor grad blitt bedre i stand til å fokusere på elevenes læringsmiljø. Alle mener at skolen i stor eller noen grad er blitt bedre på disse tre områdene. Når det gjelder søknadsskriving er meningene mer delt blant prosjektlederne, men fire av åtte mener de i stor grad er blitt bedre. Meningene er også mer delte blant prosjektlederne i et annet spørsmål, som ikke har blitt stilt til rektorene, om skolene er blitt bedre til å velge kompetansemiljø. To av åtte prosjektledere mener skolene i stor grad er blitt bedre til det.

Rektorene i prosjektene som har fått støtte vurderer også verktøyene ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen som viktige for utviklingen av prosjektet på sin skole. 35 prosent mener ståstedsanalysen har vært svært viktig for utviklingen av prosjektet på skolen. Legger vi til de som mener den har vært nokså viktig, er vi oppe i 90 prosent som mener den har hatt betydning. Kun 8 prosent mener den har vært lite viktig eller ikke viktig i det hele tatt. Ser vi på organisasjonsanalysen, mener 31 prosent at den har vært svært viktig for utviklingen av prosjektet på sin skole og til sammen 81 prosent at den har vært svært eller nokså viktig. 15 prosent mener den har vært lite viktig eller ikke viktig i det hele tatt.

Ekstern skolevurdering har vært tilbudt ganske mange skoler. Litt over halvparten av skolene (52 prosent) som får støtte, har i følge rektor fått tilbud om ekstern skolevurdering gjennom programmet. Slik skolevurdering oppleves svært positivt av rektorene på skolene. 41 prosent mener skolevurdering i stor grad har virket positivt for skolen, noe som er et høyt tall. Legger vi til de som mener skolevurderingen i noen grad har hatt en positiv effekt, er vi oppe i 96 prosent som mener at skolevurderingen har hatt en positiv effekt for skolen i arbeidet med prosjektet. Rektorene opplever at skolevurderingen har gjort både ledelsen og personalet mer bevisste på hvilke områder skolen bør forbedre seg på. Vurderingen har både løftet diskusjonene og gjort det lettere å sette konkrete mål som gjør det mulig å ta fatt i utfordringene. Økt bevissthet, økt åpenhet og involvering er stikkord som går igjen i de positive beskrivelsene.

Samlet sett er rektorene på prosjektskolene mer fornøyd enn misfornøyd med programsekretariatets rolle. 46 prosent av rektorene er verken fornøyd eller misfornøyd med sekretariatets rolle overfor deres skole og deres prosjekt, mens 40 prosent er svært (19 prosent) eller nokså fornøyd (21 prosent). Kun 4 prosent av skolene er svært eller nokså misfornøyd. At vurderingen fra rektorenes side er såpass nøytral, kan ha sammenheng med at den bilaterale kontakten i en del prosjekter har gått mellom sekretariatet og hovedprosjektlederne og at den enkelte rektor ikke alltid har hatt så mye kontakt med sekretariatet. De få som er misfornøyd synes det har vært mye utskiftning og at de etter hvert har hatt liten kontakt med sekretariatet.

Prosjektlederne trekker stort sett ikke fram sekretariatets rolle verken som en positiv eller negativ faktor når de i et åpent spørsmål skal beskrive hvilke forhold som har

virket positivt eller hindrende for gjennomføringen av prosjektet. I en mer allmenn vurdering av eventuelle ønsker om endringer i programmet, er det noen prosjektledere som etterlyser klarere beskjeder om hva som er forventet av dem som prosjektledere. Noen få kommenterer også forhold som har med grunntrekk i programmet å gjøre, som at prosjektperioden på to år er for kort for organisasjonsutvikling og at det er for sterke begrensninger på hva prosjektmidler kan brukes til (skal primært brukes til kompetansemiljøer), men dette berører i liten grad sekretariatets rolle.

6 Organisasjonsanalysen

Organisasjonsanalysen er et verktøy som er utviklet på sentralt nivå innenfor programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Organisasjonsanalysen er et elektronisk basert spørreskjemaverktøy, som skal kartlegge ulike sider ved skolen som organisasjon som kan ha betydning for læringsmiljøet. Skoler som deltar i prosjekter som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling», skal gjennomføre organisasjonsanalysen. Det er de ansatte og skoleledelsen som skal besvare spørsmålene. Resultatene fra organisasjonsanalysen ved den enkelte skole er tenkt brukt i skolens utviklingsarbeid, blant annet som grunnlag for en diskusjon om forbedringsområder og for at aktivitetene i utviklingsarbeidet skal være tilpasset skolens situasjon.

Selv om organisasjonsanalysen er utviklet som et verktøy til bruk i prosjektene, utgjør det også en viktig supplerende kvantitativ datakilde i evalueringen, i tillegg til surveyundersøkelsene som er beskrevet i kapittel 5. Organisasjonsanalysen gjennomføres ved oppstart av prosjektene og etter avslutning. At organisasjonsanalysen gjentas gir muligheter for å analysere om det har skjedd endringer i de forhold som organisasjonsanalysen måler i løpet av prosjektperioden på to år. I prosjektene som fikk støtte i 2006, ble organisasjonsanalysen gjennomført i 2006 og 2008. Prosjektene som fikk støtte i 2007 gjennomførte organisasjonsanalysen i 2007 og 2009, men for disse prosjektene forelå dataene for sent til at det var mulig å bruke dem i evalueringen. Beskrivelsen i dette kapittelet er derfor basert på en analyse av 2006-prosjektene.

I tråd med målene for programmet, har prosjektene som siktemål å bidra til bedre læring for elevene gjennom å utvikle skolen som virksomhet. Det kan argumenteres for at man ikke kan vente store endringer i hvordan skoleorganisasjon fungerer i løpet av så kort tid, men det vil i mange prosjekter være rimelig å forvente visse tegn til endring av den organisatoriske infrastrukturen, slik den måles gjennom organisasjonsanalysen.

Som redegjort for i delrapport 1 (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2007), bruker vi i evalueringen et analytisk begrep som vi kaller skolenes *forbedringskapasitet*. Dette begrepet omfatter fire dimensjoner, som hver for seg inneholder mange elementer. For det første omfatter det organisasjonens infrastruktur. Skolens infrastruktur er et svært vidt begrep som beskriver formelle og uformelle strukturer, rutiner, normer og forventninger som påvirker lærernes handlinger. I dette ligger det blant annet hvordan lærerne er inndelt i grupper, hvordan beslutningsprosesser skjer og hvilke normer og forventninger man har på skolen til hvordan en lærer skal være, i ulike situasjoner. Den andre dimensjonen handler om hvordan skolens utviklingsarbeid skjer. Den tredje

dimensjonen går mer spesifikt på hvordan ulike roller som ivaretas i utviklingsarbeidet. Den fjerde dimensjonen dreier seg om skolens utviklingshistorie.

Organisasjonsanalysen passer ikke helt til vår begrepsbruk i evalueringen. Analysen fanger først og fremst opp spørsmål knyttet til skolens infrastruktur og i mindre grad de tre andre dimensjonene. På de siste tre dimensjonene finnes det bare noen enkeltspørsmål om lærernes vurdering av skolens rutiner for utviklingsarbeid og om endringstrøtthet og dermed indirekte litt om utviklingshistorien. Hovedproblemstillingen for analysene i dette kapittelet er derfor om skolene som har fått støtte fra programmet, har fått en bedre organisatorisk infrastruktur og dermed større kapasitet for å gjennomføre utviklingsarbeid senere.

Noen spørsmål i organisasjonsanalysen har blitt endret underveis, men et stort antall spørsmål er stilt på samme måte i flere år. Spørsmålene kan deles inn i ulike tema. Programsekretariatet selv har i presentasjoner av organisasjonsanalysen delt spørsmålene inn i følgende tema: bruk av kvalitetsvurderinger, pedagogisk ledelse, organisasjon (selvstendighet og fellesskap), mobilisering av kompetanse og ressurser, endringskapasitet, samarbeid og hverdagslæring i staben, forvaltning av kunnskap samt lærings- og endringsresultat. Det er naturlig for oss å bruke mye av den samme inndelingen her.

Vi har delt inn temaene i organisasjonsanalysen i følgende grupper: a) i hvilken grad skjer det samarbeid og læring mellom lærerne?, b) hvor sterke kollektive rutiner og normer har skolen for den enkelte lærers praksis?, c) hvor tydelig og støttende er ledelsen?, d) i hvilken grad bruker skolen annen kompetanse? e) i hvilken grad bruker skolen kvantitative data som grunnlag for endring?, og f) i hvilken grad gir infrastrukturen og kulturen gode muligheter for endring? I tillegg er det spørsmål i organisasjonsanalysen om i hvilken grad g) den enkelte lærer har endret sin praksis de siste to årene, og i hvilken grad det har skjedd h) kollektive endringer av skolens praksis på ulike områder. De to siste temaene er forsøk på å måle faktiske endringer («lærings- og endringsresultat»), slik lærerne og skoleledelsen opplever det.

Det er foretatt en enkel analyse av dataene, hvor vi har aggregert individdataene til skolenivå. Alle spørsmål med unntak av bakgrunnsvariable er formulert som påstander. Lærerne og skoleledelsen har besvart disse spørsmålene på en tallskala fra 1 til 5, hvor 5 uttrykker enighet med påstanden i spørsmålet og 1 uttrykker uenighet. Skolens samlede skåre på et bestemt spørsmål kan kalkuleres som gjennomsnittet av hva lærerne på skolen har svart. Dette er gjort både for 2006 og 2008. Kun skoler hvor minst ti lærere har fylt ut organisasjonsanalysen både i 2006 og 2008 er med i analysen. Dette utgjør 60 skoler, av totalt 74. Det er derfor et ganske lavt frafall i organisasjonsanalysen, noe som gir grunn til å tro at dataene er representative. For disse 60 skolene er det for hvert spørsmål målt endring av skåren fra 2006 til 2008. Den gjennomsnittlige endringen av alle de 60 skolenes skåre uttrykker da i hvilken grad prosjektskolene samlet sett har endret seg på det aktuelle området.

Det må understrekes at svarene fra organisasjonsanalysen også kan påvirkes av andre forhold enn prosjektet skolene har deltatt i. Vi kan ikke uten videre slutte at det er en årsakssammenheng mellom prosjektdeltakelsen og resultatene fra analysen – både målte endringer og eventuell mangel på endring kan ha andre årsaker. Særlig kan innføringen av Kunnskapsløftet tenkes å påvirke resultatene i programperioden. Det er likevel mulig å sannsynliggjøre at endringer skyldes prosjektdeltakelsen, hvis de gjelder mange skoler og de skjer på områder hvor Kunnskapsløftet ikke skulle forårsake større endringer. Ideelt sett skulle vi imidlertid ha hatt en kontrollgruppe av skoler som ikke har deltatt i prosjekter som har fått støtte fra programmet.

Tabellene i dette kapittelet viser den gjennomsnittlige skoleskåren for 2006 og 2008 og den gjennomsnittlige endringen av skoleskåren for utvalgte sett av spørsmål. Respondentene er lærerne på skolen, ikke skoleledelsen. Endringer som er mindre enn ca +/- 0.3 poeng må betraktes som usikre.

6.1 Samarbeid og læring mellom lærerne

Et tema som har relevans for skolens evne til å utvikle seg er i hvilken grad det er en kultur blant lærerne for å samarbeide, dele informasjon og diskutere hvordan arbeidsmåtene kan forbedres. (Se Tabell 6.1 neste side).

Lærerne beskrev i 2006 lærerne på sine skoler som relativt åpne for å diskutere forbedringer. Mange lærere samarbeidet også om gjennomføringen av undervisningen. I 2008 opplever lærerne at man i *mindre* grad gjennomfører undervisningen i samarbeid med andre lærere. Det synes også å være færre som mener at lærerne på skolen ofte er tilstede i hverandres undervisning (ikke vist i tabellen). Derimot bruker lærerne i *større* grad fellestiden i 2008 til å drøfte erfaringer med nye undervisningsmetoder og hvordan hjelpemidler som arbeidsplaner og elevsamtaler kan forbedres. Det ser likevel ikke ut som om prosjektdeltakelsen gjør at man i større grad prøver ut nye undervisningsopplegg i samarbeid med sine kolleger. Litt spisst kan man si at man er mindre sammen med andre lærere i gjennomføringen av undervisningen, men har mer diskusjon om undervisningen og om arbeidsplaner og elevsamtaler. (Blant skoler som fra før av har mye erfaring med bruk av eksterne kompetansemiljøer, finner vi i mindre grad en slik utvikling.)

Det kan sees på som en svakhet med tanke på egen læring at lærerne er mer alene om gjennomføringen av undervisningen. Hvorvidt en større grad av diskusjon rundt metoder kan kompensere for det eller endog være mer verdifullt, er usikkert. Hvis det er prosjektdeltakelsen som har ført til at tiden omdisponeres på denne måten, er det ikke gitt at dette er en ønskelig utvikling. Endringen i retning av mindre felles gjennomføring av undervisningen kan imidlertid også ha med knapphet på lærerressurser

Tabell 6.1. Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
I løpet av en vanlig arbeidsdag blir jeg som regel spurt om pedagogisk råd eller hjelp fra andre lærere på denne skolen	3.29	3.28	-0.01	0.37
Jeg gjennomfører vanligvis undervisningen i samarbeid med andre	3.37	2.98	-0.39	0.51
Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg i samarbeid med mine kolleger	3.51	3.50	-0.01	0.43
Lærerne på denne skolen tar seg ofte tid til å diskutere hvordan arbeidsmåtene kan forbedres	3.36	3.43	+0.07	0.35
Lærerne på denne skolen bruker ofte fellestiden til å drøfte hvordan vanlige hjelpemidler (f.eks. maler for arbeidsplaner, gjennomføring av elevsamtaler) kan forbedres	3.54	3.98	+0.44	0.97
Lærerne på denne skolen bruker ofte fellestiden til å drøfte erfaringer med nye undervisningsmetoder	3.28	3.69	+0.41	0.88
Lærerne på denne skolen samarbeider ofte om faglig tilbakemelding til elever	3.39	3.49	+0.10	0.42

å gjøre. At det er lite variasjon mellom skolene kan tyde på det siste. Derimot er det stor variasjon skolene imellom når det gjelder økt bruk av fellestid på diskusjon av undervisningsmetoder og hjelpemidler. Noen skoler har en markant økning på dette området, mens andre er uendret. Dette kan tyde på at prosjektene i ulik grad har dreid seg om slike forhold og lagt beslag på fellestiden.

6.2 Kollektive rutiner og normer for praksis

Skoler kan i svært ulik grad ha regler, rutiner, normer og forventninger som legger føringer på den enkelte lærers undervisning og arbeid for øvrig. Noen skoler er preget av en individuell kultur med få kollektive rutiner og normer. Andre skoler framstår som mer kollektive organisasjoner med større grad av felles praksis skapt av slike regler eller normer. Felles praksis kan være resultat av hierarkisk styring og være nedfelt i formelle regler og rutiner, men kan også være mer uformelle, uskrevne normer og forventninger («slik gjør vi det her»). Slike normer kan også ha vokst fram mer organisk lærerne imellom

Tabell 6.2. Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennom- snitt 2006	Gjennom- snitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
Etablert undervisningspraksis ved denne skolen gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben	3.03	3.37	+0.35	0.92
Skolens felles maler for arbeidsplaner, elevsamtaler og lignende gir lærerne en god del av den informasjonen de trenger for å gjøre jobben	3.39	3.67	+0.28	0.54
Ved å se hvordan andre lærere arbeider får nyansatte innføring i pedagogisk praksis og lokale rutiner ved vår skole	3.35	3.41	+0.06	0.37
Ved denne skolen holdes viktige erfaringer i hevd gjennom hverdagslige samtaler, diskusjoner eller råd lærerne i mellom	3.59	3.72	+0.13	0.35
Nye arbeidsmåter som kan være nyttige for hele skolen blir vanligvis formidlet til alle kolleger	3.39	3.47	+0.07	0.38

Lærerne på en god del av prosjektskolene, men ikke alle, opplever i økende grad at etablert undervisningspraksis ved skolen gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben. Ved halvparten av prosjektskolene er det en klar og til dels sterk endring i denne retningen, mens det ved en fjerdedel av prosjektskolene er en klar endring i

motsatt retning. Lærerne opplever også i noe økende grad at skolens felles maler for hjelpemidler som arbeidsplaner, elevsamtaler og lignende gir dem informasjonen de trenger. Samlet sett synes det derfor å ha skjedd en viss styrking av det kollektive elementet i prosjektskolene. Derimot er det i liten grad tegn til noen endring i noen av de mer uformelle kollektive elementene. Nyansatte får heller ikke i større grad enn før anledning til å se på hvordan andre lærere jobber og på den måten ta del i et praksisfelleskap.

6.3. Ledelse

En tydelig, stabil og støttende ledelse er i mange tilfeller en viktig faktor i gjennomføringen av skoleutviklingsprosjekter. I mange tilfeller tar skoleledelsen hånd om én eller flere av de rollene som skoleutviklingslitteraturen viser er viktige for å få utviklingsarbeid til å slå rot i skoleorganisasjonen, som for eksempel pådriverrollen eller visjonærrollen, det vil si å kunne formidle formålet med arbeidet så det skapes en forståelse for hvor man skal hen (Miles og Ekholm 1985).

Tabell 6.3. Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
På min skole er det vanlig at ledelsen ved skolen gir lærerne tilbakemelding om deres pedagogiske arbeid	2.82	3.05	+0.24	0.56
Det er ikke uvanlig at lederne ved denne skolen er til stede i klasserommet mens undervisningen pågår	2.03	2.27	+0.25	0.76
Ved denne skolen er det vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med ledelsen	3.34	3.62	+0.27	0.48
Ledelsen sørger for at vedtatte endringer blir gjennomført	3.77	3.89	+0.11	0.41

Mens programmet har hatt et klart fokus på å utvikle skolen som organisasjon, har det ikke hatt uttrykkelige målsettinger om å gjøre dette gjennom å utvikle ledelses-

funksjonen i skolene. Det er likevel tegn til en viss positiv utvikling på indikatorer fra organisasjonsanalysen som fanger opp i hvilken grad ledelsen gir pedagogisk støtte til lærerne. Støtten ble bedømt som relativt svak i 2006. Endringene er ikke store, men er gjennomgående i positiv retning for disse indikatorene. Når det gjelder skoleledelsens gjennomføringsevne, ble den bedømt som ganske god allerede i 2006. Her er det lite endring fra 2006 til 2008.

6.4 Skolens bruk av annen kompetanse

En skoles evne til å gjennomføre utviklingsarbeid påvirkes blant annet av dens evne og muligheter til å dra nytte av kompetanse utenfra.

Tabell 6.4. Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
Nasjonale eller regionale fagmiljøer har deltatt i skolens praktiske utviklingsarbeid	3.58	4.54	+0.96	1.08
Vår skole henter jevnlig erfaring og gode arbeidsmåter fra andre skoler	3.02	3.22	+0.21	0.45
I forkant av skoleåret tar vi kontakt med skoler/barnehager for å få mer kunnskap om de elevene som skal begynne på skolen	3.96	4.15	+0.19	0.45

Prosjektdeltakelsen har naturlig nok ført til en kraftig økning i nasjonale og regionale fagmiljøers deltakelse i praktisk utviklingsarbeid. Her er det store forskjeller mellom skolene, ganske mange var vant til å forholde seg til eksterne fagmiljøer fra før, for andre var det nytt. Så mange som 26 av 60 skoler skåret 4 eller 5 på denne indikatoren allerede i 2006. Når det gjelder ulike former for læring ved kontakt med andre skoler, kan det være en viss positiv utvikling, men endringen er nokså liten og usikker. Når det gjelder bruk av kompetanse fra PPT/BUP og intern kompetanse på skolen utenom den pedagogiske (bibliotekar, vaktmester, helsesøster, kontorpersonale), så er det ingen klar endring (ikke vist i tabellen).

6.5 Skolens bruk av undersøkelser og kvantitative data

Organisasjonsanalysen inneholder et sett med spørsmål om skolens bruk av elevundersøkelsen og kartleggingsprøver som grunnlag for endring. Ett av delmålene for programmet er nettopp at prosjektene skal få skolene og skoleeierne til å forbedre sin egen evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk ved å bruke tilgjengelige kvalitetsdata (og lokale observasjoner).

Tabell 6.5. Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
Medarbeidere og ledelsen drøfter resultatet fra elevundersøkelsen	3.70	3.94	+0.24	0.57
Resultater fra elevundersøkelsen brukes som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis på denne skolen	3.28	3.49	+0.21	0.52
Resultater fra kartleggingsprøver drøftes av lærere og ledelse	3.37	3.76	+0.39	0.56

Det er en endring i positiv retning i bruken av kartleggingsprøver i prosjektskolene. Flere lærere enn før opplever at resultater fra kartleggingsprøvene drøftes av lærere og ledelse. Som for alle de andre spørsmålene, vet vi ikke om denne endringen kun har skjedd i prosjektskolene eller også har skjedd i andre skoler. Det er også tegn til noe økt bruk av elevundersøkelsen, selv om endringene er ganske små. Også det mer krevende spørsmålet om resultatene fra elevundersøkelsen brukes som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis på skolen, viser en økning.

Skolene som fra før av hadde mye erfaring (skåre på 4 eller 5) med samarbeid om eksterne skolemiljøer, har en større endring i positiv retning enn andre skoler når det gjelder drøfting av kartleggingsprøver.

6.6. Skolens organisasjon og kultur som ramme for utvikling

Skolens organisasjon og kultur kan gi gode eller dårlige vilkår for endring og utvikling. Indikatorene om kollektive rutiner og normer for praksis som er omtalt tidligere i dette kapittelet, sier blant annet noe om hvor individuell eller kollektiv kulturen er på skolen, men det finnes også et sett av spørsmål i organisasjonsanalysen som kan brukes mer spesifikt som indikatorer for om skolens organisasjon og kultur gir gode vilkår for *endring*. Ett av disse spørsmålene kan også sees som en indikator som fanger opp en side av skolens utviklingshistorie, nemlig spørsmålet om endringstrøtthet.

Tabell 6.6. Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
På denne skolen har vi gode muligheter til å gjennomføre endringer i undervisningen	3.90	3.98	+0.08	0.36
Organiseringen av skolehverdagen gir gode muligheter for å gjennomføre forbedringer i undervisningsopplegget	3.42	3.50	+0.08	0.43
Lærebøkene legger sterke føringer for hvordan jeg legger opp undervisningen	2.80	2.94	+0.15	0.34
Jeg foretrekker å bruke eksisterende undervisningsopplegg fremfor å bruke tid og energi på å lage et litt forbedret opplegg	2.18	2.34	+0.16	0.34
Forbedringer av skolens undervisningspraksis krever så mye samarbeid mellom lærerne at de sjelden blir gjennomført	2.53	2.53	+0.00	0.38
Vi bruker så mye tid og krefter på enkeltsaker at vi ikke har overskudd til å gjennomføre forbedringer som kommer alle elever til gode	2.73	2.84	+0.11	0.42
Hyppige endringer de siste årene gjør oss lite motivert til videre endring	2.69	2.80	+0.12	0.44

På dette området har det skjedd lite endring i løpet av de to årene som har gått mellom 2006 og 2008. Det er også lite variasjon mellom skolene. Indikatorene tyder på at det allerede ved oppstart av prosjektene var en kultur ved mange skolene som var relativt positiv til endringer. I den grad man kan tolke noen endringer ut av indikatorene fra 2006 til 2008, går endringene snarere i retning av økt endringstrøtthet, og at tidsbruk på enkeltsaker fortrenger utviklingsarbeid, enn på økt rom for utvikling. Endringene i indikatorene er imidlertid så små at de ikke kan tas som sikre tegn på reell endring. Tolkningen av indikatoren «På denne skolen har vi gode muligheter til å gjennomføre endringer i undervisningen» er også usikker, da det ikke er tydelig om det er individuelle endringer eller kollektive endringer det er snakk om.

6.7 Endringer av praksis

Et sentralt spørsmål er om lærerne på prosjektskolene føler at det har skjedd forbedringer av praksis i løpet av prosjektperioden. Endringene av praksis kan dreie seg om den enkeltes individuelle praksis eller om endringer i hele (eller deler av) skolens praksis. I organisasjonsanalysen er det spurt om endringer både på individuelt og kollektivt nivå i løpet av det siste året eller de siste par årene. Det gir muligheter til å se om endringene har vært større i prosjektperioden 2006–2008 enn de var i perioden forut for prosjektoppstarten i 2006.

6.7.1 Individuelle endringer

Organisasjonsanalysens spørsmål om individuelle endringer dreier seg først og fremst om klasseledelse og håndtering av situasjoner og mindre om pedagogiske valg, arbeidsmåter og så videre. Dette innebærer at man bare fanger opp en del av endringene i den enkelte lærers praksis.

Lærerne opplever i stor grad at de har forbedret sin egen praksis på ulike måter i prosjektperioden, men det opplevde de også før prosjektet kom ordentlig i gang. På dette området svarer lærerne omtrent likt i 2006 og i 2008. Prosjektene har slik sett ikke hatt noen målbar effekt. Skal man ta indikatorene på alvor, viser de at prosjektskolene har hatt og hadde en høy endringstakt når det gjelder lærernes individuelle praksisendringer. Om prosjektskolene skiller seg ut fra andre skoler eller om endringstakten generelt er høy i norsk skole, er uklart. Sannsynligvis fungerer indikatorene ikke helt godt, i den forstand at det er for lett å svare bekræftende på spørsmålene. Den lave graden av variasjon mellom skoler kan blant annet tyde på det.

Tabell 6.7. «Når jeg tenker tilbake, vil jeg si at i løpet av det siste året har jeg gjennomført forbedringer i måten jeg.....?» Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Utvalgte spørsmål innenfor temaet. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
....leder en gruppe elever	3.83	3.94	+0.11	0.28
....samhandler med elever i undervisningssituasjonen	3.92	3.99	+0.07	0.27
....håndterer problem-situasjoner i elevgruppen	3.92	3.97	+0.05	0.28
....samarbeider med andre lærere med samme gruppe eller på samme trinn	3.95	3.93	-0.02	0.36

6.7.2 Endringer av skolen som helhet (kollektive endringer)

Spørsmålene i organisasjonsanalysen om endringer på skolenivå dreier seg om det har skjedd endringer i skoleorganisasjonen som øker organisasjonens potensial for å lære av sine erfaringer og gjennomføre endringer i organisasjonen som skaper bedre rammer for vellykket utviklingsarbeid.

Tabell 6.8. «Når jeg tenker tilbake, vil jeg si at i løpet av de siste par årene har denne skolen...?» Gjennomsnittlig skåre blant 60 prosjektskoler som har fått støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» i 2006. Skala fra 1 til 5 hvor 5 er enig og 1 uenig. Respondentgruppe: lærere.

	Gjennomsnitt 2006	Gjennomsnitt 2008	Endring av gjennomsnitt 2006–2008	Standardavvik mellom skoler (av endring 2006–2008)
....blitt klart bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger	3.31	3.65	+0.34	0.37
....fått gode rutiner i å gjennomføre endringer	3.25	3.52	+0.27	0.39
....blitt bedre rustet til å møte utfordringene i Kunnskapsløftet	3.24	3.67	+0.43	0.45
....gjennomført endringer i organisering av skolehverdagen som fremmer forbedret pedagogisk praksis	3.29	3.57	+0.28	0.39

Mens lærerne på prosjektskolene ikke rapporterer om større individuelle endringer enn før, mener de at skolen som helhet nå har bedre forutsetninger for forbedringer enn den hadde før. Skolene har etter lærernes vurderinger i større grad fått gode rutiner i å gjennomføre endringer, blitt klart bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger og har gjennomført endringer i organiseringen av skolehverdagen som fremmer forbedret pedagogisk praksis. Det er rimelig å tolke dette som at skolens forbedringskapasitet har økt, ved at utviklingsarbeidet har blitt bedre organisert og ved at man i større grad klarer å danne seg et bilde av hvilke områder skolen trenger å jobbe med. Forbedringene av organiseringen av skolehverdagen bidrar dessuten, slik lærerne ser det, i større grad enn før til forbedret pedagogisk praksis. At skolen har blitt bedre rustet til å møte utfordringene i Kunnskapsløftet er ikke urimelig ettersom Kunnskapsløftet var i en innføringsfase da organisasjonsanalysen ble foretatt første gang i 2006. Det er derfor vanskelig å knytte den positive endringen på dette spørsmålet til prosjektdeltakelsen. De andre områdene er derimot områder som flere av prosjektene har rettet seg spesifikt mot, og det er dermed lettere å sannsynliggjøre at disse endringene har sammenheng med prosjektdeltakelsen.

6.8 Sammenfattende vurdering av resultatene fra organisasjonsanalysen

Organisasjonsanalysene viser at skolene fra 2006-prosjektene har fått en økt forbedringskapasitet fra 2006 til 2008 ved at utviklingsarbeidet har blitt bedre organisert. Lærerne mener også at skolen er blitt bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger. Det er en positiv bevegelse blant prosjektskolene på dette området også når man ser mer konkret på bruken av elevundersøkelsen og kartleggingsprøver, selv om endringene kanskje kunne ha vært enda større når man tenker på hvor sterkt dette har vært vektlagt i programmet.

Lærerne vurderer det også slik at skolehverdagen er bedre organisert og dermed bidrar til bedre pedagogisk praksis. Mens lærerne opplever at skolen som kollektiv har oppnådd forbedringer, er det ikke i samme grad endringer å spore i deres egen individuelle undervisning, i hvert fall ikke i større grad enn før. Her er det likevel metodiske grunner til å ta forbehold.

Den positive totalvurderingen av skolens kollektive endringer lar seg ikke gjenfinne i alle elementer av skolens infrastruktur som organisasjonsanalysen omfatter. Lærerne er *mindre* sammen med andre lærere om gjennomføringen av undervisningen enn før, noe som svekker mulighetene for å lære av hverandre. Derimot bruker lærerne mer tid på å diskutere arbeidsplaner og elevsamtaler. Hvis det er prosjektdeltakelsen som har ført til at tiden omdisponeres på denne måten, kan dette være en negativ effekt av

programmet, fordi oppmerksomheten ledes bort fra selve undervisningssituasjonen. Det er sannsynlig at prosjektdeltakelsen på noen skoler har ført til en klar økning i tiden brukt på å diskutere arbeidsplaner og elevsamtaler, fordi en del av prosjektene nettopp har dreid seg om dette. Noen skoler har en klar økning, andre har det ikke. Derimot har endringen i retning av mindre felles gjennomføring av undervisningen trolig ikke med programmet å gjøre, men mer med generell knapphet på lærerressurser. At man finner denne tendensen i nesten alle skolene tyder på det.

Det kollektive elementet på skolene er styrket, men ikke over alt. Om lag halvparten av prosjektskolene synes å ha fått sterkere felles normer for undervisningspraksis, men variasjonen på dette området er stor. En fjerdedel av skolene har faktisk gått motsatt vei og fått *svakere* kollektive normer for undervisningspraksis.

Det er en svak forbedring, men dog en forbedring, i den pedagogiske støtten lærerne opplever å få fra ledelsen. Forbedringen har skjedd fra et nokså svakt utgangspunkt. Den norske rapporten fra den komparative OECD-undersøkelsen TALIS viser at Norge generelt skårer lavt på pedagogisk støtte fra ledelsen sammenlignet med andre land (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

Organisasjonsanalysen viser at skolene som deltok i prosjektene som fikk støtte fra programmet i 2006 i overraskende stor grad hadde erfaring med samarbeid med eksterne kompetansemiljø fra før. Nesten halvparten skåret 4 eller 5 på en skala fra 1 til 5. Slik sett bidrar programmet i mindre grad enn man kunne vente til å gi nye skoler erfaring med samarbeid med eksterne miljøer, til tross for forsøkene gjennom veiledet runde på å løfte fram også skoler som ikke er vant med å søke eksterne midler. Skoler som også før prosjektet kom i gang var vant til å jobbe sammen med eksterne kompetansemiljøer, har som hovedregel verken større eller mindre effekt av prosjektet enn andre skoler. Noen få unntak er nevnt i teksten ovenfor.

Skolene i 2006-prosjektene var heller ikke spesielt preget av endringstrøtthet i 2006, noe som ga dem isolert bedre forutsetninger for å lykkes med utviklingsarbeidet. Et positivt trekk er at endringstrøttheten ikke har økt vesentlig i 2008, til tross for prosjektet og andre endringer av skolehverdagen.

Alt i alt viser organisasjonsanalysen at de fleste skolene synes å ha gjort skritt i riktig retning når det gjelder forbedringskapasiteten, særlig når det gjelder rutiner for endring samt en styrking av det kollektive elementet på skolen. Endringene gjelder likevel ikke alle skoler og ikke alle områder, særlig ikke samarbeidet mellom lærerne om gjennomføringen av undervisningen.

7 Effekter på skolenes forbedringskapasitet og elevenes læringsmiljø

Et viktig mål med evalueringen er å bidra til en forståelse av i hvilken grad og under hvilke betingelser trekantsamarbeidet mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø setter skoler i stand til å skape et bedre *læringsmiljø*, hvor undervisningen er en særlig viktig del. Videre er det et viktig mål for evalueringen å bidra til en forståelse av om og under hvilke betingelser trekantsamarbeidet skaper endringer i skolene som organisasjoner som gjør dem *bedre i stand til å forbedre sin virksomhet* også etter at prosjektperioden er over. Med andre ord: hva bidrar til å skape en positiv utvikling i skolenes læringsmiljø og forbedringskapasitet? Å kartlegge slike forhold har vært sentralt i casestudiene som er presentert i kapittel 4 i denne rapporten og i delrapport 2. Det har også vært et hovedtema i de kvantitative surveyundersøkelsene som er presentert i kapittel 5 i denne rapporten.

I dette kapittelet er formålet å veie sammen ulike kilder til informasjonen om utviklingen av læringsmiljøet og forbedringskapasiteten i de skolene som deltar i programmet. På grunnlag av det gir vi en oppsummering av hvilke effekter på læringsmiljøet og forbedringskapasiteten vi finner i prosjektene. Vi prøver også å identifisere noen forhold/betingelser som særlig påvirker hvorvidt trekantsamarbeidet gir slike effekter.

7.1 Sammenveining av informasjon

Målet i programmet om å forbedre elevenes kunnskapsmessige og sosiale læring har vi undersøkt ved å se elevenes læringsmiljø gjennom elevenes, lærernes, rektorenes, prosjektledernes og kompetansemiljøenes øyne. Elevenes læringsmiljø er først og fremst klasserommet, der undervisningen i all hovedsak finner sted. Elevenes læringsmiljø omfatter imidlertid også andre arenaer, som kantina eller skolegården. Også når det gjelder skolenes forbedringskapasitet har vi vurdert denne fra ulike synsvinkler. Skolenes interne organisering har vi sett inn i med de ulike prosjektdeltakernes blikk. Dette har vært utgangspunktet for å beskrive også lærernes, eller de voksnes læringsmiljø i skolene.

Når vi har «sett inn» i lærernes og elevenes læringsmiljø, har vi i hovedsak benyttet oss av de voksne som informanter. Ideelt sett burde vi også ha vært til stede for å høre lærernes reflekterende samtaler i grupper. På samme måte hadde det vært ønskelig å være til stede i klasserommene og følge undervisningen. Slike datainnsamlingsmetoder er imidlertid svært ressurskrevende og har ikke vært mulig å gjennomføre innenfor rammen av denne evalueringen. I stedet har vi foretatt et utvalg av skoler der vi har gjennomført intervjuer med rektor, prosjektledere, teamledere, lærere og kompetansemiljøer. Ved hver skole har vi også intervjuet én eller to elevgrupper.

Lærergruppene ved skolene kan i noen grad sies å være representative i den forstand at de skal speile sammensetningen av personalet når det gjelder ansiennitet, ulike roller i prosjektet samt undervisning på ulike trinn og i ulike fag. Elvene kan ikke på samme måte sies å være representative for elevene ved den enkelte skole. Ved henvendelse til skolene ba vi om å få snakke med en gruppe elever i ulike aldersgrupper. Elever på de laveste trinnene (1.–4.) ble imidlertid ikke intervjuet. Et viktig formål med elevintervjuene har vært å gi en mulighet for å sammenligne lærernes og elevenes beskrivelser av hvilke endringer som har funnet sted i elevenes læringsmiljø og som kan knyttes til prosjektdeltakelsen.

Når man skal beskrive et sosialt konstruert objekt, i dette tilfellet undervisningen, vil det alltid være viktig å høre alle parter som deltar i konstruksjonen. Dette er kanskje spesielt viktig i forbindelse med et forbedringsarbeid. Et særtrekk i forbedringsarbeid av den typen som skolene i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har deltatt i er at de kan sies å finne sted i to ulike rom. Det ene rommet kan kalles utviklingsrommet eller laboratoriet, mens det andre kan kalles det operative rommet. Utviklingsrommet er det rommet der eksempelvis lærere treffes for å føre reflekterende samtaler i grupper, der formålet er å finne fram til alternative undervisningsmodeller. Det operative rommet er i de fleste tilfeller klasserommet der de nye undervisningsmodellene etter hvert skal gjennomføres. Om målet med et forbedringsarbeid er å utvikle skolen som organisasjon, vil dette arbeidet ofte finne sted utenfor klasserommet. I innledningsfasen av et forbedringsarbeid vil lærernes aktivitet i utviklingsrommet være temmelig intensivt, uten at elevene i det operative rommet opplever at det skjer endringer av betydning.

Dette forholdet kan bidra til at lærerne ikke alltid skiller klart mellom det de opplever i det forberedende arbeidet i utviklingsrommet og det som foregår i det operative rommet. I lærernes daglige arbeid oppleves ikke de ulike rommene nødvendigvis som atskilte virkeligheter. Når lærerne forteller om et pågående prosjektarbeid ved skolen er det rimelig å anta at de gjør dette uten å trekke noe klart skille mellom de to rommene. Dette kan være ett utgangspunkt for å forstå at lærernes beskrivelse ikke er helt i overensstemmelse med elevenes opplevelse. Et slikt mangel på samsvar finner vi både i vårt casemateriale og i annen forskning.

Både i de kvalitative intervjuene og i de kvantitative undersøkelsene har vi først spurt lærerne i hvilken grad de opplever at prosjektet har påvirket deres undervisningspraksis

i positiv retning. Deretter har vi spurt i hvilken grad lærerne tror at elevene har merket noen forskjell. I den kvantitative undersøkelsen mener 24 prosent av lærerne at prosjektet har påvirket deres måte å undervise på i positiv retning. Samtidig mener bare 8 prosent at elevene i stor grad merker noen forskjell som følge av prosjektet.

En måte å føre lærernes prosjektplanlegging sammen med klasseromsarbeidet og dermed redusere avstanden mellom lærernes og elevenes opplevelser ville være å involvere elevene mer i prosjektarbeidet. Under halvparten av lærerne gjør imidlertid dette. Kun to av fem lærere sier at de har samarbeidet med elevene for å finne fram til gode modeller for gjennomføringen av prosjektet.

Et lignende skille mellom ulike informanters beskrivelse av ett og samme forhold finner vi også når vi sammenligner lærernes svar med rektorenes og prosjektledernes svar. Her er tendensen at rektorene og prosjektlederne gjennomgående gir mer positive svar enn lærerne i sin vurdering av prosjektene. I det kvantitative materialet har vi eksempelvis sett at rektorene og prosjektlederne i større grad enn lærerne mener at skolen har klare og konkrete mål for forbedring av undervisningen og at teamlederne har ansvar for å følge opp og drive prosjektet videre på teamnivå. Igjen er det flere mulige forklaringer. Det er rimelig å anta at rektorer og prosjektledere har et større engasjement for arbeidet som finner sted i utviklingsrommet og dermed gir en mer positiv vurdering av dette enn det lærerne gjør.

I evalueringen har vi lagt vekt på forhold som påvirker elevenes læring. Elevenes læring forstår vi som et fenomen som oppstår i et samspill mellom ulike parter og miljøer, men der eleven selv spiller en hovedrolle. Elevenes læring blir sett i sammenheng med elevenes læringsmiljø. Elevenes læringsmiljø er imidlertid et vidt begrep. Det kan eksempelvis handle om de forutsetningene som skapes av skolens arkitektur, men også om den undervisningen som finner sted inne i klasserommene. I evalueringen har vi lagt vekt på å stille spørsmål om undervisningen, både til lærere og til elever. For lærernes del har dette skjedd dels gjennom spørreskjemabaserte undersøkelser og dels gjennom kvalitative intervjuer. For elevenes del har vi samlet informasjon gjennom kvalitative intervjuer. Det er derfor viktig å minne om at verken lærere eller elever har uttalt seg direkte om elevenes læring, men i første rekke om undervisningen. Det blir opp til oss som forskere å veie sammen den informasjonen vi har fått fra ulike hold og se den i sammenheng med elevenes læring. Vi har valgt å la informasjonen fra elevene veie tungt. Elevene spiller hovedrollen i sin egen læring. Elevenes fortellinger bør derfor utgjøre et viktig grunnlag for evalueringen.

7.2 Moderate forbedringer

Det gjennomgående mønstret i evalueringen er at forbedringene har vært moderate, spesielt når det gjelder elevenes læringsmiljø. Ofte har innsatsen vært rettet inn mot å forbedre ulike sider av forbedringskapasiteten, mens undervisningen har gjennomgått små forandringer i prosjektperioden. De kvantitative surveydataene kan tyde på at forbedringskapasiteten i større grad enn elevenes læringsmiljø har hatt en positiv utvikling. Casene gir imidlertid et mer sammensatt bilde. Eksempelvis er inntrykket i flere av skolene at skoleledelsen er blitt mer tydelig og at utviklingsgrupper har fått en mer definert rolle i forbedringsorganisasjonen. Rollefordelingen i forbedringsarbeidet for øvrig er mer uklar. Lærerne er ikke like klare som rektorene og prosjektlederne i sin vurdering av eksempelvis teamledernes ansvar for å følge opp og drive utviklingsarbeidet. Oppfatningene om lærernes dokumentasjonsansvar er også forskjellig i de ulike gruppene. Vi ser tendenser til at utviklingsgrupper tar et større ansvar for den langsiktige oppfølgingen av prosjektene og at det i mange av skolene er en mer kollektiv orientering til utviklingsarbeidet enn tidligere. Videre ser det ut til at bevisstheten om den interne skolekulturen og hvordan forbedringsarbeid vanligvis skjer på egen skole har økt gjennom skolens bruk av organisasjons- og ståstedsanalyser.

Forbedringene av elevenes læringsmiljø i undervisningssituasjonen vurderer vi generelt som svak til moderat. Den viktigste grunnen til dette mener vi er at de fleste prosjektene i liten grad har vært innrettet på å gjennomføre endringer i undervisningen. I stedet har vi sett at mange av prosjektene har handlet om ulike rutiner for oppfølging av elevenes læring eller av elevenes skolemiljø for øvrig. På mange av skolene ser det ut til at prosjektdeltakelsen har ført til økt bevissthet blant lærerne om hva slags læringsmiljø som fremmer elevenes faglige og sosiale læring. Så langt er det likevel lite som tyder på at dette har hatt noen tydelig effekt på lærernes undervisning og elevenes læringsmiljø.

7.3 Mål- og middelsituerte strategier

Vi vil holde fast ved vår hypotese fra delrapport 2 om at en mer målsituert læring rettet mot undervisningen og elevenes læringsmiljø må antas å ha en større effekt enn middelsituerte strategier som eksempelvis utvikling av lærende samtaler i lærerkollegiet. Forskningsdesignet i denne evalueringen gir i liten grad mulighet til å teste en slik hypotese. Vi vil likevel påpeke at internasjonale og sammenlignende studier som er referert innledningsvis i denne rapporten kan sies å støtte opp om en slik antakelse.

Når det gjelder elevenes læringsmiljø har vi rettet oppmerksomheten mot mangelen på målsituerte strategier som tar sitt utgangspunkt i undervisningsrommet, som jo i

de fleste tilfeller vil være klasserommet. På samme måte mener vi det er behov for å se nærmere på den rollen teamnivået i skoleorganisasjonen spiller eller burde kunne spille når det gjelder forbedringskapasiteten. Ofte har teamlederne hatt et formelt ansvar i prosjektene. Det betyr imidlertid ikke at de har fungert operativt i en slik rolle. Vi vil hevde at prosjektstrategier som i større grad involverer teamene i deres daglige arbeid kan betraktes som mer målsituerte og dermed trolig vil være mer effektive for forbedringskapasiteten i skolen. Vår påstand er at «teamrommet» og forbedringer av samspillet der kan ha like stor betydning for forbedringsevnen og utviklingen av en lærende organisasjon som aktivitetene i klasserommet har for undervisningen og for elevenes kunnskapsutvikling.

7.3.1 Fire middelsituerte forbedringsstrategier

Det er vår påstand at skoler som har deltatt i programmet i stor grad har benyttet seg av det vi kaller middelsituerte strategier for å forbedre elevenes læring. De middelsituerte strategiene går ut på at prosjektaktivitetene er situerte i andre situasjoner enn der elevenes læring vanligvis finner sted, det vil si klasserommet og den undervisningen som foregår der. Ut fra de prosjektene vi har studert, har vi identifisert fire ulike middelsituerte strategier:

- Strategier som handler om å forbedre samarbeidet mellom lærerne og måter å snakke om læring og undervisning og som i sin tur antas å føre til forbedringer i elevenes læring.

Det å forbedre kommunikasjonen mellom lærerne har vist seg å være en nødvendig forutsetning for å skape mer generelle forbedringer i undervisningen for elevene. Antagelsen om at bedre samarbeid mellom lærerne også vil føre til forbedringer i undervisningen for elevene er imidlertid langt fra selvsagt, mener vi.

- Strategier som gjelder utvikling av oppfølgings- og planleggingsaktiviteter ved hjelp av eksempelvis måltabeller og individuelle arbeidsplaner der så vel elever som foreldre involveres. Dette arbeidet forventes i sin tur å gi forbedringer i elevenes læring og utvikling.

Vi vil innvende at den antatte koblingen mellom å øke elevenes og foreldrenes bevissthet om målene for undervisningen og det å øke elevenes evne og motivasjon til å forbedre sine resultater ikke er selvsagt. Det er heller ikke gitt at foreldrene gjennom disse aktivitetene vil kunne bidra til å forbedre sine barns prestasjoner.

- Strategier der man tar sikte på å øke elevenes trivsel og dermed også deres vilje og evne til å prestere bedre på skolen.

Igjen vil vi hevde at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom hyggelige og morsomme aktiviteter i friminuttene og pausene og elevenes motivasjon og trivsel i undervisningssituasjonen. Uten en klar kobling mellom disse aktivitetene og det som skjer i klasserommet, vil prosjektene i liten grad påvirke elevenes læring.

- Strategier der man satser på å skape ro og orden i og utenfor undervisningen og dermed bedre elevenes læring.

Bråk og uorden bidrar naturligvis ikke til å skape et godt læringsmiljø. Samtidig er det heller ikke selvsagt at tydelige regler og sanksjoner er det som skal til for å skape et positivt læringsmiljø. I en virksomhet som skal baseres på demokratiske verdier er det viktig å spørre seg hvem det er som fastsetter skolens regler og bestemmer sanksjonene. Tydelige regler og et konsekvent sanksjoneringsystem kan være effektivt, men vil samtidig kunne bryte med grunnleggende verdier i skolen. Disse handler blant annet om elevenes rett til innflytelse og mulighet til å utvikle evnen til å ta ansvar for sin egen læring og sitt eget liv sammen med tilliten til egne evner. Det er en nær relasjon mellom innflytelse og ansvar (Söderström, 2006). For at barn og unge skal kunne utvikle en evne til å ta ansvar som ikke bare bygger på å følge regler som er definert av andre, men også et ansvar som er fundert i en egen overbevisning om hva som er rett og riktig, er det nødvendig at de også kan øve innflytelse over sine egne liv.

Selv om vi finner at de middelsituerte strategiene dominerer i prosjektene, er det også eksempler på prosjekter som har benyttet seg av mer målsituerte strategier. Ett eksempel på et prosjekt som har benyttet seg av en målsituert strategi for læringsmiljøet er det som ville forbedre undervisningen i ett bestemt fag gjennom veiledning og observasjon av undervisningen. På bakgrunn av intervjuer med lærere og elever vurderer vi likevel at dette prosjektet kun har hatt en moderat effekt på elevenes læringsmiljø. Forklaringene på dette handler om en svak eller manglende plan for hvordan endringene skulle feste seg i skoleorganisasjonen, en ganske lav frekvens av observasjons- og veiledningssituasjoner og en mangelfull veiledningskompetanse i deler av det eksterne kompetansemiljøet. Lærerne forteller i intervjuene at de nærmest måtte gi enkelte fra kompetansemiljøet en innføring i den veiledningsmodellen de ønsket. Dette inntrykket bekreftes også gjennom intervjuer med kompetansemiljøet. Veilederne fra kompetansemiljøet kunne ikke svare på hvilket kunnskapsgrunnlag de baserte sitt veiledningsoppdrag på. De hadde et lite bevisst forhold til ulike modeller for veiledning og de hadde heller ingen erfaring med denne typen veiledningsoppgaver i skolen fra tidligere oppdrag. Vi vil likevel ikke si at dette var den viktigste forklaringen på manglende effekter på elevenes læringsmiljø. Sammen med personalet ved skolene lyktes kompetansemiljøene etter hvert med å løse mange av utfordringene i veiledningssituasjonen. Den viktigste årsaken til at effektene ikke ble større var likevel at skolene manglet en plan for å innarbeide endringene i organisasjonen. Kanskje kunne oppfølging og refleksjon i større grad blitt integrert i teamenes daglige arbeid og teamene ha fått en tydeligere

rolle i å innarbeide ny praksis i organisasjonen. En målsituert strategi er med andre ord ikke tilstrekkelig. Eller, sagt med andre ord: En målsituert strategi vil ikke virke om det er opp til den enkelte lærer å omsette endringene i praksis. Den vil heller ikke virke om den bare iverksettes en gang i blant, og den vil ikke virke uten at noen tar et ansvar for å lede og legge til rette for at endringene faktisk skjer.

De fire dominerende forbedringsstrategiene som er middelsituerte når det gjelder elevenes læringsmiljø, i betydningen klasserommet og undervisningen, innebærer at vi må være forsiktige i vurderingen av hvordan man samlet sett skal forstå utviklingen av skolens forbedringskapasitet. Så vel casene som surveymaterialet tyder på at både lærere og skoleledere har fått økt bevissthet om skolens organisasjon og at deler av organisasjonen, som for eksempel roller og prosesser, er forbedret. Om dette samlet sett gir grunnlag for å si at skolene har styrket sin forbedringskapasitet er mer tvilsomt dersom endringene som har funnet sted ikke kan benyttes til å forbedre læringsmiljøet. Den klare dominansen av de middelsituerte strategiene og de antakelsene om endring som disse strategiene bygger på gir, etter vår oppfatning, ingen indikasjon på at store endringer vil finne sted.

7.4 Betingelser for å lykkes med trekantsamarbeidet

Casene i evalueringen har gitt innblikk i det mylder av sosialt liv som setter sitt preg på de ulike prosjektene. Her har vi sett mye av det som tidligere forskning gjerne framhever som viktige forutsetninger for at nye ideer skal feste seg i en skoleorganisasjon og resultere i forbedrede undervisningsrutiner som fremmer elevenes læring. Aller mest betydningsfullt framtrer formodentlig skolens beredskap i betydningen av at det finnes en positiv innstilling til forbedringsarbeidet blant lærerne. Vi har sett flere eksempler, framfor alt i barneskolene, der en slik innstilling skaper engasjement og kraft til å løse de problemene som oppstår i arbeidet. Dette står i kontrast til eksempelvis de videregående skolene, der lærerne demonstrerer en selvtilstrekkelighet når det gjelder forbedringskompetanse og nærmest avviser enhver innblanding fra eksterne kompetansemiljøer. En slik innstilling lammer forbedringsarbeidet og gir dette i liten grad noen mulighet for å slå rot. En tillempling av dette er det som viser seg i våre case og som har med forankringsprosessen å gjøre. For at den skal bli framgangsrik, må det tas hensyn til lærerkulturen og til den utviklingsforhistorien skolen har hatt. Prosessen må tilpasses skolens forutsetninger. Ikke minst er kompetansemiljøene selv blitt svært oppmerksomme på betydningen av et godt forankringsarbeid gjennom sitt arbeid i prosjektene.

Kunnskap er en annen viktig forutsetning. Det må være kunnskap på skolen om hvordan skoler fungerer, om hva læring er og hvordan læring kan forstås, om hvordan

det er å være ung i dagens samfunn, men også om hvordan voksne på skolen forstår sin yrkessituasjon og kan utvikles i den. Vi har sett eksempler på prosjektledere og rektorer som har slik kompetanse og hvilken betydning det har hatt når det gjelder å sette fingeren på det som er viktig i forbedringsarbeidet og i søking etter og valg av kompetansemiljøpartner.

En tredje grunnleggende forutsetning er at det finnes lederskap på skolen og i prosjektet. Lederskap handler dels om rektors rolle, men omfatter også andre som tar et ansvar for skoleutvikling, eksempelvis prosjektledere og teamledere. Når lederskapet går sammen med kunnskap som omtalt over og framtrer som kompetent handling oppstår gode forutsetninger for forbedringsarbeid på skolen.

En god kommunikasjon er ytterligere en avgjørende forutsetning. Den gode kommunikasjonen handler om å føre samtaler på skolen på en måte som gjør at individer og grupper blir hørt, at behov blir avdekket og sett i sammenheng med krav i omgivelsene, og at informasjon om hva som foregår når fram til alle. Det er gjennom god kommunikasjon at delaktigheten i et forbedringsarbeid skapes. I casene har vi sett eksempler på hva som skjer når denne forutsetningen ikke er til stede og man har måttet «restarte» prosjektplanleggingen for å formulere og ivareta skolens behov på en bedre måte.

Betydningen av en god og tydelig kommunikasjon blir åpenbar når kompetansemiljøene skal tilpasse strategier og aktiviteter til skolens behov. Kompetansemiljøene må gjerne utfordre lærerne og skoleledelsens oppfatninger, men de er avhengige av å ha en dialog med skolen som bidrar til at det utvikles en tillit til miljøet. Valget av aktiviteter må også begrunnes ut fra skolens behov. Er for eksempel kommunikasjonen lærerne imellom en alvorlig hindring for at skolen skal utvikle seg videre, så må aktivitetene fra kompetansemiljøet gripe inn og skape endringer i måten lærerne kommuniserer på møtene. Kompetansemiljøet bør imidlertid også hjelpe skolen å ta et steg videre, slik at ikke bare arbeidsmiljøet blir bedre, men også undervisningen.

De faktorene som er nevnt her er generelle og velkjente fra skoleutviklingslitteraturen som vi også har sett betydningen av i våre case. Prosjektene i programmet ble i utgangspunktet gitt et spesielt design gjennom forutsetningen om et trekantsamarbeid mellom skoleeier, skole og kompetansemiljø. Hensikten kan beskrives som å sikre en kombinasjon av krav og støtte som drivkrefter i skolens forbedringsarbeid. Hva har vi sett av dette i casene? Har trekantsamarbeidet fungert etter denne intensjonen?

Trekantsamarbeidet er sammensatt av viktige aktører når det gjelder ansvaret for skoleutvikling, og vi har sett eksempler på gode relasjoner mellom disse som har vært viktige innslag i skoleforbedringsarbeidet. Ofte har imidlertid samarbeidet hatt karakter av støttende samtaler mellom prosjektledere og skoleeiere, om kompetansemiljøer som har gitt støtte til prosjektplanlegging og virket utfordrende gjennom reflekterende samtaler med lærerne. I mange tilfeller har deltakerne opplevd dette som meningsfulle og berikende møter. Når det gjelder det daglige arbeidet på de involverte skolene og

for flertallet av lærere og elever, så har disse møtene likevel vært ganske usynlige eller temmelig sporadiske hendelser.

7.5 Analyse av kompetansemiljøenes innsats

7.5.1 Prosess- vs. løsningsorientert innsats

Kompetansemiljøenes effekt i skolene kan antas å være avhengig av en rekke forhold som kompetansemiljøenes kunnskap og ferdigheter, innholdet i forbedringsarbeidet, hvor mye tid som er anvendt sammen med skolen, skolens forbedringskapasitet samt hvilken type aktiviteter kompetansemiljøene har vært involvert i. I tillegg til skillet mellom målsituerte og middelsituerte innsatser, kan vi også gjøre et annet skille mellom to typer av innsats. Den første vil vi kalle «prosessorientert innsats». Denne kjennetegnes ved at kompetansemiljøet i de fleste tilfeller møter skolen for å fungere støttende i en prosess. Hensikten er å gi skolen en mulighet til å utvikle en egen prosesskompetanse. De ulike formene for samtaler som kompetansemiljøene har gjennomført i lærergrupper er et godt eksempel på denne typen innsats. Her handler det om å gi lærerne erfaring med hva eksempelvis en reflekterende samtale kan bidra med i forbedringsarbeidet. Innsatsen er rettet mot å øve opp lærernes prosesskompetanse slik at de på egen hånd kan lede samtaler gjennom ulike faser som introduksjon og problemformulering, behovsanalyse, utredning, rådgivning og evaluering. I dette inngår også ofte å legge til rette for at alle får mulighet til å komme til orde. Grunntanken i en prosessorientert innsats er at prosesskompetansen ikke på en enkel måte kan formidles til lærerne, for eksempel gjennom enkeltstående forelesninger, men at kompetansen må utvikles over tid gjennom nettopp den typen prosess som man har til hensikt å utvikle og videreføre.

Den andre typen vil vi kalle en «løsningsorientert innsats». Denne innsatsen har til hensikt å legge fram et resultat som kan formidles til skolen gjennom enkeltstående hendelser. Et eksempel er evalueringene som er gjennomført på prosjektskolene av de eksterne kompetansemiljøene. Evaluerings- eller dokumentasjonsoppgavene er oppgaver som kompetansemiljøene har hatt ansvar for og der resultatene i stor grad kan formidles ved et gitt tidspunkt. Man kan tenke seg at en dokumentasjons- og evalueringsoppgave også kan være prosessorientert. Hensikten blir da også å bidra til utviklingen av analyse- og evalueringskompetanse internt på skolen. I slike tilfeller ville kompetansemiljøene ha behov for å treffe lærerne flere ganger for at disse skulle få mulighet til å erfare og lære seg hele prosessen med problemformulering, design, datainnsamling, analyse og vurdering som en evaluering består av. Andre eksempler på løsningsorienterte innsatser kan være forelesninger der oppgaven består i å formidle

kunnskap eller en type rådgivning der kompetansemiljøet primært formidler kontakt med andre eksterne miljøer eller kilder til kunnskap.

I casene har vi sett hvordan kompetansemiljøenes effekt i skolene henger sammen med type innsats og møtefrekvens. I tabell 7.1 har vi kombinert lav og høy møtefrekvens med prosessorientert og løsningsorientert innsats fra kompetansemiljøene. Kombinasjonene viser i hvilken grad kompetansemiljøenes arbeid er tilstrekkelig for å gi effekt i skoler med svak til moderat forbedringskapasitet. Her vil det være behov for høy møtefrekvens, i intensitet så vel som over tid, for at innsatsen skal gi noen effekt. Når det derimot gjelder løsningsorienterte innsatser, kan det være tilstrekkelig med en lav møtefrekvens. Å organisere løsningsorienterte innsatser med høy møtefrekvens kan betraktes som en lite effektiv bruk av ressurser.

Tabell 7.1. Grad av tilstrekkelighet når det gjelder kompetansemiljøenes innsats og deres effekt i skoler med lav til moderat forbedringskapasitet.

	Prosess-orientert innsats	Løsnings-orientert innsats
Lav møte-frekvens	1) Ikke tilstrekkelig	2) Tilstrekkelig
Høy møte-frekvens	3) Tilstrekkelig	4) Mer enn tilstrekkelig

Når det gjelder de innsatser som vi har studert i evalueringen gjelder generelt kombinasjonene 1 og 2. Så vel prosessorienterte som løsningsorienterte innsatser fra kompetansemiljøenes side har vanligvis vært gjennomført med lav eller ganske lav møtefrekvens. Vår antakelse er da at man oppnår best effekt med en løsningsorientert innsats. En prosessorientert innsats kombinert med en lav møtefrekvens forventes ikke på samme måte å bidra til en varig kapasitetsforbedring for skolen.

7.5.2. Prosess- og løsningsorientert innsats i forhold til middel- og målsituerte forbedringsstrategier

Vi har tidligere introdusert begrepene middel- og målsituerte strategier og argumentert for at det er viktig å avgjøre hvordan en forbedringsstrategi bør situeres for å ha effekt. Prosess- og løsningsorienterte innsatser kan situeres både i et middel- og i et målforhold til det som skal forbedres. La oss ta eksemplet med matematikkundervisningen som skal forbedres. Her kan eksempelvis *study learning* forstås som en prosessorientert og målsituert innsats fra et kompetansemiljø. Study learning innebærer her at kompetansemiljøet leder en gruppe lærere i planleggingen av hvordan eksempelvis prosentbegrepet skal introduseres for elevene. En av lærerne gjennomfører siden den planlagte introduksjonen mens andre observerer og tar opp timen på video. Elevene intervjues om hvordan de opplever læringen. På bakgrunn av dette forbedrer lærerne planleg-

gingen. I ettertid gjennomfører en annen lærer den planlagte undervisningen med en annen elevgruppe. På denne måten gjennomføres med hjelp av kompetansemiljøet en prosess av undervisningsforsøk med kontinuerlige forbedringer som i stor grad er situert i klasserommet, der undervisningen og elevenes læring skjer. Prosessen består av mange ulike trinn, noe som krever en høy møtefrekvens. Lærere og kompetansemiljø vil ha behov for å møtes gjentatte ganger for å befeste arbeidstrinnene i study learning som arbeidsform.

Man kan imidlertid også velge å organisere en prosessorientert innsats som er middelsituert når det gjelder arbeidet med å forbedre matematikkundervisningen. Reflekterende samtaler kan fungere som et eksempel på denne typen innsats. En reflekterende samtale kan bestå av ulike trinn der undervisningsdilemmaer gjennomgås, der de problematiseres ut fra ulike perspektiv og der man ut fra dette kan gjennomfører eventuelle endringer i egen undervisning. Kompetansemiljøet kan lede lærerne gjennom de ulike trinnene i prosessen og også forsøke å formidle viktig kommunikativ kompetanse som å fordele ordet, lytte aktivt og stille utdypende spørsmål. Den reflekterende samtalemodellen inneholder flere steg og grep og krever mange møter over tid for å feste seg hos personalet. Denne arbeidsformen er imidlertid ikke situert i klasserommet, der undervisningen og målet med forbedringsarbeidet skal realiseres. Kompetansemiljøet kan eksempelvis gjennomføre de reflekterende samtalene i personalrommet på ettermiddagen når elevene har gått hjem fra skolen. Innsatsen vil dermed være middelsituert.

Det å sette sammen prosess- og løsningsorienterte innsatser i ulike situeringer kan gi kombinasjoner som ut fra et tradisjonelt skoleperspektiv kan framstå som annerledes og lite utprøvd. La oss holde fast ved eksemplet om å forbedre matematikkundervisningen, men undersøke hvordan en løsningsorientert innsats som kun krever en lav møtefrekvens kunne tenkes å se ut. En forelesning av en ekspert på området som behandler dette kan forstås som en løsningsorientert innsats. Foreleseren demonstrerer ulike modeller som han eller hun så gjennomgår og forklarer. Ekspertens oppgave er å beskrive og forklare ulike modeller på en god måte. Det gjør det mulig for lærerne å forstå, og foreleseren kan også vise hvor lærerne kan finne mer dokumentasjon om de ulike modellene. Når forelesningen er over, har eksperten bidratt til å dekke et kunnskapsbehov hos lærerne. Disse har også fått økt innsikt i hvilken type kunnskap som finnes på det aktuelle området og hvor de kan finne relevant dokumentasjon. Denne typen forelesninger gis ofte til lærerne i forbindelse med planleggingsdager der alle lærerne på skolen er samlet. Innsatsen foregår utenom undervisningen og er dermed middelsituert. Den finner ikke sted der målet med forbedringsarbeid i matematikk er ment å realiseres, det vil si i klasserommene gjennom lærernes egen undervisning.

Om vi skulle gjøre denne løsningsorienterte innsatsen målsituert, ville det innebære at eksperten skulle holde sin innledning i klasserommet, kanskje også sammen med elevene. I så fall ville det kreve at eksperten måtte tilpasse forelesningen en del.

Forelesningen ville antakelig ikke kunne omfatte like mange lærere på en og samme gang. I klasserommet ville imidlertid foreleseren ha mulighet til å henvise direkte til det rommet der undervisningen foregår. Eksempelvis ville han eller hun kunne be tilhørerne om å se seg rundt i klasserommet for å undersøke om det i dette rommet var tilgang til konkretiseringsmateriell som kan hjelpe elevene å forstå nye begreper i matematikken. Videre kunne foreleseren ta opp spørsmålet om elevenes plassering i klasserommet og hvilken betydning denne har for elevenes samarbeid om matematikk, eller også diskutere bruken av andre tilgjengelige hjelpemidler som datautstyr eller interaktive tavler.

En interessant tanke er å involvere elevene i forelesningen. Det ville gi foreleseren en mulighet til å ta opp ulike måter elevene kan forholde seg til matematikkfaget. Elevene ville formodentlig kunne kjenne seg igjen i ulike beskrivelser og kanskje få mot til å prøve ut andre tilnæringsmåter. Når eksperten beskriver ulike måter å undervise i matematikkfaget ville elever som bare har hatt én eller et par matematikklærere kunne få innblikk i hvordan faget også kan formidles på andre måter. På denne måten ville de også få et bedre grunnlag for å involvere seg i undervisningen og kanskje selv virke som pådrivere for lærernes arbeid med å forbedre egen undervisningspraksis.

7.6 Resultatutviklingen i skoler som får støtte fra programmet

I vår evaluering av programmet har vi ved hjelp av kvalitative og kvantitative metoder forsøkt å kartlegge hvilke effekter prosjektdeltakelsen har hatt på skolenes forbedringskapasitet og læringsmiljø. Vi har i delrapport 1 argumentert for hvorfor det innenfor rammen av vår evaluering ikke har vært naturlig å gjøre analyser direkte av elevenes læringsutbytte. Det skyldes blant annet at det må brukes en helt annen metodikk for denne typen analyser.

På oppdrag fra programmet har imidlertid Torbjørn Hægeland og Marte Rønning forsøkt å etablere et metodisk rammeverk for kvantitative analyser av resultatutviklingen i skoler som deltar i programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» (Hægeland og Rønning 2008). Med resultatutvikling menes endringer i læringsutbytte blant elevene på skolen, slik det måles ved hjelp av karakterer, nasjonale prøver og lignende. Skoler som får støtte fra programmet sammenlignes med skoler som ikke får det, for å se om de skolene som får støtte har en bedre eller dårligere resultatutvikling enn de som ikke får støtte. Forskjellig resultatutvikling kan imidlertid skyldes andre forhold ved skolene enn at de deltar i programmet, for eksempel at de har ulik elevsammensetning. Forfatterne forsøker derfor å skille ut den isolerte effekten av programdeltakelsen ved å kontrollere for andre forhold ved skolene. Dette gjør de

ved å bruke skolebidragsindikatorer, som måler en skoles forventede karaktergjennomsnitt på grunnlag av sosioøkonomiske kjennetegn ved elevene. Gjennom å se på resultatutviklingen i toårsperioden forut for programmet, analyseres det dessuten om skolene som får støtte fra programmet skilte seg ut ved fra før å ha en annerledes resultatutvikling enn andre skoler, med andre ord om programmet rekrutterer visse typer skoler framfor andre.

Analysene er gjort blant skoler som fikk støtte fra programmet i utlysingsrundene i henholdsvis 2006 og 2007. Analysen av resultater er kun gjort for skoler som fikk støtte i 2006. Det er resultatene for 2007 som er målt, det vil si kun ett år etter at støtten ble gitt. Evalueringen av programmet gir grunnlag for å anta at dette kan være for kort tid til at det er rimelig å forvente målbare forbedringer i elevenes læringsutbytte, noe Hægeland og Rønning også er oppmerksomme på. Deres analyser viser da også at det ikke er mulig å finne signifikante forskjeller i elevresultater mellom skoler som får støtte fra programmet og skoler som ikke får støtte, verken når man gjør tverrsnittsanalyser eller måler endring av elevresultater fra 2006 til 2007. Skoler som fikk støtte gjorde det riktig nok bedre enn skoler som søkte og fikk avslag, men ikke bedre enn skoler som ikke har søkt overhodet. Skolene som får støtte fra programmet skilte seg i utgangspunktet noe ut, men i liten grad når det gjaldt elevresultater. Det var i utgangspunktet ganske små forskjeller i elevprestasjonene i årene før programmet mellom skoler som søkte om deltakelse i programmet i åpen runde og skoler som ikke søkte. Søkere i veiledet runde hadde derimot en mer negativ utvikling i prestasjonene før de søkte enn søkere i åpen runde.

Ettersom det var gått så kort tid fra støtten ble gitt til elevresultatene ble målt, er det vanskelig å bruke Hægeland og Rønnings resultater som et bevis på at programmet i liten grad påvirker elevenes læringsutbytte. Når evalueringen av programmet viser at prosjektene har hatt vanskelig for å påvirke undervisningssituasjonen hvor det viktigste grunnlaget for elevenes læring blir lagt, gir det likevel grunn til å frykte at også mer langsiktige analyser vil kunne vise små endringer. En oppdatert analyse basert på Hægeland og Rønnings metode vil imidlertid kunne gi grunnlag for sikrere og bedre konklusjoner på dette området.

8 Effekter i kompetansemiljøene

Satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er i første rekke et virkemiddel for skoleutvikling internt i skolen. Samtidig er det en intensjon i programmet at det også skal skje læring i de eksterne kompetansemiljøene som involveres i utviklingsprosjektene. Dette kommer til uttrykk gjennom det tredje delmålet for satsingen:

Utviklingsprosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet.⁸

Spørsmålet som vil bli tatt opp i dette kapittelet er derfor i hvilken grad programmet har bidratt til utvikling av kunnskap om og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos de eksterne kompetansemiljøene som har deltatt. Her vil vi trekke på resultater fra surveyundersøkelsene som ble presentert i kapittel 5 og på kvalitative intervjuer med kompetansemiljøene som har vært involvert i caseprosjektene i evalueringen, og som er presentert i kapittel 4.

8.1 Delrapport 2 om kompetansemiljøenes læring

De eksterne kompetansemiljøene som har vært involvert i prosjektene har ulike typer kompetanse. Noen av miljøene har i første rekke kompetanse knyttet til organisasjonsutvikling, uten nødvendigvis å ha spesiell erfaring fra arbeid med skolesektoren. Andre miljøer er mer utpregede akademiske miljøer som i større eller mindre grad har erfaring med å jobbe i praksisnære skoleutviklingsprosjekter. En tredje gruppe har både pedagogisk kompetanse og tidligere erfaring med praktisk skoleutvikling.

Vi har tidligere påpekt at de kompetansemiljøene som gjennom satsingen er blitt eksponert for nye erfaringer kanskje også er de som har lært mest av å delta. Samtidig kan det være slik at de kompetansemiljøene som har de beste forutsetningene for å bidra til en god utvikling i projektskolene er de som har en viss erfaring med denne typen utviklingsprosjekter fra før. Slik sett kan det tenkes å være en avveining mellom hensynet til skolenes interne læring og utvikling på den ene siden og hensynet til kom-

⁸ Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Bakgrunnsnotat. Versjon 16.11.2007.

petansemiljøenes læring på den andre siden (Blossing et al. 2008). Et annet spørsmål er i hvilken grad og på hvilken måte kompetansemiljøenes eventuelle læring kan tenkes å komme skolene til gode, både på kort og på lang sikt. Disse spørsmålene vil bli tatt opp igjen her og i neste kapittel om spredning av resultater fra programmet.

8.2 Hva slags kompetansemiljøer er involvert?

Det å knytte til seg eksterne kompetansemiljøer eller ressurspersoner har vært en av forutsetningene for å få støtte fra programmet. I programbeskrivelsen nevnes forskningsmiljøer ved universitet og høyskoler, oppdragsforskningsmiljøer, kompetansesentre, konsulentfirmaer eller andre bedrifter med relevant kompetanse som aktuelle kompetansemiljøer i prosjektene. Det har også vært mulig å trekke inn lokal kompetanse fra skolesektoren, for eksempel gjennom frikjøp av rektorer ved andre skoler, lokale fagpersoner eller ressurspersoner fra andre kommuner.⁹

Surveyundersøkelsen blant kompetansemiljøene viser at det har vært en god spredning mellom ulike typer kompetansemiljøer i prosjektene som har fått støtte. Av 33 kompetansemiljøer i undersøkelsen finner vi åtte med tilknytning til et universitet, åtte fra høyskolesektoren, og ni private selskap/ kompetansemiljø. Fem av kompetansemiljøene er personer som arbeider til daglig ved en annen skole, mens de siste tre har svart «annet».

8.3 Læring i ulike kompetansemiljøer

En av antakelsene fra delrapport 2 var at de kompetansemiljøene som ble eksponert for nye erfaringer, situasjoner og arbeidsformer, ville ha best forutsetninger for egen læring gjennom å delta i prosjektene. Denne antakelsen får en viss støtte fra surveyundersøkelsen som ble presentert i kapittel 5. Samtidig tyder undersøkelsen på at det er en fordel at kompetansemiljøene har en viss erfaring fra å jobbe prosjekttrettet med skoler. Videre tyder svarene på at det er en fordel at prosjektet tematisk og innholdsmessig ligger tett opp til den kompetansen miljøene har fra før og arbeid de tidligere har vært involvert i.

De aller fleste kompetansemiljøene som har vært involvert i programmet mener at de har lært noe av å delta. Videre ser det ut som om læringseffekten for kompetanse-

⁹ Program for skoleutvikling. Programbeskrivelse 2005–2008. Utdanningsdirektoratet.

miljøene er størst for de som kommer fra en annen skole og minst for de som kommer fra en høyskole. Antall enheter i undersøkelsen er imidlertid lavt, og vi skal derfor være forsiktige med å gjøre for mye ut av slike sammenlikninger.

8.4 Hva lærer kompetansemiljøene?

I de kvalitative intervjuene kom det fram at flere av kompetansemiljøene opplevde at de gjennom sin deltakelse i prosjektet fikk en mulighet til å komme «tettere på» skolene enn det de vanligvis har anledning til. Flere informanter som til daglig arbeider ved universitet og høyskoler la vekt på dette aspektet. En uttalelse fra én av disse er illustrerende:

Vi har lært veldig mye om skolen. Prosjektet har gitt oss en mulighet til å se skolen fra en helt annen synsvinkel enn det vi vanligvis gjør. Vi har sett problemene på en annen måte og fått en mye bedre forståelse for skolen som virksomhet.

Det å gi kompetansemiljøene en bedre innsikt i og forståelse for skolen som virksomhet må sies å være en klart positiv effekt av programmet. Samtidig vil en slik forståelse trolig være en viktig forutsetning for å bidra til en positiv skoleutvikling. Et kompetansemiljø i et annet case i evalueringen er en enkeltperson som til daglig arbeider ved en annen skole. Denne personen har i utgangspunktet god kjennskap til skolen som virksomhet. Han advarer imidlertid mot en manglende ydmykhet for hvor komplekse utfordringene i skolen er og understreker at det ikke finnes noen kokebok eller oppskrift som skoler kan følge for å lykkes. Når det gjelder egen læring som kompetansemiljø legger han vekt på betydningen av at et utviklingsprosjekt må ha en god forankring i den enkelte skole:

Jeg har jo først og fremst lært hvor avgjørende det er at skolen har et eierforhold til prosjektet. Hvis ikke rektor og ledelsen er hektet på, så hjelper det ikke hvor sterkt skoleeier vil.

Et tema som går igjen i flere av casene er betydningen av en klar og tydelig kommunikasjon mellom aktørene som er involvert i prosjektet. Dette er viktig både når det gjelder aktørenes ulike roller og forventninger til hverandre og når det gjelder mål og innhold i prosjektene. I surveyundersøkelsen blant kompetansemiljøene har vi forsøkt å kartlegge på hvilken måte kompetansemiljøene selv har utviklet sin evne til å bistå skoler i deres utviklingsarbeid. Resultatene viser at kompetansemiljøene selv oppfatter at de i første rekke har styrket sin evne til å kommunisere klart og tydelig med de som er involvert i prosjektene. Igjen må dette sies å være en viktig effekt og en form for læring som også vil ha verdi for fremtidig samarbeid med skolesektoren. I den sammenheng er

det positivt at åtte av ti personer som har deltatt fra kompetansemiljøenes side regner det som svært eller nokså sannsynlig at de personlig vil samarbeide med skoler om kompetanseutvikling også i framtiden.

I surveyundersøkelsen har mange av kompetansemiljøene besvart et åpent spørsmål om hva de har lært gjennom prosjektet som kan gjøre dem bedre i stand til å hjelpe skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling. Flere av kompetansemiljøene svarer her at de har blitt flinkere til å forholde seg til kompleksiteten i skolen. Noen understreker betydningen av å komme «tett på» skolen. Andre legger vekt på behovet for å klargjøre roller både for skolens ledelse og for kompetansemiljøene. Betydningen av en god forankring av prosjektet i skolens og lærernes opplevde behov er også noe som nevnes av flere kompetansemiljøer som en viktig lærdom fra egen deltakelse i programmet.

Tidligere i rapporten har vi påpekt dominansen av middelsituerte strategier i prosjektene. Kompetansemiljøenes innsats har i stor grad foregått andre steder enn i klasserommene og har sjelden involvert elevene. Valg av strategi har betydning for hvilke resultater som oppnås, også når det gjelder kompetansemiljøenes læring. Om prosjektene hadde valgt mer målsituerte strategier, ville også kompetansemiljøenes læring i større grad ha vært knyttet til forutsetningene for å utvikle et godt læringsmiljø. Med et annet fokus i prosjektene, er det imidlertid også mulig at skolene ville ha henvendt seg til andre typer kompetansemiljøer.

8.5 Individuell eller kollektiv læring?

I «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er det lagt stor vekt på å utvikle skolen som virksomhet og at skoler skal utvikle seg som lærende organisasjoner.¹⁰ Når det gjelder kompetansemiljøene, ser det imidlertid ut til at læringseffekten i første rekke er knyttet til de enkeltpersonene som er involvert i programmet. Dette kommer klart fram i intervjuene med kompetansemiljøer som har vært involvert i case-prosjektene. Også i survey-materialet ser vi en klar tendens til at kompetansemiljøenes læring i første rekke har vært individuell. Over nitti prosent av de spurte mener at de selv er blitt bedre i stand til å bistå skoler og skoleeiere med praktisk skoleutvikling gjennom sin deltakelse i prosjektet. Under halvparten mener imidlertid at læringseffekten også omfatter andre personer i samme kompetansemiljø.

Det at læringseffekten i kompetansemiljøene primært er individuell er ikke nødvendigvis noe problem, kanskje snarere tvert imot. Hovedintensjonen med programmet er å utvikle *skolen* som virksomhet. Delmålet om å bidra til utvikling av kunnskap og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer må først og

¹⁰ Se for eksempel Program for skoleutvikling, Programbeskrivelse 2005–2008, s. 4.

fremst forstås som et virkemiddel. Bærerne av denne kunnskapen og kompetansen om skoleutvikling er enkeltindivider i kompetansemiljøene. Det som er avgjørende er i hvilken grad det legges til rette for at den eksterne kompetansen som er utviklet kommer skolesektoren til gode, også etter at programmet er avsluttet. Da er vi inne på spørsmålet om spredning, som er tema for neste kapittel i rapporten.

8.6 Oppsummering

Programmet har som ett av sine delmål å bidra til kunnskaper og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet. Delmålet kan sees som et virkemiddel for det overordnede målet om å utvikle skolen som virksomhet for igjen å gi et bedre grunnlag for elevenes faglige og sosiale utvikling.

Både kvalitative og kvantitative data fra evalueringen tyder på at kompetansemiljøene selv opplever å ha lært mye om skoler og skoleutvikling gjennom sin deltakelse i programmet. De kompetansemiljøene som har lært mest er de som gjennom sin deltakelse har blitt eksponert for nye situasjoner og arbeidsmåter. Samtidig ser vi i casene at de kompetansemiljøene som er blitt best mottatt i skolene, og som også har hatt mest å bidra med, gjerne er miljøer med en viss kjennskap til skolen og tidligere erfaring med å jobbe prosjektrettet med utviklingsarbeid i skolen. I en avveining mellom skolens behov og hensynet til kompetansemiljøets læring er det rimelig at skolens behov veier tyngst i en satsing som i første rekke handler om praktisk skoleutvikling.

Gjennom utviklingsprosjektene har eksterne kompetansemiljøer fått en mulighet til å komme tett på skolene. Mange opplever på denne måten å ha fått en bedre forståelse for skolen som virksomhet. Det gjelder ikke minst personer som til daglig arbeider utenfor skolen. Men også de som fra før har god kjennskap til skolen mener å ha lært mye om praktisk skoleutvikling gjennom sin rolle som eksternt kompetansemiljø. Både i casematerialet og gjennom åpne spørsmål i spørreundersøkelsen framheves betydningen av å forstå kompleksiteten i skolen og skolens utfordringer. Det advares mot forestillingen om at det finnes enkle og generelle oppskrifter som kan følges for å oppnå gode resultater i skolen.

Evalueringen tyder på at en viktig del av kompetansemiljøenes læring er knyttet til det å drive utviklingsprosjekter. En viktig utfordring i programmet har vært å nyttiggjøre seg ulike former for kompetanse i et samarbeid mellom skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer. For mange av skolene har samarbeidet med et eksternt kompetansemiljø vært en helt ny erfaring. Avklaring av mål, forventninger og roller har vært viktig i prosjektene. I flere av casene har vi sett at denne delen av arbeidet har vært ressurskrevende. Samtidig viser evalueringen at et godt forankringsarbeid i skolen og en

klar og tydelig kommunikasjon mellom skole, skoleeier og kompetansemiljø framstår som viktige forutsetninger for å få til et godt samarbeid og å oppnå gode resultater i prosjektene. I surveyundersøkelsen ser vi at den viktigste læringseffekten for kompetansemiljøene nettopp har vært evnen til å kommunisere klart og tydelig med de som er involvert i prosjektene. Det er rimelig å anta at dette er læringseffekter som også vil ha verdi etter at programmet er avsluttet.

Evalueringen viser at det i første rekke er de enkeltpersonene som er involvert i utviklingsprosjektene som utvikler sine kunnskaper og ferdigheter i å bistå skoler med praktisk skoleutvikling. Læringen fører i liten grad til økt kompetanse for kompetansemiljøet som helhet. Dette er ikke nødvendigvis noe problem. Det som er avgjørende for at kompetansemiljøenes læring skal få varige effekter er at kompetansen blir synlig og tilgjengelig for andre.

9 Spredning fra programmet

9.1 Mange mulige spredningsveier

Et spørsmål i evalueringen av programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er i hvilken grad programmet har ringvirkninger utover resultatene som oppnås hos skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer som deltar i prosjektene som får støtte. Av ulike årsaker har dette spørsmålet ikke vært hovedfokus for evalueringen. Forskningsdesignet i evalueringen er først og fremst utformet med tanke på å kunne analysere om programmet på en god måte stimulerer til utvikling av de skolene som får utviklingsstøtte gjennom programmet. Om spredningseffekter ut over programmet hadde vært et sentralt spørsmål for evalueringen, ville dette ha krevd mer omfattende datainnsamling blant skoler og skoleeiere som *ikke* får støtte fra programmet enn det evalueringen har hatt. Vi har imidlertid til en viss grad også forsøkt å kartlegge slike spredningseffekter, blant annet for å kunne gi en mer overordnet vurdering av programmet som skolepolitisk virkemiddel.

Et grunnleggende spørsmål i en vurdering av de samlede virkningene for skole-Norge av et program som «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er om skoler *kan* lære av hverandre og hva som eventuelt skal til for at de gjør dette. Læring mellom organisasjoner krever en læring blant individene i organisasjonen, blant skoleledere og lærere. Det krever en læring om de andre skolenes erfaringer og om forutsetningene for de erfaringene som har blitt gjort. Dette må gå sammen med en refleksjon om hvilke forutsetninger egen skole har for å oppnå lignende forbedringer, noe som krever et høyt refleksjonsnivå og kunnskap om skolens forhistorie. Videre må skolene makte å gå fra individuell læring til noe som er felleseie i form av felles rutiner eller normer for hvordan undervisningen skal være eller for andre forhold som påvirker elevenes læring. Skoleeier kan på alle disse områdene fungere som en støtte. Vi vil i dette kapitlet ikke kunne kartlegge om en læring/overføring av prosjektenes kunnskaper og erfaringer i denne forstand har skjedd. Derimot vil vi, så langt vi har data, beskrive hvorvidt forutsetningene for slik læring ser ut til å være til stede, om rektorer på andre skoler selv mener de har lært av programmet, samt beskrive hvilke spredningsveier som framstår som viktige.

Programmet kan ha spredningseffekter på mange måter. Disse spredningseffektene kan oppstå gjennom direkte kontakt mellom skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer, eller de kan oppstå indirekte gjennom bruk av verktøy eller annen skriftlig dokumenta-

sjon. Programmet og prosjektene kan også ha virkninger i flere ledd utover, ved kontakt med noen som har hatt kontakt med prosjektskoler og så videre.

Programmet kan også tenkes å ha langsiktige virkninger gjennom å stimulere til at det utvikles nye politiske tiltak. Nye tiltak vil imidlertid ofte ha flere ulike opphav og vil ikke alltid være så lette å knytte direkte til det man evaluerer. Programmets effekt på senere policyutvikling blir vurdert i omtalen av måloppnåelse av delmål 6 i kapittel 10 og vil ikke bli omtalt nærmere i dette kapittelet.

I første omgang kan vi skille mellom spredning fra enkeltprosjekt og spredning fra programnivå.

De mest aktuelle veiene for spredning av læring/erfaringer *fra prosjektene* kan illustreres i følgende tabell:

Tabell 9.1 Spredning fra prosjektene

Fra kompetansemiljø
utviklingsstøtte til andre skoler
seminarer, konferanser
utdannings- og opplæringstilbud
Fra skoler
kontakt med andre skoler direkte, innenfor eller utenfor kommunen
seminarer og konferanser
Fra skoleeier
kontakt med egne skoler som ikke har vært med i prosjektet
kontakt med andre skoleeiere
Via sekretariatet for programmet (artikkelstafett, konferanser/seminarer, annet stoff)
Via verktøy utviklet i prosjektene og tilgjengeliggjort gjennom ulike kanaler

På *programnivå* vil programmet kunne ha ringvirkninger gjennom ulike virkemidler og verktøy som sekretariatet for programmet har utviklet på programnivå. I tillegg kan den omfattende søkeprosessen i programmet gi læringseffekter også for skoler og skoleeiere som søker støtte, men som ikke får det (mobiliseringseffekter).

I dette kapittelet vil vi drøfte spredning direkte fra prosjektene og spredning fra programnivå hver for seg i egne underkapitler. Datakildene for denne drøftingen er:

1. en kvantitativ undersøkelse blant et representativt utvalg av rektorer i norske grunnskoler og videregående skoler gjennomført våren 2009.
2. en kvantitativ undersøkelse blant kompetansemiljøene i et utvalg prosjekter som har fått støtte fra programmet
3. kvalitative data fra intervjuer i caseprosjektene

4. kvalitative data fra intervjuer med personer som har eller har hatt tilknytning til sekretariatet for programmet.

Det vises til nærmere omtale av de kvantitative datakildene i kapittel 3 og 5. Vi har ikke data som gjør det mulig å vurdere alle disse formene for spredning, via ulike veier og på ulike nivåer. Vi har kvantitative data om spredningen direkte fra skole til skole, og vi har indirekte kvantitative data om potensialet for spredningen fra kompetansemiljøene. Vi har imidlertid ikke kvantitative data om spredning via skoleeiere. På programnivå har vi kvantitative data om spredningseffekter av nasjonale verktøy som Ståstedsanalysen og veiledning i ekstern skolevurdering. Fra caseprosjektene har vi noe kvalitative data om spredning via skoleeierne og kompetansemiljøene.

9.2 Spredning fra prosjektene

Hovedansvaret for spredning fra prosjektene ligger i de aller fleste tilfellene på skole- eller skoleeiernivå. Ansvarer oppfattes i like så stor grad å ligge hos den enkelte skole som hos skoleeier. Unntaksvis ligger det også et hovedansvar på et kompetansemiljø, men da normalt sammen med skoleeier eller enkeltskoler. I caseprosjektene har skoleeier ofte tatt et hovedansvar for spredningen, særlig internt til andre skoler i kommunen, men den enkelte skole har ofte fått ansvar for utvikling av dokumentasjon som grunnlag for spredning. Survey materialet viser at det varierer mye fra prosjekt til prosjekt hvordan ansvaret er fordelt, men materialet tyder på at den enkelte skoles rolle er enda viktigere enn hva casematerialet viser. I en tredjedel av prosjektene opplever kompetansemiljøene at den enkelte skole har et hovedansvar for spredningen. I en annen tredjedel er det skoleeier som har hovedansvaret og i den siste tredjedelen ligger det et delansvar på både skoleeier og skole. Kompetansemiljøene opplever som oftest at de selv har et delansvar, men i noen tilfeller at de ikke har noe slikt ansvar.

Prosjektene har generelt en ganske stor overføringsverdi. Det er ofte mulig å systematisere erfaringer fra prosjektet på en slik måte at andre kan lære av det. Prosjektene har derfor generelt et godt potensial for spredning. I ni av ti prosjekter er det videre i noen grad mulig å konkretisere erfaringer og lærdommer fra prosjektet i form av modeller, oppskrifter og veiledninger som andre kan bruke, i hvert fall slik kompetansemiljøene vurderer det. Jo mer vellykket prosjektet er, slik kompetansemiljøet opplever det, desto større potensial har det for utvikling av slike verktøy. I minst seks av ti prosjekter er det også utviklet slike verktøy, i følge kompetansemiljøene. Vi har få eksempler fra caseprosjektene på slike modeller, oppskrifter og veiledninger, noe som enten indikerer at caseprosjektene på dette området er utypiske eller at verktøyene det er snakk om ikke er så skarpt definert og tilrettelagt for bruk. Hvis det siste er tilfelle, vil de kanskje

ikke være verktøy i den forstand at de kan brukes av andre uten å ha direkte kontakt med noen av aktørene i prosjektet. Muligens forutsetter de ofte at man har kontakt med kompetansemiljøer, skoler eller skoleeiere som har deltatt.

Kompetansemiljøene bidrar også med å legge tilrette for konkret spredning på andre måter enn utvikling av verktøy. I seks av ti prosjekter har de vært involvert i slike aktiviteter rettet mot spredning av erfaringene. Blant disse aktivitetene er presentasjoner/foredrag, møter med skoleeiere/skoler og skriving av ulike typer artikler, men det er også mange andre spredningsmåter, jf kapittel 5. Kompetansemiljøenes læring av å delta i prosjekter påvirker naturligvis også deres evne til å hjelpe andre skoler med praktisk skoleutvikling senere, jf kapittel 8. Vi vet ikke hvilken betydning kompetansemiljøenes innsats for å spre erfaringene fra prosjektene har hatt for andre skoler. Disse forholdene er det heller ikke så lett å spørre om i spørreundersøkelser. Den kvantitative undersøkelsen blant kompetansemiljøene i et utvalg delprosjekter, viser imidlertid at mange av kompetansemiljøene har hatt en viss aktivitet på dette området, blant annet ved at de deltar i konferanser, har direkte kontakt med andre skoler og skoleeiere og utarbeider skriftlig dokumentasjon.

Ganske mange skoler har hatt kontakt med prosjektskolene. Denne kontakten har ofte påvirket skolene i positiv retning. 27 prosent av grunnskolene og 33 prosent av de videregående skolene har hatt kontakt med skoler som de vet har fått støtte fra programmet de seneste par–tre årene. Andelen er regnet blant rektorer på skoler som *ikke* har fått støtte fra programmet. Skoleeier spiller her en viktig rolle. Mesteparten av denne kontakten skjer med skoler i samme kommune eller fylkeskommune. Både etablerte og nye møtefora for rektorer og lærere i kommunen/fylkeskommunen bidrar til denne spredningen. Noen skoleeiere arrangerer erfaringskonferanser og lignende hvor lærere fra andre skoler kan lære om prosjektskolenes erfaringer og noen skoler tar imot besøk fra andre skoler. Andre skoleeiere sprer erfaringene bare gjennom møter for rektorene i kommunen/fylkeskommunen. I én casekommune har man fordelt ansvaret for spredning til skolene i kommunen mellom prosjektskolene. Det er en stor fordel for den skoleeierinterne spredningen at det finnes en skoleeier med kapasitet til å legge til rette for spredning. I casematerialet finnes det eksempler på prosjekter der manglende kapasitet på skoleeiernivået har hindret spredning internt i kommunen.

Spredningen skjer ikke bare internt i en kommune via skoleeier, men også i en beskjedne målestokk direkte mellom skoler på tvers av kommunegrensene. Blant grunnskolene er det også én av ti skoler som har hatt kontakt med prosjektskoler i andre kommuner. Likevel er denne spredningen mye mindre enn spredningen som skjedde gjennom demonstrasjonsskoleordningen. Denne ordningen var slik at skoler som hadde utviklet en god praksis kunne søke om å bli demonstrasjonsskole og gjennom det få statlige tilskudd over en tidsperiode for å formidle sin kompetanse til andre skoler, lærebedrifter og andre aktører. I løpet av to–tre år hadde 80–90 prosent av skolene i landet hatt kontakt med en demonstrasjonsskole og 50–75 prosent hadde besøkt en

slik skole (Hagen og Nyen 2005). Forskjellen er på ingen måte overraskende ettersom spredning var et helt sentralt siktemål med demonstrasjonsskoleordningen, mens det er en mindre sentral del av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling».

Til tross for at prosjektskolenes erfaringer har overføringsverdi, er kontaktflaten mellom prosjektskolene og skolene for øvrig for liten til at vi kan forvente store spredningseffekter direkte fra skole til skole. Direkte spredning mellom skoler skjer i første rekke mellom skoler i samme kommune/fylkeskommune. Både det kvalitative og kvantitative datamaterialet tyder på at kompetansemiljøene har en viktig rolle når det gjelder spredning til skoler i andre kommuner/fylkeskommuner. Denne spredningen skjer via mange ulike veier, som nevnt over.

Det er naturligvis lettere å spre erfaringer fra et vellykket prosjekt hvor deltakerne føler at de har fått til noe enn i de prosjektene hvor man opplever å ha kommet kort. I et par av casene oppfattes spredning som et perifert tema for aktørene. De føler at de må komme lenger i prosjektet før de har noe å formidle til andre og kan prioritere det.

Det er positivt at mange rektorer på skoler som *har* hatt kontakt med prosjektskoler mener at denne kontakten har påvirket utviklingen av deres egen skole, ved å gi ideer og inspirasjon til endringer. Ved to av tre grunnskoler og halvparten av de videregående skolene som har hatt kontakt med prosjektskoler, har kontakten gitt ideer og inspirasjon som i større eller mindre grad har påvirket utviklingen av skolen. Derimot har prosjektskolene svært sjelden hatt kapasitet til å gi de andre skolene støtte i gjennomføringen av utviklingsprosjekter, det er først og fremst i det å gi ideer og inspirasjon at de spiller en rolle.

At såpass mange skoler mener at kontakten med prosjektskolene har påvirket utviklingen av egen skole, tyder på at spredningseffektene kunne ha vært større dersom kontaktflaten mellom prosjektskolene og andre skoler hadde vært større. Knyttet det først kontakt, skapes det ofte inspirasjon til endringer.

Alt i alt synes spredning til andre skoler som har samme skoleeier å være en viktig spredningsvei, mens spredning direkte fra prosjektene ut over dette er mer tilfeldig. Dette samsvarer godt med inntrykket fra caseprosjektene, hvor det ofte forelå planer for spredning til andre skoler i samme kommune eller fylkeskommune, men sjelden utover dette. I den grad erfaringer, metoder og modeller fra prosjektskolene er formidlet ut over skoleeiers geografiske område, er vårt inntrykk at spredningen i første rekke har skjedd gjennom kompetansemiljøenes innsats.

9.3 Spredning og ringvirkninger fra programnivå

Innenfor programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er det utviklet flere elektroniske verktøy på programnivå for å hjelpe skoler i å kartlegge nå-situasjonen

og i å identifisere hvilke områder man eventuelt har behov for å endre på. Et verktøy er å forstå som framgangsmåter, modeller og veiledninger som skal kunne brukes også uten at lærere, rektorer, kompetansemiljøer og skoleeiere fra prosjektene er tilstede og overfører sin kunnskap personlig.

Ståstedsanalysen er det mest sentrale verktøyet i programmet. Skoler som er med i prosjekter som søker støtte fra programmet, må gjennomføre ståstedsanalysen. Verktøyet ligger imidlertid også tilgjengelig på programmets nettsider, og skoler som ønsker det kan fylle ut skjemaet elektronisk og få ut resultater, selv om de ikke har noen planer om å søke støtte. På den måten kan verktøyet være en støtte både for søkere og for andre skoler. Ståstedsanalysen har seks deler: faktaopplysninger om skolen, resultater fra elevundersøkelsen, data om elevenes faglige resultater (karakterer/skolebidragsindikatorer), ansattes vurdering av skolen, resultater fra lokale undersøkelser og skolens samlede vurdering av hvilke utfordringer den har.

Mange rektorer kjenner til ståstedsanalysen selv om de ikke har søkt om støtte fra programmet. To av tre rektorer i grunnskolen og halvparten av rektorene i videregående skole kjenner til ståstedsanalysen. Ikke bare har de kjennskap, mange skoler har også fylt ut ståstedsanalysen i forbindelse med eget utviklingsarbeid. 28 prosent av grunnskolene og 17 prosent av de videregående skolene som *ikke* har søkt støtte fra programmet, har likevel fylt ut og brukt ståstedsanalysen. Dette viser at ståstedsanalysen er et verktøy som når ut langt utover skolene som søker og får støtte fra programmet. Vi vet ikke hvilken nytte de andre skolene har hatt av å bruke ståstedsanalysen i eget utviklingsarbeid, men skal man dømme etter erfaringene fra søkerskolene, er de positive. Ståstedsanalysen er omfattet av en evaluering av søknadsprosessene som er gjennomført av Rambøll (2008). Rambølls evaluering viser at ståstedsanalysen vurderes svært positivt av søkerne, også de som ikke fikk støtte. Ståstedsanalysen gir en kartlegging av læringsmiljøet og en bevisstgjøring av hvor skolen trenger å forbedre seg. At lærerne og andre ansatte deltar aktivt i bruken av analysen kan også gi en forankring av endringsarbeidet i personalet. Mange av skolene har i etterkant benyttet ståstedsanalysen i sitt utviklingsarbeid, selv om de ikke fikk støtte. Det kan tenkes at skoler som ikke har søkt støtte fra programmet, kan ha mindre nytte av analysen fordi de ikke tar del i veiledningssamlinger og andre deler av søknadsprosessen som gir støtte i å bruke resultatene. Likevel er det sannsynlig at de positive effektene også i noen grad har kommet mange av skolene som står helt utenfor programmet til del.

Organisasjonsanalysen er et annet verktøy utviklet på programnivå. Organisasjonsanalysen er et spørreskjemabasert verktøy som kartlegger ulike sider av skolens organisasjon og kultur som kan påvirke elevenes læringsmiljø. Organisasjonsanalysen ble opprinnelig kun gjennomført av skoler som har fått støtte fra programmet. Ansatte ved disse skolene har fylt ut spørreskjemaet ved oppstart og avslutning av prosjektet. Skjemaet er imidlertid nå tilgjengelig på programmets nettsider og kan også brukes av andre skoler, med muligheter for å fylle det ut elektronisk. Hensikten er også for andre

skoler at den skal gjennomføres to ganger; ved oppstart og avslutning av et utviklingsarbeid for å se om det har påvirket organisasjonens funksjonsmåte.

Vi har dessverre ikke data om kjennskap og bruk av organisasjonsanalysen. Spørsmålene i organisasjonsanalysen har ligget tilgjengelig på nettsidene til programmet i flere år, men den har kun vært kjent for skolene som et allment tilgjengelig elektronisk verktøy siden våren 2009. Tidligere har selve skjemaet også ligget ute på direktoratets nettsider, og det kan være at også noen andre skoler har brukt dette i sitt utviklingsarbeid.

Et tredje verktøy fra programmet er en veiledning i metodikk for skolevurdering. Det ligger et veiledningshefte ute på nettsidene, men ikke elektroniske skjema å la ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen. Skolevurdering har blitt brukt som en metodikk for å støtte prosjekter i programmet. Som en del av oppstartsprosessen, har eksterne lærere eller skoleledere kommet inn som «kritiske venner» og skrevet en rapport om skolens nåværende praksis på sentrale områder hvor vurderingsprosessen viser at lærere og skoleledelse ønsker endringer. Vurderingene utføres av egne eksterne vurderere, men skjer i samarbeid med kompetansemiljøene skolen har i prosjektet for øvrig. Vurderingene bygger på den såkalte Hardanger-Voss-modellen, som fantes før programmet. Utdanningsdirektoratet har gitt støtte til flere vurderingsregioner etter denne modellen. Metodikken inneholder konkrete beskrivelser av hvordan man går fram i ulike trinn i en skolevurderingsprosess, hvor man avklarer hva man ønsker seg (glansbilde) og hvordan man kan gå fram for å endre praksis i ønsket retning.

Veiledningen i skolevurdering er tatt i bruk i relativt få skoler foreløpig, tatt i betraktning av at ekstern skolevurdering er relativt utbredt. De siste to årene har 38 prosent av grunnskolene og 39 prosent av de videregående skolene hatt ekstern skolevurdering. Av disse skolene rapporterer 29 prosent av grunnskolene og 13 prosent av de videregående skolene at de både har brukt og har hatt nytte av veiledningsheftet som ligger ute som et verktøy på Utdanningsdirektoratets nettsider. (Dette utgjør drøye 10 prosent av alle landets grunnskoler og 5 prosent av alle landets videregående skoler.) Veiledningen har bare vært tilgjengelig fra skoleåret 2008–2009, og det bidrar til å forklare at få skoler har benyttet seg av den så langt. Metodikken synes å treffe grunnskolen bedre enn videregående skole. De skolene i casene som har fått ekstern vurdering, er svært positive i omtalen av den eksterne vurderingen.

I tillegg til verktøyene som er nevnt over, har sekretariatet for «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» også forsøkt å bidra til spredning fra prosjektene gjennom ulike former for formidling av lærdommer og erfaringer. På nettsidene til direktoratet er det en artikkelstafett om praktisk skoleutvikling, hvor det ligger ute mange artikler hvor personer med erfaring fra utviklingsprosjekter støttet av programmet, forteller om sine prosjekter. Disse artiklene er ment å gi støtte og inspirasjon til andre skoler. Vi har imidlertid ikke data som viser om disse artiklene har nådd ut til skolene i landet og hvilken betydning de eventuelt har hatt.

Programmet kan også tenkes å gi læringseffekter for skoler som går igjennom ulike stadier i søknadsprosessene, men som ikke når opp og får støtte. Disse har gjennom prosessen fått muntlige og skriftlige tilbakemeldinger fra sekretariatet og fra programstyret, samt hatt kontakt med andre søkere, som kan tenkes å ha betydning for skolenes utvikling, selv om de ikke får støtte fra programmet. Søknadsprosessene omfatter ganske mange av landets skoler, anslagsvis en av fem grunnskoler og over en av fire videregående skoler. Av disse har drøye halvparten blitt innvilget støtte. De såkalte mobiliseringseffektene på søkerne er analysert og vurdert av Rambøll (2008) på grunnlag av et eget kvantitativt materiale. Hovedkonklusjonen i Rambølls evaluering er at søknadsprosessen oppleves som svært tidkrevende, men også at et klart flertall av prosjektlederne mener at søknadsprosessen har bidratt til at skolene arbeider på en bedre måte med helhetlig skoleutvikling. Dette gjelder også mange av de som til syvende og sist ikke fikk støtte til prosjektet. Ståstedsanalysen vurderes positivt, som nevnt over. I tillegg har veiledningsseminarene, hvor man har utvekslet erfaringer med andre søkere og møtt representanter for Utdanningsdirektoratet, hatt stor bevisstgjørende og inspirerende effekt for søkerne, i følge Rambølls evaluering.

9.4 Samlet vurdering

Spredning av erfaringer, modeller og arbeidsmåter fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» kan skje ut fra det enkelte prosjekt og fra sentralt nivå i programmet. Det skjer en betydelig spredning fra prosjektene til andre skoler som har samme skoleeier, der hvor skoleeier tar ansvar for å legge til rette for det. Spredning direkte fra prosjektene ut over dette skjer også, via ulike veier, men har et mer beskjedent omfang og virker mer tilfeldig. Kompetansemiljøene er viktige for slik spredning. Ansvar for spredning fra enkeltprosjektene og ut til skoler utenfor kommunen/fylkeskommunen virker ikke alltid å være klart definert, selv om kompetansemiljøene ofte tar et delansvar for spredningen.

På sentralt nivå i programmet har sekretariatet gjort mye for å bidra til at verktøy, metoder og erfaringer fra programmet også skal komme skoler utenfor programmet til gode, særlig de siste par årene. På sentralt nivå har man verktøyene ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og veiledning i metodikk for skolevurdering. Ståstedsanalysen har blitt et verktøy for skoleutvikling som når mange skoler utenfor programmet. For de øvrige verktøyene mangler vi data eller finner det så langt vanskelig å se like klare effekter. Skolevurderingsmetodikken har i liten grad blitt tatt i bruk som følge av veiledningen, mens vi ikke har data for å vurdere betydningen av organisasjonsanalysen og artikkelstafetten. Vi ser det i utgangspunktet likevel som positivt at lokale erfaringer spres i en slik form som artikkelstafetten har og som det burde være lett for andre

skoler og skoleeiere å forholde seg til. Når det gjelder organisasjonsanalysen, kan det gis enda mer støtte i fortolkningen av den enn det som gis i den informasjonen som nå foreligger. Organisasjonsanalysen fanger dessuten i begrenset grad opp skolenes forutsetninger for endring, noe den nok med fordel kunne gjort. Flere deler av begrepet «forbedringskapasitet» som vi bruker i denne evalueringen om skolenes forutsetninger for å drive vellykket utviklingsarbeid, er ikke fanget opp i analysen. Det gjelder blant annet skolens prosess/rutiner for å drive utviklingsarbeid.

Det er vanskelig å gi en god samlet vurdering av spredningseffektene av programmet fordi vi har et ufullstendig datagrunnlag når det gjelder spredningseffekter. De målbare spredningseffektene av programmet er imidlertid foreløpig relativt moderate, sett i forhold til de samlede ressursene til programmet. På den positive siden kan vi blant annet notere at en god del skoler har fått ideer og inspirasjon gjennom kontakt med skoler som har fått støtte fra programmet, særlig fra andre skoler i samme kommune eller fylke. Vi kan også måle en ganske utbredt bruk av ståstedsanalysen blant skoler utenfor programmet. Likevel er prosjektskolenes kontaktflate (ca 30 prosent) ut til resten av skole-Norge klart mindre enn demonstrasjonsskolenes kontaktflate (ca 90 prosent). Vi er oppmerksomme på at vi måler spredningseffektene på et nokså tidlig tidspunkt. Mange av prosjektene har brukt tid på å utvikle noe som egner seg for spredning. Arbeidet med spredning synes også å ha blitt høyere prioritert av sekretariatet utover i programperioden. Det kan derfor være at det foreløpig er for tidlig å vurdere effektene av noen tiltak, for eksempel artikkelstafetten, og at det er for tidlig å vurdere programmets samlede spredningseffekter.

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er ikke først og fremst et program for spredning av gode eksempler og modeller, i motsetning til demonstrasjonsskoleordningen. Det er intern utvikling og ikke ekstern spredning som står i fokus. Programmet er primært rettet mot å utvikle skolene som får støtte og å utvikle kompetansemiljøenes evne til å bistå skoler med praktisk skoleutvikling. I sin tur kan det gi økt kunnskap om hvordan man bør legge til rette for utviklingsarbeid, som kan være verdifullt for hele skolesektoren. Det kan også tenkes å føre til en viss grad av læring/overføring av gode undervisningsmetoder til andre skoler. Slik læring krever et høyt refleksjonsnivå om forutsetninger for forbedring, noe det stimuleres til, blant annet gjennom virkemidler som artikkelstafetten. Likevel er programmet et eksempel på et intensivt skolepolitisk virkemiddel som konsentrerer mesteparten av pengene og andre ressurser til relativt få skoler. For å vurdere ringvirkningene av programmet er det sentralt om programmet faktisk gjør kompetansemiljøene dyktigere i å hjelpe skoler i utviklingsprosesser for framtiden og om det bidrar til langsiktig policyutvikling på ulike nivå. Slike prosesser har et tidsperspektiv som gjør at vi uansett datagrunnlag ikke fullt ut ville ha kunnet vurdere betydningen av programmet innenfor tidsperspektivet for denne evalueringen.

10 Delmålene i programmet

Programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt. Dette ønsker man å oppnå gjennom å utvikle skolen som organisasjon. Hovedmålet er utdypet gjennom seks delmål.

1. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk ved å bruke tilgjengelige kvalitetsdata og lokale observasjoner.
2. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter i samarbeid med eksterne samarbeidspartnere for å oppnå bedre resultater knyttet til elevenes læringsmiljø og læring.
3. Utviklingsprosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet.
4. Utviklingsprosjektene skal bidra til at det frembringes kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av fremgangsmåter, modeller og veiledninger) til bruk i en helhetlig skoleutvikling.
5. Programmet skal gjøre verktøyene og kunnskapen om bruken av dem tilgjengelig gjennom etablerte nettsteder og arenaer for kunnskapsdannelse.
6. Programmet skal bidra til å bygge opp og spre kunnskap om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling i sektoren med relevans for fremtidig politikkutvikling.

I dette kapittelet vil vi oppsummere hva vi kan si om graden av måloppnåelse for de seks delmålene. Grunnlaget for dette er presentert i tidligere kapitler i denne rapporten, særlig i kapitlene 7–9 der vi har gått igjennom programmets effekt på læringsmiljøet ved skolene, på skolenes forbedringskapasitet, på kompetansemiljøenes evne til å bidra til skoleutviklingsprosesser og på spredningseffektene av programmet. Mye av dette stoffet berører også programmets måloppnåelse på de seks delmålene. Datagrunnlaget er presentert i kapitlene 4–6 og i tidligere delrapporter (Blossing, Hagen, Nyen og Søderstrøm 2007 og 2008).

Delmål 1 Forbedre deltakernes evne til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater

Deltakernes evne til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater er klart forbedret gjennom programmet. I programmet har det vært lagt stor vekt på kartlegging. Dels har det vært et krav om å gjennomføre ståstedsanalysen som ledd i søkningen til programmet, og dels har flere av kompetansemiljøene hatt ansvar for dokumentasjon og vurdering av resultater i prosjektene. I surveyundersøkelsen oppgir nær 70 prosent av lærerne at analyse av datamateriale har vært en del av prosjektet. I casene har kartlegging og glansbildemetodikken ved prosjektstart så vel som ulike typer evalueringer som kompetansemiljøene har hatt ansvar for vært framtreddende. For skoler som har deltatt i veiledet runde kan også veiledningen antas å ha bidratt til å utvikle skolens evne til systematisk vurdering. Oftest er det eksterne kompetansemiljøer som har hatt hovedansvaret for dokumentasjon og kartlegging i prosjektene. Det kan bety at eksterne aktører kanskje i større grad enn lærere og skoleledere har utviklet sin evne til systematisk vurdering av skolens praksis og resultatoppnåelse.

Det at deltakernes evne klart er forbedret betyr ikke nødvendigvis at den dermed er på et tilfredsstillende nivå. Et kritisk synspunkt kan være at kartleggingene i liten grad fanger opp forhold ved undervisningen og lærernes pedagogiske kompetanse. Vi er også kritiske til at flere av kartleggingene utelukkende er basert på lærernes egenvurdering. Disse kunne med fordel vært supplert med elevenes vurderinger.

Det er vanskelig å si i hvilken grad forbedringen av evnen til systematisk vurdering av egen praksis vil bestå ut over prosjektperioden. Et spørsmål som kanskje er vel så relevant å stille seg er om man er i ferd med å utvikle en evne til systematisk vurdering som har potensial for videre utvikling? Kartleggingene som har vært gjennomført i prosjektene har tatt utgangspunkt i ferdige modeller som ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen, glansbildemetodikken og skolevurderingen, eller også har man benyttet seg av kompetansemiljøenes etablerte kartleggingsmetoder. Etter hvert som tiden går og nye problemer oppstår i takt med nye krav til skolen kan det vise seg at de modellene som har vært benyttet til nå oppleves som upraktiske eller lite relevante. Den eksterne støtten som man har kunnet trekke på i prosjektperioden er kanskje heller ikke tilgjengelig. Da vil skolene ha behov for kompetanse i utvikling av nye modeller, eller i det minste i å velge mellom tilgjengelige modeller og verktøy som er relevante for egne formål. Muligheten for videre utvikling vil derfor avhenge av evnen til å tilpasse tilgjengelige modeller til skolens egne behov i den aktuelle situasjonen.

Delmål 2 Forbedre deltakernes evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter

Begrepet helhetlig kan forstås på ulike måter i et utviklingsprosjekt. Hvilken forståelse som legges til grunn vil blant annet være avhengig av hvem som anses å være de viktigste deltakerne i utviklingsprosjektene. Begrepet kan vise til betydningen av 1) å drive og holde i en prosess over flere år slik at den framstår som helhetlig over tid. Det kan imidlertid også handle om 2) at skolen med lærere og ledere opptrer kollektivt i den forstand at samtlige er engasjert og tar et ansvar for skoleutviklingen. Videre kan vi tenke oss at helhetlig innebærer 3) at aktivitetene virker i hele organisasjonen, ikke minst på en slik måte at de også griper inn i kjernevirksomheten, det vil si læringsprosessene med og for elevene. En fjerde dimensjon som er nærliggende ut fra programdesignets vekt på trekantsamarbeidet er 4) at helhetlig kan forstås som en skoleutviklingsprosess der ansvar og framdrift er fordelt mellom de tre partene som deltar i samarbeidet.

Av disse fire dimensjonene mener vi at punkt 2 er den som i første rekke er forbedret. Det betyr imidlertid ikke at denne delen generelt kan vurderes som sterk, men på mange skoler ser vi en økt bevissthet om at utviklingsarbeidet ikke kan drives av den enkelte lærer. Heller ikke kan en rektor «kaste ut» idéer og uten videre gå ut fra at de skal fanges opp og at lærernes erfaringer så skal deles og spres videre. En skoleutviklingsprosess er en sosial konstruksjon der alle må være delaktige på én eller annen måte for at forbedringsforslag skal slå igjennom i virksomheten og komme elevene til gode. I surveyen vurderte lærerne hvordan forbedringsarbeidet ble drevet tidligere og hvordan det drives nå. Av svarene ser vi at det har vært en forandring på dette området. Samtidig ser vi store variasjoner mellom skolene. Det finnes fremdeles skoler som er preget av en sterk individualistisk og selvbestemmende lærerkultur der det er vanskelig å se at programmet har hatt noen påvisbar effekt mot en mer kollektiv orientering.

Når det gjelder punkt 1, å holde i en prosess i gang over flere år, har vi bare opplysninger om skolenes prosesser i en begrenset tidsperiode på inntil tre år. Likevel vil vi hevde at prosesskunnskapen i skolene i noen grad er forbedret i denne perioden. Vi har data fra casene og fra surveyundersøkelser som viser at det finnes kompetanse i skolene om kartleggingsarbeid tidlig i prosjektarbeidet og etableringen av utviklingsgrupper med ansvar for prosjektplanleggingen. Ut over det finner vi imidlertid få tegn på en systematisk organisering av lærernes læring og praktisk utprøving av nye undervisningsmodeller eller alternative lærerroller. Ansvaret for oppfølging, dokumentasjon og vurdering av prosessene er i stor grad lagt til de eksterne kompetansemiljøene. Det er derfor grunn til å stille spørsmål om skolenes eierforhold til denne delen av utviklingsarbeidet og til utviklingen av dokumentasjons- og vurderingskompetanse internt på skolene.

Når det gjelder punkt 3, der helhetlig står for utvikling av hele organisasjonen, har vi argumentert for at prosjektenes forbedringstiltak i liten grad har slått gjennom i undervisningssituasjonen. Ut fra elevenes perspektiv består tiden på skolen i hovedsak

av undervisning eller læring i klasserommet. At skoleutviklingsprosessene i så liten grad har omfattet denne delen av skoleorganisasjonen er slående, men likevel ikke spesielt overraskende i og med at slike forhold også tidligere er observert og dokumentert i forskningslitteraturen. I kapittel 7 har vi ført et resonnement om middel- og målsituerte forbedringsstrategier, der skolene i de fleste tilfellene har benyttet seg av middelsituerte strategier når det gjelder forbedring av undervisningen. Prosjektaktivitetene har da vært lokalisert til andre deler av organisasjonen og andre steder enn klasserommet. I mange tilfeller har intensjonen vært at forbedringsstrategiene skal føre til at elevenes motivasjon for læring skal øke, slik at de lettere skal kunne tilegne seg den kunnskap og læring som formidles eller organiseres i klasserommet. Evalueringen tyder på at slike middelsituerte strategier har begrenset effekt. Vi foreslår derfor mer målsituerte strategier. Dette kan eksempelvis innebære økt bruk av observasjon i undervisningssituasjonen med etterfølgende veiledning.

Endelig kan vi etter punkt 4 over definere deltakere i vid forstand, som de som inngår i trekantsamarbeidet, det vil si skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer. Vi har argumentert for at det er lærere, skoleledere og elever på den enkelte skolen som er hovedaktører. Det er de som utgjør den lokale organisasjonen og som er deltakere i et hverdagsfellesskap der skoleutviklingsprosessen konstrueres. Skoleeieren er en viktig og nødvendig aktør, og kompetansemiljøet kan være en viktig, men ikke alltid nødvendig part i samarbeidet. Skoleeiere og kompetansemiljø kan på ulike måter stå for viktige krav- og støttefunksjoner overfor skolene. Vi vil likevel hevde at det ikke er fruktbart å forstå disse aktørene som deltakere i en helhetlig utviklingsprosess, av den enkle grunn at ikke alle inngår i det daglige fellesskapet på en skole. Man kan argumentere for at skoleeiere og kompetansemiljø burde kunne virke sammen med den lokale skoleorganisasjonen og «presse på» og støtte opp om prosessen slik at lærere, skoleledere og elever i større grad framstår som de egentlige og ansvarlige partene i skoleutviklingen. Vi har sett eksempler på denne typen samarbeid og vet derfor at det er mulig. Vi stiller oss imidlertid mer tvilende til om det er av avgjørende betydning å løfte fram trekantsamarbeidet som en generell modell for skoleutvikling.

Delmål 3 Bidra til å bygge opp kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere i praktisk skoleutvikling

Delmål 3 i programmet har vært at prosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet. Satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er på mange måter et utradisjonelt skolepolitisk virkemiddel der et forholdsvis begrenset antall skoler og skoleeiere får støtte til skoleutvikling, mens de

fleste skoler ikke får slik støtte. Delmål 3 kan i noen grad bidra til å legitimere en slik satsing, ved at det utvikles kompetanse gjennom prosjektene som kan tenkes å komme hele sektoren til gode, også på lengre sikt.

Både det kvalitative og det kvantitative materialet i evalueringen tyder på at programmet har bidratt til kompetanseutvikling hos enkeltpersoner i de kompetansemiljøene som har vært involvert i prosjektene. Hva de har lært, avhenger naturligvis av hvilken erfaring og kompetanse de hadde fra før. For noen har deltakelsen bidratt til økt forståelse for og innsikt i skolen som virksomhet. Andre har i utgangspunktet hatt god kjennskap til skolen og pedagogisk utviklingsarbeid, men har utviklet ny kompetanse når det gjelder å jobbe prosjektrettet i nært samarbeid med skoleeiere og skoler. Et fellestrekk for mange av kompetansemiljøene er at programmet har gitt en mulighet til å komme tettere på skolehverdagen enn de har vært vant til fra tidligere arbeid.

Prosjektene har gitt eksterne miljøer mulighet til å komme på innsiden av skoleorganisasjonene, men utformingen av prosjektene har samtidig virket begrensende på kompetanseutviklingen. Når prosjektaktivitetene i stor grad er skilt fra undervisningssituasjonen og elevenes læring, legges det også noen klare rammer for hva kompetansemiljøene får innsikt i. Med mer målsituerte strategier, ville kompetansemiljøene i større grad fått mulighet til å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter i å støtte skolene i et forbedringsarbeid som handlet om undervisningen. Samtidig er det viktig å minne om at programmet i første rekke er et virkemiddel for å utvikle skolene. En forutsetning for at et kompetansemiljø skal inviteres inn i klasserommet er at det i utgangspunktet er etablert et tillitsforhold mellom skolen, lærerne og det eksterne kompetansemiljøet og at kompetansemiljøet kan tilføre noe til forbedringsarbeidet i skolen. Det betyr igjen at kompetansemiljøet i utgangspunktet blant annet må ha gode forutsetninger for å observere og veilede lærere i deres yrkesutøvelse. I mange av prosjektene har disse forutsetningene ikke vært til stede.

I praksis er det enkeltpersoner fra kompetansemiljøene som involveres i prosjektene, og kompetansemiljøenes læring vil i stor grad være begrenset til de personene som har vært direkte involvert. En forutsetning for at disse personenes kompetanseutvikling gjennom programmet skal komme sektoren som helhet til gode er at kompetansen på én eller annen måte blir synliggjort og tilgjengelig for andre etter at programmet er avsluttet.

Delmål 4 Bidra til å frambringe en bedre verktøykasse for helhetlig skoleutvikling

Delmål 4 for programmet har vært at prosjektene skal utvikle verktøy som kan ha en mer allmenn nytte for andre skoler og skoleeiere som skal gjennomføre utviklingsprosesser.

Omtalen av delmål 4 her dreier seg om verktøy utviklet innenfor det enkelte prosjekt. Ordrett lyder dette delmålet: *Utviklingsprosjektene skal bidra til at det frembringes kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av fremgangsmåter, modeller og veiledninger) til bruk i en helhetlig skoleutvikling.*

En rimelig forståelse av begrepet verktøy er at framgangsmåtene, modellene og veiledningene skal kunne brukes også uten at lærere, rektorer, kompetansemiljøer og skoleeiere fra prosjektene er tilstede og overfører sin kunnskap personlig. Verktøy må sees på som en form for dokumentasjon av arbeidsmåter som andre ideelt sett kan ta i bruk uten å kommunisere med dem som har laget verktøyene. Verktøy kan i denne sammenheng både være prosessverktøy for endringsprosesser og modeller for innholdet i lærernes undervisning og øvrige arbeid.

I de fem caseprosjektene som er gjennomgått i detalj i evalueringen, er det svært få eksempler å finne på verktøy, slik vi har definert det her. Stort sett ligger det ikke modeller og veiledninger klare, som andre skoler kan bruke uten å ha direkte kontakt med personer som har vært involvert i prosjektet. I ett av casene har man valgt å bruke en erfaren kollega som mentor på en skole. Hun har didaktisk tilleggsutdanning og en høy grad av tillit i lærerstaben. Hun fikk tildelt en tidsressurs på et par timer i uka, som andre lærere som underviser i samme fag, kunne bruke til å få tips og veiledning i konkrete tema, observasjon av undervisning eller andre former for hjelp. En slik mentorordning kan betraktes som en modell som også kan gjennomføres ved andre skoler. Utviklingen av en slik modell var ikke skissert i søknaden, den kom i stand nærmest som en sideeffekt av prosjektet fordi skolen ikke var tilfreds med hva de fikk ut av samarbeidet med det eksterne kompetansemiljøet. Det finnes også i casene enkelte andre eksempler på ulike modeller, som kunne overføres til andre skoler og skoleeiere uten nødvendigvis å kreve direkte kontakt med disse prosjektene. Et fellestrekk i prosjektene er imidlertid at det ikke er lagt vekt på å utvikle gode ideer og ordninger til verktøy for andre, til tross for at det for øvrig er lagt en god del arbeid i å dokumentere prosjektet. Dette begrunnes med at prosjektene har hatt nok med å utvikle seg selv og at det ikke er ressurser til ekstern spredning innenfor rammen. Intervjuer med informanter på programnivå og i kompetansemiljøene bekrefter inntrykket av at det i liten grad er utviklet verktøy med tanke på spredning ut over prosjektene. Det synes heller ikke å ha vært noe særlig påtrykk om akkurat det å utvikle verktøy med tanke på spredning fra programsekretariatets side.

Den kvantitative undersøkelsen blant kompetansemiljøene viser at det i seks av ti prosjekter er laget konkrete verktøy i form av veiledninger, modeller og så videre som kompetansemiljøene mener at også andre skoler kan bruke. Dette funnet står i et motsetningsforhold til det inntrykket vi har fått av casene og av intervjuer med informanter på programnivå og blant kompetansemiljøene. Vårt inntrykk er at det i prosjektene nok ofte kan ha vært utviklet redskaper og modeller som har vært viktige og formålstjenlige i selve prosjektet, men at disse sjelden er i en slik form at det er lett

for andre skoler å bruke dem. Det er i liten grad utviklet veiledninger, oppskrifter og «kokebøker» innenfor prosjektene, slik vi ser det. Det som i den kvantitative undersøkelsen rapporteres som verktøy kan derfor være redskaper som mer har en intern funksjon i prosjektene enn er verktøy som andre skoler kan bruke direkte.

Delmålene om å utvikle verktøy på prosjektnivå (delmål 4) og å spre verktøy på nasjonalt nivå (delmål 5) forutsetter flere ting. Ikke minst forutsetter det at andre skoler, skoleeiere og kompetansemiljø kan ta til seg modeller og oppskrifter for handling og gjennomføre dem med hell hos seg selv, uten å kjenne i detalj den konteksten de er utviklet i. Kanskje er selve verktøytanken ikke helt uproblematisk. Flere av kompetansemiljøene uttrykker en ydmykhet overfor hvor komplisert dette er og hvor vanskelig det er å generalisere. Noen er tvilende til selve verktøytanken – kan man lære av andre på denne måten? Hvis man kan lære av andre skolars erfaringer, krever det som et minimum en forståelse av hvilke forutsetninger ulike modeller hviler på. Det som for eksempel er en god framgangsmåte i ett lærerkollegium er ikke nødvendigvis en god framgangsmåte i et annet kollegium. For å lykkes, må man forstå hvilke forutsetninger ulike modeller hviler på og hvilke tilpasninger man eventuelt må gjøre lokalt. Man må også kjenne skoleorganisasjonen og dens forhistorie godt. Verktøytanken krever derfor som et minimum et høyt refleksjonsnivå hos de som skal bruke verktøyene.

Videre er det urealistisk å anta at hvert enkelt prosjekt skal kunne utvikle verktøy som skal kunne brukes av andre innenfor rammen av sitt prosjekt. Dette er noe mer enn bare å dokumentere det arbeidet man selv har gjort, og noe som ofte vil kreve ganske store ressurser. Det er kanskje en mer naturlig oppgave for programnivået/sekretariatet å ta ut det fra prosjektene som har særlig overføringsverdi, samt å aggregere erfaringene fra mange prosjekt og søke å spre kunnskapen om dette. Det som har vært gjort på sentralt nivå i programmet omtales under delmål 5 under.

Når det konstateres at det i moderat grad er utviklet og spredd verktøy med utgangspunkt i det enkelte prosjekt, er det derfor ikke uttrykk for en kritikk av prosjektene. Snarere er det en konstatering av at dette delmålet hviler på forutsetninger som ofte ikke vil være til stede.

Delmål 5 Bidra til å spre nye verktøy og kunnskapen om bruken av dem i sektoren (programnivå)

Grunnlaget for evalueringens vurderinger av programmets måloppnåelse av dette delmålet er presentert i kapittel 9 og i kapittel 5. Et grunnleggende spørsmål i en diskusjon om verktøy er i hvilken grad man kan dra nytte av andres erfaringer, uten å kjenne konteksten erfaringene er gjort i. For en diskusjon av begrepet verktøy, viser vi til omtalen av delmål 4 i dette kapittelet og til kapittel 5. Verktøybegrepet er vidt

og kan i denne sammenhengen både omfatte verktøy til hjelp i endringsprosessene og verktøy/modeller for innholdet i lærernes undervisning og øvrige arbeid.

På programnivå er det utviklet flere hjelpemidler som kan betraktes som prosess-verktøy for skoleutvikling: ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og veiledning i skolevurderingsmetodikk. Programmet har også på andre måter, blant annet med en «artikkelstafett», forsøkt å dokumentere kunnskap om erfaringer med skoleutvikling opparbeidet gjennom programmet, slik at også andre skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer kan dra nytte av det.

Ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen er elektroniske verktøy for analyse av ulike sider av den enkeltes skoles virksomhet. Ståstedsanalysen er kjent blant nesten alle rektorer i landet. Den brukes også av mange skoler utenfor programmet. 28 prosent av grunnskolene og 17 prosent av de videregående skolene utenfor programmet har brukt den i løpet av de siste par årene. Tilbakemeldingene fra de som har brukt den er positive (Rambøll 2008). Organisasjonsanalysen har vært allment kjent som elektronisk verktøy kun siden våren 2009, og vi har ikke data om bruken og vurderingene av den. Veiledningen i skolevurderingsmetodikk har hittil ikke nådd så mange skoler utenfor programmet.

Alle disse tre verktøyene kan sees som hjelpemidler for å hjelpe skoler og skoleeiere i vurdere skolens praksis på grunnlag av eksisterende og nyinnsamlede data. De er ment å hjelpe skolene i å beskrive nå-situasjonen og identifisere behov for endring. På den måten griper de inn i et første og viktig stadium i skoleendringsprosesser, som ofte har vært preget av manglende kartlegging. Selv om det kun er ståstedsanalysen som er mye brukt hittil, har programmet dermed bidratt til spredning av verktøy som kan være nyttige i en slik kartleggingsprosess. At lærere involveres i fasen hvor man identifiserer endringsbehov kan også bidra til en bedre oppstartprosess, hvor behovene kommer klarere til uttrykk og tiltakene er forankret i lærernes opplevde behov. I utgangspunktet er det derfor grunn til å tro at disse verktøyene vil kunne ha en positiv effekt for innledningsfasen av skoleutviklingsprosesser, selv om vi ikke har empirisk grunnlag fra skoler utenfor programmet som sier noe om hvordan dette er i praksis.

Programmet har derimot hittil i mindre grad utviklet systematiske oppsummeringer som kan bidra til spredning av kunnskap om hvordan man kan gjennomføre en vellykket utviklingsprosess. I skoleutviklingslitteraturen er det en god del kunnskap om forhold som har betydning for gjennomføringen av skoleutviklingsprosesser, blant annet hvilke roller man kan trenge i prosessen og hvilke faser den må gå igjennom. Vår gjennomgang av fem case i programmet i denne evalueringen viser også noen forhold som er sentrale for gjennomføringen av et prosjekt, for eksempel betydningen av en forankringsprosess i personalet, som er tilpasset det kollegiet man har og deres erfaringer og rolleoppfatninger. Videre ser vi i casene at en tett tilpassing av kompetansemiljøets kompetanse og aktiviteter til skolens behov også har stor betydning. Dette er ikke innsikter som nødvendigvis lar seg lett oppsummere i enkle, operative råd, men

vi tror likevel det er fordelaktig å samle denne typen kunnskap på ett sted eller i ett dokument som er lett tilgjengelig for andre skoler og skoleeiere. Like så viktig er det å spre disse kunnskapene systematisk til rektorer og lærere via de fora og veier man har for å nå fram til dem.

Høsten 2009 ble vi gjennom intervju med personer i programsekretariatet kjent med at en veiledning i gjennomføringen av endringsprosesser, er under utarbeiding, og at den trolig vil bli publisert om kort tid. Veiledningen er utviklet i samarbeid med prosjektet «Bedre vurderingspraksis». Vi er ikke kjent med det nærmere innholdet i denne eller hva som vil bli gjort for å stimulere til bruk av denne veiledningen.

Artikkelstafetten kan trolig fungere som en idé- og inspirasjonskilde for andre skoler, og bidra til spredning av erfaringer fra prosjektene og programmet. Med artikkelstafetten får man også presentert andres erfaringer i en kontekstrik sammenheng, hvor ikke kun hovedelementene er presentert. Dette kan gi mulighet for refleksjoner hos de som leser om forutsetningene for å innføre lignende innholdsmessige endringer eller gjennomføre lignende prosesser i andre skoler og kommuner. Kombinasjonen av artikkelstafetten og den planlagte veiledningen kan derfor gi informasjon som utfyller hverandre og som kan gi gode forutsetninger for en reflektert bruk av informasjon, som tar hensyn til de lokale forutsetningene. Hvordan det vil virke i praksis gjenstår imidlertid å se.

Som nevnt i omtalen av delmål 4, er det i begrenset grad utviklet verktøy på prosjektnivå med tanke på spredning til skoler og skoleeiere ut over det enkelte prosjekt. Dette er snarere et uttrykk for at det delmålet i noen grad har vært urealistisk enn en svakhet ved prosjektene.

I tillegg til verktøyene som har blitt utviklet på nasjonalt nivå, har programmet bidratt til politikktutvikling utover programmets ramme. Det bygges nå opp en veiledningskapasitet, som kan fungere som en støtte for skoler og skoleeiere i utviklingsprosesser. Det representerer en sterkere støtte til skoleutvikling enn det å utvikle verktøy og å spre kunnskap om bruken av dem. Dette omtales nærmere nedenfor under delmål 6.

Delmål 6 Forbedre kunnskapen om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling og formidle dette – innspill til framtidig politikktutvikling

Kunnskap om virkemidler for kvalitetsutvikling kan formidles via ulike veier og til ulike mottakere. Slik kunnskap er særlig viktig for de som skal treffe skolepolitiske beslutninger på ulike nivå. Ettersom vi i kapittel 9 og tidligere her i kapittel 10 bruker en del plass på å analysere spredning av kunnskap og erfaringer fra programmet til det lokale beslutningsnivået; til skoleeiere og skoler, vil vi her i omtalen av delmål 6 konsentrere

oss om å analysere programmets bidrag til politikikutvikling *på sentralt nivå*, det vil si primært i direktorat og departement. Selv om departementet har ansvaret for politikikutvikling, og direktoratet for gjennomføringen, er det klart at direktoratet også kan øve innflytelse på politikikutviklingen gjennom å legge premisser for beslutninger på departementsnivå og ved hvordan de implementerer departementets styringssignaler.

Det som senere ble programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» ble initiert av det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet i 2004 med en virkeperiode 2005–2009. Programmet fikk navnet «Program for skoleutvikling». Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag å gjennomføre programmet, med et sekretariat hjemmehørende i direktoratet. Programmet hadde i startfasen en relativt liten bemanning, med kun to personer i sekretariatet. Prosjektlederen kom fra departementet. Etter hvert ble sekretariatet utvidet. Personalet ble hentet inn fra skoler/skoleeiere og fra direktoratet. I 2008 fikk programmet ny prosjektleder, som kom fra direktoratet.

Etter regjeringsskiftet i 2005 ble navnet på programmet i 2007 endret til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling», og det ble lagt inn noen nye prioriteringer i programmet for å følge opp St.meld.nr 16 (2006–2007). Det skulle særlig støttes opp under prosjekter som dreide seg om gjennomføring i videregående opplæring og tidlig innsats for å styrke basisferdigheter. Målene for programmet ble imidlertid beholdt. At man skulle støtte prosjekter basert på et samarbeid mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø ble videreført. Det samme ble den grunnleggende infrastrukturen for søknadsbehandling med programsekretariat, ekspertpanel og programstyre. Endringene i forbindelse med regjeringsskiftet forandret med andre ord ikke grunntrekkene i programmet.

Flere informanter peker på at programmet representerer en ny måte å tenke på når det gjelder sentrale utdanningsmyndigheters rolle overfor skoler og skoleeiere. Programmet har vært mer aktivt i å forholde seg til og å støtte opp om prosesser i enkeltskoler og enkeltkommuner enn hva som har vært vanlig fra sentrale utdanningsmyndigheter det seneste tiåret. Det har vært mye tettere kontakt med skolene og skoleeierne enn vanlig. Det har vært motforestillinger til dette innenfor direktoratet og departementet. Dette er blant annet begrunnet i faren for en sammenblanding av roller og undergraving av skoleeiers ansvar. At statlige utdanningsmyndigheter engasjerer seg i den enkelte skole og kommune er imidlertid ikke helt nytt, sett i et lengre tidsperspektiv. Statens utdanningskontorer, som var et regionalt statlig apparat i fylkene og som nå er lagt inn under fylkesmannsembetene, spilte en aktiv rolle overfor skoler og skoleeiere så sent som på 90-tallet.

Den nære kontakten mellom programsekretariatet og lærere, skoleledelse, kompetansemiljøer og skoleadministrasjonen i kommuner og fylkeskommuner, har gitt læringseffekter for sekretariatet. En informant sier: *En konsekvens av at vi har vært så mye ute, er at vi har lært mye av praksis. Vi vet veldig mye mer om skoleutviklingsfaser nå. Det gir oss også kunnskap som gjør at vi kan komme med mye bedre og konkrete innspill*

til politisk beslutningsnivå og til direktoratet. Gjennom nærkontakten med praktiske utviklingsprosesser, bygger programmet derfor opp kunnskap hos de personene som er involvert fra sekretariatets side, kunnskap som i følge dem selv, kan omsettes til operative innspill og råd. Denne kunnskapen ligger ikke bare i den enkelte medarbeider, det er også lagt vekt på å dokumentere mye av erfaringene og kunnskapene fra det praktiske utviklingsarbeidet, blant annet gjennom artikkelstafetten og gjennom den planlagte veiledningen for gjennomføringen av utviklingsarbeid.

I tillegg til den praksisbaserte kunnskapen, har programmet også bygget opp en kunnskapsbase i form av evalueringer og utredninger. Denne evalueringen er i seg selv et eksempel på det, men det foreligger også andre eksterne evalueringer/utredninger, blant annet en rapport om effektene av programmet på elevenes læringsutbytte (Hægeland og Rønning 2008) og en rapport om mobiliseringseffektene av programmet (Rambøll 2008). I tillegg finnes det mye internt materiale. Dette gir en kunnskapsbase som først og fremst er nyttig i arbeidet med programmet, men som også kan ha relevans for videre politikktutvikling, selv om slik direkte påvirkning ikke er så lett å dokumentere.

Selv om programsekretariatet organisatorisk og fysisk var plassert i direktoratet, var programmet de første par årene relativt lite integrert i direktoratet som helhet. Dette har blitt forklart delvis med at man ønsket å markere en endring i politikk og å kunne jobbe innledningsvis litt «uforstyrret» i tråd med det man trodde på. Faren var imidlertid at både programmet og de styringsideer det representerte skulle leve sitt eget liv på siden av direktoratet og skolepolitikken for øvrig. De første par årene er det vårt inntrykk at programmet i liten grad påvirket direktoratet for øvrig. De seneste par årene har imidlertid programmet blitt mer integrert i direktoratet, i følge flere personer som er intervjuet. Det framgår også av sammensetningen av sekretariatet, blant annet ved at dette nå ledes av en person med lang fartstid i direktoratet. Videre ser det ut til at programmet i større grad enn før utveksler informasjon og påvirker direktoratets øvrige arbeid. Som en informant sier det høsten 2009: *Programmet har bidratt til å endre direktoratets arbeid. Det (direktoratet) er mer aktivt overfor skoleeierne.*

Det mest tydelige eksempelet på at programmet har bidratt til videre politikktutvikling er at Utdanningsdirektoratet høsten 2009 igangsatte et prøveprosjekt i Hordaland og Vest-Agder med et eksternt støtte- og veiledningssystem for organisasjonsutvikling i skolen (veilederkorps). Det er utdannet et korps av veiledere for å ivareta disse oppgavene. Man har som mål å utvide ordningen til en generell ordning for hele landet i løpet av en toårsperiode. Ordningen har som formål å gjøre skoler og skoleeier bedre i stand til å drive utviklingsarbeid som kan forbedre elevenes læring. Veiledning tilbys primært skoler og skoleeiere som både ønsker veiledning og som har svakere læringsresultater enn forventet. Tiltaket varsles i St.meld.nr. 31 (2007–2008) om kvalitet i skolen og springer i stor grad ut fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling», selv om det også finnes modeller og inspirasjonskilder i andre land, blant annet Sverige. I programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har veiledning vært et viktig

virkemiddel for å hjelpe skoler og skoleeiere som har fått støtte og for å hjelpe søkere i søknadsprosessen, særlig de i veiledet runde. Veilederkorpset er et tiltak som bygger på de positive erfaringene fra programmet med å bruke veiledning som metode for å støtte skoler og skoleeiere i en skoleutviklingsprosess. Personer som har vært knyttet til programmet, har også deltatt i oppbyggingen av veilederkorpset. Mens programmet er tidsavgrenset, er ordningen med ekstern skoleveiledning derimot ment som et varig tiltak. Slik den nye ordningen med ekstern skoleveiledning er framstilt, skiller den seg også fra programmet med at det ikke kreves en så omfattende søknadsprosess for å få tilgang til veiledning som det har gjort for å få støtte fra programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling».

I likhet med programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» innebærer den nye ordningen med ekstern veiledning en mer aktiv rolle fra sentrale utdanningsmyndigheters side overfor skoler og skoleeiere. Man går direkte inn og støtter opp om kvalitetsforbedringsprosesser i enkelte skoler og kommuner, riktig nok med sikte på å øke deres egen evne til å forbedre kvaliteten. Norsk skolepolitikk har ellers gjennom første del av 2000-tallet gått i retning av å understreke skoleeiers ansvar for kvaliteten i sine skoler og å bygge ned elementer som kunne gjøre dette ansvaret uklart eller vanskelig å ivareta. Mens statens utdanningskontorer for eksempel tidligere kunne ha en ganske aktiv rolle overfor enkeltskoler og –kommuner, driver fylkesmannen i dag primært et lovligheitsyn. Ulempen med en slik politikk er at man kan mangle virkemidler fra sentralt hold hvis skoler og skoleeiere til tross for ansvar og handlefrihet likevel ikke makter å skape gode resultater. Deler av programmet og særlig den nye veiledningsordningen kan sees på som nettopp en slik type virkemiddel. En kursendring i denne retningen ble da også varslet i forbindelse med St.meld.nr. 31 (2007–2008) om kvalitet i skolen.

Høye krav/forventninger og god støtte fra sentralt nivå er to nøkkeldimensjoner for å virkeliggjøre skolepolitikken på lokalt nivå (Hopkins, 2007). God støtte uten klare krav/forventninger kan lede til rolleuklarhet, men å bare stille krav og kontrollere kvaliteten uten å ha en god sentral støtte, ser heller ikke ut til å være tilstrekkelig. Svenske erfaringer viser at skoleeierne lett velger for enkle løsninger, der for eksempel tilpasset opplæring blir til at elevene jobber mer på egen hånd, hver med sitt (Skolverket 2009). Med den variasjon i kapasitet og kompetanse det er blant norske skoleeiere, er det grunn til å tro at behovet for sentral støtte i en eller annen form er viktig også i Norge. Engelsen (2008) påpeker som et ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet at det lokale handlingsrommet når det gjelder gjennomføringen av reformen er stort, mens veiledningen fra sentralt hold er tilsvarende liten. En konsekvens av dette er at lokale strategidokumenter i stor grad kopierer sentrale styringsdokumenter uten å påpeke dilemmaer eller å konkretisere hvordan man på lokalt nivå ønsker å møte aktuelle utfordringer i skolen.

Vi vet ikke om den nye veiledningsordningen vil være vellykket. Vi har i evalueringen av programmet blant annet sett at skolene med den svakeste forbedringskapasiteten trenger omfattende ekstern støtte for å bli «selvgående» i det videre forbedringsarbeidet. Det kan være at veiledningen ikke vil være tilstrekkelig, men det kommer blant annet an på om skoleeier gjennom veiledningen dyktiggjøres både i å gi slik støtte og stille krav til skolene. Det er likevel positivt at erfaringene fra programmet gir opphav til nye tiltak som viderefører noe av det nye som programmet representerte, nemlig en mer aktiv rolle fra sentrale utdanningsmyndigheters side overfor kvalitetsforbedringsprosessene lokalt. Programmet og den nye veiledningsordningen er ulike på flere områder, men den direkte involveringen i lokale utviklingsprosesser som begge disse tiltakene representerer, er noe nytt i norsk skolepolitikk på 2000-tallet. Samtidig er dette en dimensjon som forskningslitteraturen på området gir grunn til å tro er viktig for å sikre at man når de grunnleggende målene i Kunnskapsløftet og i skolepolitikken som helhet.

11 Fra ord – til handling?

Siden 2006 er det bevilget vel 195 millioner kroner til satsingen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». De statlige midlene har finansiert 100 prosjekter som har involvert om lag 270 skoler. I tillegg har rundt 40 barnehager vært omfattet av satsingen¹¹. Prosjektene har tatt utgangspunkt i skolenes utfordringer og har hatt ulike mål. Det overordnede målet for alle prosjektene har likevel vært å forbedre elevenes faglige og sosiale læring. Dette har man villet gjøre gjennom å utvikle skolen som virksomhet eller organisasjon.

Det sentrale virkemidlet i programmet har vært å gi støtte til skoleforbedringsprosjekter som er organisert som et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer. Et overordnet spørsmål i evalueringen er i hvilken grad og under hvilke betingelser et slikt trekantsamarbeid bidrar til å utvikle skolenes interne forbedringskapasitet og derigjennom elevenes læringsmiljø.

11.1 Utvikling av skoler som lærende organisasjoner

En viktig del av bakgrunnen for å satse på å utvikle skolen som organisasjon finner vi i stortingsmeldingen *Kultur for læring* som la grunnlaget for reformen Kunnskapsløftet¹². I meldingen ble det understreket at et godt nasjonalt styringssystem og kvalifiserte lærere er viktige, men ikke tilstrekkelige forutsetninger for å utvikle skolen. Endring krever i tillegg en vilje til kontinuerlig utvikling og forbedring som kommer innenfra, «fra skolen selv».

I meldingen het det at det måtte stilles større krav til skolene som *lærende organisasjoner*. I dette lå det blant annet en oppfordring om å rette søkelyset mot læring, ikke bare blant elevene, men også i skolens personale. Utvikling av skoler som lærende organisasjoner handler ikke bare om utvikling av den enkelte lærers kompetanse. Kompetansen må også deles og tilpasses de behovene skolen har som organisasjon. Videre het det i meldingen: «Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle

¹¹ http://udir.no/upload/skoleutvikling/UDIR_Projekt_FOTH_06-08_Korrigert.pdf. Oppdaterte tall per november 2009 gitt av Utdanningsdirektoratet.

¹² St.meld.nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*.

strukturer og arbeidsmåter på skolene» (side 23). Den skolepolitiske diskursen om nødvendigheten av å utvikle læringskulturer og lærende organisasjoner virker tilsynelatende lite kontroversiell. Samtidig ser vi at begrepene slik de blir brukt i meldingen også utfordrer etablerte verdier og normer knyttet til lærernes profesjonelle autonomi i utøvelsen av yrket. Dette kommer blant annet til uttrykk ved den sterke vektleggingen av skoleledelsens ansvar¹³:

I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål.

I tillegg til betydningen av tydelig ledelse på bakgrunn av sentralt definerte kunnskapsmål vektlegges betydningen av samarbeid og læring i det daglige arbeidet:

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.

Analysen av behovet for å utvikle skolen som lærende organisasjoner setter et tydelig preg på meldingen. Det gjenspeiles i tittelen *Kultur for læring*, og det gjelder i stor grad også det innholdsmessige. I gjennomføringen av reformen har det likevel vært få konkrete virkemidler som har støttet opp under denne tenkningen. Her utgjør satsingen *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* et viktig unntak.

11.2 Erfaringer med trekantsamarbeid

Det er mye som tyder på at eksterne krav og forventninger kombinert med gode muligheter for ekstern støtte gir gode vilkår for læring og utvikling. Det gjelder for organisasjoner så vel som for enkeltindivider. Vi har tidligere referert Hopkins som hevder at sentrale krav må følges opp av støtte dersom sentrale utdanningspolitiske mål skal kunne virkeliggjøres på lokalt nivå.¹⁴

¹³ St.meld.nr. 30 (2003–2004), s. 27.

¹⁴ I Norge har lærevilkår og deltakelse i ulike former for læring blant voksne de siste årene blitt kartlagt gjennom undersøkelsen Lærevilkårsmonitoren. I denne undersøkelsen benyttes kombinasjonen av krav og støtte som en indikator på at man som individ har gode vilkår for læring i det daglige arbeidet. Lærevilkårsmonitoren er utviklet av Fafo med støtte fra Kunnskapsdepartementet.

I «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» forsøker nasjonale utdanningsmyndigheter å støtte opp om lokale utviklingsprosesser i skolene. Programmet kan også sees på som en forløper for den justeringen av den skolepolitiske linjen som varsles i St.meld.nr. 31 (2007–2008). I denne meldingen, kalt «Kvalitet i skolen» (2007–2008) varsles det en endret vektlegging av skolepolitikken i retning av sterkere statlig styring og tilbud om mer støtte og veiledning fra nasjonalt nivå til skoleeierne. Det uttrykkes i meldingen et behov for at kommunene må styrke sin rolle som skoleeiere og ta et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen. Vi har tidligere påpekt at de store variasjonene i kapasitet og kompetanse mellom norske skoleeiere gjør det rimelig å anta at det mange steder vil være behov for ekstern støtte til utviklingsarbeidet i skolen. På et generelt nivå kan det derfor sies at modellen er teoretisk og empirisk velbegrunnet. Samtidig er det klart at det ikke er trekantmodellen i seg selv, men den konkrete utformingen av denne og hvor godt tilpasset den er til skolens lokale forutsetninger og behov som er avgjørende for hvor vellykket modellen er. Sett fra nasjonale utdanningsmyndigheters side må det være et mål å bygge opp den lokale kapasiteten og evnen til å formulere og formidle krav og å tilby relevant faglig støtte. For at dette skal være mulig er det nødvendig både å styrke skoleeiere og kompetansemiljøer i deres skolefaglige kapasitet og kompetanse. Sist, men ikke minst må skolene utvikle sin evne til å drive kontinuerlig endrings- og utviklingsarbeid for å fremme elevenes læring, også uten ekstern støtte.

I trekantsamarbeidet i prosjektene har det variert hvem som har ivarettatt krav- og støttefunksjonene overfor skolene. Oftest har kompetansemiljøene hatt som rolle å gi støtte, enten det gjelder faglig innhold i prosjektene eller støtte i å drive utviklingsprosesser. Ofte har støtten primært vært rettet mot skoleledelsen eller prosjektledelsen. Forholdsvis sjelden har de eksterne kompetansemiljøenes støtte til skolene grepet direkte inn i undervisningssituasjonen og det arbeidet som skjer i klasserommene. I de fleste tilfeller har støtten heller ikke vært veldig tett om vi ser på hyppigheten i kontakten mellom personale og kompetansemiljø. En av erfaringene fra evalueringen er at skoler som har lite erfaring med utviklingsarbeid og en svak forbedringskapasitet krever en tett og omfattende støtte før de blir «selvgående» og på egen hånd kan drive utviklings- og endringsarbeid med positive effekter for elevenes læring. En slik støtte vil kreve mye av kompetansemiljøet og vil i praksis ikke alltid være så lett å realisere.

I flere prosjekter har vi sett at endrings- og utviklingsarbeidet av ulike grunner har gått tregt. Ikke sjelden har prosjektgjennomføringen vært preget av motstand i deler av personalet. Som ekstern samarbeidspartner har kompetansemiljøet alene ingen mulighet til å legge press på skolene, og det vil alltid være opp til skolene og lærerne i hvilken grad man velger å følge opp kompetansemiljøenes råd og veiledning.

Noen av prosjektene har vært preget av top-down i implementeringsfasen, hvor initiativet til prosjektet har kommet utenfra skolen, gjerne fra skoleeiernivå. Det har noen ganger tatt tid å forankre prosjektet i skolene, slik at det griper tak i noe man

på skolene mener det er meningsfullt å bruke tid på. Det kan da være vanskelig å nå tilstrekkelig langt innen prosjektperioden er over.

Evalueringen tyder på at det har vært en svakhet at programmet hviler på for optimistiske forutsetninger om hva ekstern støtte kan bidra til innenfor en relativt kort tidshorisont. Dette gjelder særlig skoler som har lav forbedringskapasitet i utgangspunktet. Prosjektperioden er ganske kort, kun to til to og et halvt år. Casestudiene viser at det er vanskelig å få til *endringer i undervisningen* på så kort tid. Selv skoler med ganske høy forbedringskapasitet har vansker med å røre ved undervisningen innenfor en slik tidshorisont. Dette er i tråd med tidligere skoleforbedringsforskning, som viser at forbedringsprosesser på skoler ofte krever lang tid. Det er også i tråd med organisasjonsteori som predikerer at man gjerne vil prøve å beskytte kjerneaktiviteten mot endringer, mer eller mindre ubevisst. Vi finner i noen case riktig nok eksempler på at en målsituert innsats fra kompetansemiljøet har ført til enkelte individuelle endringer, særlig på barnetrinnet i noen skoler, men vi finner få endringer i normene og rutineene for undervisningen på skolenivå. *Endringer i forbedringskapasiteten* er lettere å oppnå innenfor prosjektperioden, men det varierer fra skole til skole hvor langt man har kommet når prosjektiden er ferdig. Skoler med lav forbedringskapasitet er sjelden «ferdige» med prosjektet når prosjektiden er over, snarere er de midt inne i en forbedringsprosess, som gjerne har startet med nettopp å gripe tak i ulike sider av forbedringskapasiteten. I de fleste tilfellene er disse prosessene ikke «selvgående» når prosjektiden er ferdig, selv ikke når skoleeier forsøker å følge opp. Det er grunn til å tro at prosessene vil kunne falle sammen uten særlig resultat uten ytterligere ekstern støtte. Skoler som i utgangspunktet har en bedre forbedringskapasitet, for eksempel med et utviklingsorientert personale, har derimot kunnet ta viktige steg videre, selv med beskjedne innsatser fra det eksterne kompetansemiljøet. Programmets faste tidsramme passer derfor best for skoler som ikke har alt for store svakheter i sin forbedringskapasitet. Skoler med lav forbedringskapasitet trenger en hyppig støtte fra kompetansemiljøet over lengre tid som kan bidra til at de ved hjelp av skoleeier og egen kompetanse selv kan drive forbedringsarbeidet videre på lengre sikt.

At prosessene er «selvgående» behøver ikke å bety at de berører undervisningen. Når vi konstaterer at endringer i forbedringskapasiteten har vært lettere å oppnå enn endringer i undervisningen, reiser det spørsmålet om hva endringene i forbedringskapasiteten er verdt på lengre sikt. Kan prosessene som fører til en positiv utvikling av forbedringskapasiteten videreføres så de også gir forbedringer i undervisningen? Noen positive endringer i læringsmiljøet kan vi se i enkelte av caseprosjektene, og i surveyen rapporteres det også om positive effekter på læringsmiljøet. Vi vet likevel ikke hvor mange av prosjektene som vil komme så langt at skolene lykkes med å forbedre undervisningen og læringsmiljøet betydelig. Vi tror at om en forbedring av forbedringskapasiteten også skal skape forbedret undervisning, så bør de innsatser som gjennomføres være *målsituerte*, det vil si at de finner sted så nær undervisnings-

situasjonen som mulig. Ved et eventuelt fravær av videre ekstern støtte fra kompetansemiljøet etter utløpet av prosjektperioden, kreves det at skoleeier, skoleledelsen og lærerne selv makter å fokusere på undervisningssituasjonen, noe som ikke er en selvfølge. Vi tror derfor at det ofte vil være bedre å jobbe fra starten av med å forbedre *både* undervisningen og forbedringskapasiteten, og ikke tenke, som man har gjort i flere prosjekter, at man først må forbedre forbedringskapasiteten for så i en fase 2 å kunne bruke dette til å forbedre undervisningen og elevenes læring. Vi tror at man med fordel kunne jobbe målsituert mot undervisningssituasjonen, samtidig som man jobber med kommunikasjonen internt blant lærerne, rutinene for forbedringsarbeid og så videre. Det er fullt mulig å se disse prosessene i sammenheng. Det samme gjelder arbeid med disiplinproblemer i skolen. Kanskje blir disiplinproblemene mindre av en mer variert og levende undervisning?

I programmet er det lagt stor vekt på det eksterne samarbeidet mellom skole, skoleeier og kompetansemiljø. Vår hovedinnvending mot denne modellen har vært at to av partene i dette samarbeidet ikke er delaktige i det daglige arbeidet på skolenivå. Vi har argumentert teoretisk og empirisk for at det er den lokale skolen som er sentrum for skoleutviklingen, og at lærere, elever og skoleledere er hovedaktørene i denne prosessen. Skoleeierne og de eksterne kompetansemiljøene har ulike roller og ansvar når det gjelder kvalitet i skolen, men i det daglige arbeidet er det andre som spiller hovedrollen. En viktig erfaring og påminnelse fra evalueringen er derfor betydningen av det *interne samarbeidet* og kommunikasjonen på den enkelte skole. Oppmerksomheten bør i større grad rettes mot det interne trekantsamarbeidet mellom ledelse, lærere og elever i skolen. I et slikt samarbeid må ledelsen framstå som undervisningsledere og pedagogiske ledere og det må legges til rette for at lærerne også kan lære av hverandre. Et slikt internt utviklingsarbeid bør i langt større grad enn vi har sett i programmet være rettet mot undervisningsaktiviteten og samhandlingen mellom lærere og elever i undervisningssituasjonen.

Hvordan kunne et alternativt programdesign se ut? En mulighet kunne være å sette det lokale samarbeidet mellom rektor, lærere og elever i forgrunnen og la skoleeier og eksterne kompetansemiljøer spille en mindre framtreddende rolle. Eksempelvis er det mulig å tenke seg at man i prosjektsøknadene formulerte en tydeligere beskrivelse av elevenes deltakelse i prosjektet i stedet for et krav om å knytte seg til ett eller flere eksterne kompetansemiljøer. På denne måten ville elevenes rolle i det lokale forbedringsarbeidet komme tydeligere fram. En annen mulighet er at det ble lagt større vekt på hvordan samarbeid og læring mellom lærerne kan legges opp på en måte som sikrer fokus på undervisningsspørsmål, eller å tydeliggjøre lærerteamenes ansvar i prosjektarbeidet. Man kan tenke seg at skolene ble oppfordret til å involvere eksterne kompetansemiljøer i arbeidet, uten at dette nødvendigvis var formulert som et vilkår for å få støtte. Skoleeierne ville også i en slik alternativ modell ha et overordnet ansvar for måloppnåelsen i prosjektene og for oppfølging av arbeidet.

11.3 Å forandre undervisningen

I delrapport 2 fra evalueringen (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström 2008) pekte vi på at prosjektdeltakelsen i større eller mindre grad hadde styrket forbedringskapasiteten ved et flertall av caseskolene. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom en tydeligere styring av prosesser, mer definerte roller og bred oppslutning i personalet om etablering av felles praksis. Samtidig påpekte vi at det kunne være vanskelig å se om og hvordan prosjektdeltakelsen hadde påvirket elevenes læringsmiljø. Vi fant det derfor viktig å skille mellom det vi i evalueringen har valgt å betegne som målsiterte og middelsituerte strategier i prosjektene. En målsituert strategi er definert som et sett med aktiviteter som direkte tar for seg den situasjonen som skal endres i skolen. En målsituert strategi når det gjelder elevenes læring vil særlig dreie seg om undervisnings-situasjonen. Vi fant grunn til å påpeke at mange av skolene i programmet har valgt å rette oppmerksomheten mot andre forhold enn skolens kjerneaktivitet, det som skjer inne i undervisningsrommet i samhandlingen mellom lærere og elever. Eksempelvis så vi at elevenes oppførsel var et viktig tema på mange av ungdomsskolene, mens man i en del av barneskolene hadde valgt å konsentrere seg om ulike oppfølgings- og planleggingsaktiviteter som elevsamtaler, bruk av arbeidsplaner, målark mv. Slike aktiviteter *kan* kobles tett til undervisningen, men de kan også i stor grad være frikoblet fra undervisningsaktivitetene.

Også i de nye casene som er presentert i denne rapporten ser vi at prosjektene bare i begrenset grad har påvirket det som skjer i undervisningssituasjonen, der grunnlaget for elevenes læring legges. I tidligere kapitler i sluttrapporten har vi beskrevet hvordan vi ser at det i mange av skolene trekkes et skille mellom utviklingsrommet (eller prosjektrummet) og det operative rommet som oftest er klasserommet. Skillet mellom de to rommene er billedlig, men også helt reelt. Aktivitetene som kan knyttes til prosjektene finner bare unntaksvis sted i tilknytning til undervisningen. Ofte foregår de på et møterom eller på personalrommet på skolen. I en del tilfeller finner prosjektaktivitetene sted langt fra skolen, for eksempel på et møterom i kommunen eller på et konferanserom på et hotell som gjerne ligger i en annen by eller for den saks skyld i et annet land.

I en viss grad kan mangelen på fokus på undervisningen i utviklingsarbeidet sees i sammenheng med at programmet slik det ble opprettet ikke fokuserer spesielt på undervisningen, men mer på å utvikle skolen som organisasjon. Dette er på linje med andre elementer i skolepolitikken på samme tid, for eksempel kompetanseutviklingsstrategien «Kompetanse for utvikling». Begreper om elevenes læring og læring er likevel til stede i programdokumentene, selv om undervisningen ikke er framhevet spesielt.

Ett annet mulig inntak til å forklare hvorfor undervisningsarbeidet i skolen i liten grad berøres av utviklingsarbeidet i prosjektene kan vi finne i det såkalte ny-institusjonelle perspektivet i organisasjonslitteraturen og i begrepet om *løs kobling*. Et

institusjonelt perspektiv på organisasjoner understreker betydningen av å se nærmere på forholdet mellom en organisasjon og de omgivelsene den virker i. Begrepet institusjonaliserte omgivelser viser til at ulike aktører i organisasjonens omgivelser forsøker å få innsyn i organisasjonens virksomhet, og at de gjennom dette også forsøker å påvirke aktiviteten i virksomheten. Dette kan føre til at grensene mellom en organisasjon og dens omgivelser kan virke uklare. Når det gjelder skolen, kan kravet om eksternt innsyn og kontroll oppleves som et brudd med etablerte tradisjoner og normer om profesjonell autonomi. Omgivelsene vil ikke nødvendigvis bare være opptatt av hvilke resultater organisasjonen faktisk oppnår. Organisasjonen vil også kunne bli vurdert ut fra i hvilken grad de tar i bruk ulike modeller, verktøy og arbeidsmåter som omgivelsene oppfatter som rasjonelle og legitime eller moderne. Når det er vanskelig for eksterne aktører å vurdere kvaliteten på det arbeidet som gjøres i en organisasjon, vil slike vurderinger bli tillagt spesielt stor betydning. Det samme kan være tilfelle når sammenhengen mellom de resultatene som oppnås og de metoder og modeller som benyttes er uklar (Meyer og Scott 1983). I den norske skolen har man de siste årene eksempelvis hatt intense offentlige debatter om utformingen av skolebygg eller om elevenes bruk av bærbare PCer på skolen. Skolene kan oppleve et sterkt press om å framstå som tidsriktige, uten at kravet om endring alltid kan begrunnes ut fra pedagogiske hensyn.

Når en organisasjon møter eksterne normer og forventninger som ikke er i samsvar med hva man internt i organisasjonen mener er nødvendig for å arbeide effektivt og skape gode resultater, vil man kunne forvente at det utvikles doble sett av strukturer og prosesser i organisasjonen. Formelle strukturer og prosesser kan primært være utviklet for å være i samsvar med de krav og forventninger organisasjonen møter i omgivelsene. Samtidig kan faktisk atferd og samordning internt i organisasjonen være styrt av andre strukturer og prosesser enn dem man viser utad (Meyer og Rowan 1977; Brunsson 1989). Begrepet løs kobling illustrerer et manglende samsvar mellom de strukturer som er synlige for omgivelsene og de som faktisk styrer den indre virksomheten i organisasjonene. I evalueringen har vi sett at det i flere av prosjektene har vært signalisert tydelige krav eller forventninger om økt samarbeid overfor skolene. I en del skoler har dette ført til at det brukes mer tid på samarbeid mellom lærerne, men at samarbeidet dreier seg om andre ting enn undervisningen. Et annet eksempel er elevmedvirkning. Vi har sett eksempler på at det er utviklet nye møtearenaer der elever deltar, eller at det gjennomføres flere møter enn før. Når vi kommer inn på hvilke saker som tas opp i disse foraene, dreier de seg imidlertid ofte om forhold som finner sted utenfor klasserommet, som innkjøp av utstyr til skolegården eller organisering av sosiale arrangementer.

Frikoblingen mellom det som skjer i utviklingsrommet og der som skjer i det operative rommet kan i noen grad være et resultat av lærernes mer eller mindre velbegrunnede profesjonelle forsvar mot endringer som ikke uten videre oppfattes som forbedringer. Evalueringen har også vist at prosjektene oftest ble initiert enten av skoleeier eller av skoleleder. Det var gjerne også disse som definerte tema og problemstillinger i

prosjektene, eventuelt i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. Et utilstrekkelig forankringsarbeid internt i skolene er en faktor som trolig også har bidratt til å opprettholde skillet mellom utviklingsrommet og undervisningsaktivitetene. For at forbedringsprosessene skal føre til forbedringer i undervisningen, må lærerne oppleve at forandringer er ønskelige og mulige. Her er det forskjell i hvor utviklingsorienterte ulike lærerkollegier er, noe som har betydning for hvor lett eller vanskelig det er å røre ved selve undervisningen. Likevel vil prosesser som involverer lærerne i å definere hva som er problemene og hvordan man kan løse dem i de fleste tilfeller ha stor betydning for hvor langt det er mulig å komme. Evalueringen viser videre at selv når lærerne går inn i prosesser rettet mot å forbedre undervisningen, er det ikke gitt at det skjer varige endringer av undervisningspraksis. En forutsetning for varige endringer er at skolen har rutiner for å holde fast ved det som er endret til det bedre. En målsituert strategi fra kompetansemiljøet er med andre ord ikke i seg selv nok for å oppnå forbedringer i elevenes læring.

Referanser

- Arnot, M. (2004). *Educating learner-citizens for social change: A gendered approach to citizenship education in contemporary society*. Paper presented at the NFPF/NERA 32nd congress.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, J. (1998). *Morality and Citizenship in Education*. Great Britain: Redwood Books, Trowbridge, Wilts.
- Beck, U. & E. Beck-Gernsheim (2002). *Individualisation: Institutionalised individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer* (Vol. Karlstad University Studies 2004:45). Karlstad: Karlstads universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. & M. Ekholm (2008). «A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works.» *Urban Education*, 43(6).
- Blossing, U., A. Hagen, T. Nyen og Å. Söderström (2007). *Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»*. Delrapport 1. Fafo-notat 2007:23. Oslo: Fafo.
- Blossing, U., A. Hagen, T. Nyen og Å. Söderström (2008). *Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»*. Delrapport 2. Fafo-notat 2008:28. Oslo: Fafo.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: Wiley.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Udviklingsdialoger. Strategi, forløb og effektvurdering*. Vester Kopi. København.
- Dalin, P. (1994). *Utbildning för ett nytt århundrade*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Ekholm, M. (1989). «Att organisera en skola». I: L. Svedberg & M. Zaar (Eds.), *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Universitetet i Oslo.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers.
- Furlong, A. and F. Cartmel (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens følger*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (2003). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Kristianstad: SNS Förlag.
- Granath, G. (2008). *Milda makter!: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsstekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagen, A. og T. Nyen (2005). *Evaluerings av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter*. Fafo-rapport 478. Oslo: Fafo.
- Hargreaves, A., A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school : realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Huberman, M. A., & M. B. Miles (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London: Plenum Press.
- Hægeland T. og M. Rønning (2008). *Analyser av resultatutviklingen i skoler som deltar i programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»*. Notat 2008/66. Statistisk sentralbyrå.
- Hølleland, H. (2007). «Innføring i Kunnskapsløftet». I: H. Hølleland, red., *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Lave, J., & E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindensjö, B. & U. P. Lundgren (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer* (Vol. B 86:3). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*: from http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/World_School_systems_final.pdf.
- Meyer, J.W. and W.R. Scott (1983). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills. Calif.: Sage Publications.
- Meyer, J.W and B. Rowan (1977). «Institutional Organizations: formal Structure as Myth and Ceremony». *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.
- Miles, M. B. (1965). *Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In Change Processes in the Public Schools*. Eugene, Oregon: University of Oregon Press.
- Miles, M. B., M. Ekholm & R. Vanderberghe (1987). *Lasting School Improvement: Exploring The Process of Institutionalization* (Vol. ISIP-Book No. 5). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M. B., & M. Ekholm (1985). «School improvement at the school level». I: W. G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making School Improvement Work* (Vol. ISIP-Book No.1, pp. 123–180). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M. B. & K. Seashore Louis (1990). «Mustering the will and skill for change». *Educational Leadership*, 47(8), 57–61.
- Newmann, F., B. King & S. P. Young (2000). *Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans.
- Pettigrew, A. M. (1985). *The Awakening Giant. Continuity and Change in ICI*. New York: Basil Blackwell.
- Rambøll (2008). *Mobilisering til Kunnskapsløftet- fra ord til handling*. Rapport til Utdanningsdirektoratet august 2008.
- Sarason, S. B. (1971/1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Seashore Louis, K. (1989). «The role of the school district in school improvement». I: Holmes, M., K. Leithwood and D. Musella (Ed.), *Educational policy for effective schools* (pp. 145–167). Toronto, ON: OISE Press.
- Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svenska skolan?: en kvalitativ analys av variationen i måluppfyllelse & likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola : kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen*.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Om kvalitet i skolen*.
- St.prp. nr. 65 (2002–2003) *Tilleggsbevilgninger og omprioriteringer i statsbudsjettet medregnet folketrygden 2003*.
- Støren, L. A. (2009). *Choice of study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender and Social Background*. NIFU STEP Rapport 43. Oslo.
- Söderström, Å. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid. Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Karlstad: Karlstad University Studies 2006:40.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar & I. Fung (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Vibe, N., P.O. Aamodt og T.C. Carlsten (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*, Rapport 23/2009. Oslo: NIFUStep.
- Warner Burke, W. (2008). «A Contemporary View of Organization Development.» I: Cummings, T. G. (Ed.), *Handbook of Organization Development* (pp. 13–38). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling»

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er et statlig program som skal styrke skolesektorens evne til å utvikle skolene i tråd med målene i Kunnskapsløftet. Hovedvirkemiddelet i satsingen er å gi støtte til lokale skoleutviklingsprosjekter. Prosjektene skal være basert på et samarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer. Programmet har blitt evaluert av Fafo og Karlstads universitet. I denne sluttrapporten beskrives det hvordan forbedringskapasiteten og læringsmiljøet har utviklet seg ved skoler som har deltatt i prosjekter støttet av programmet. Det gis også en vurdering av spredningseffektene av programmet. Den samlede vurderingen av programmet som helhet bygger på kvalitative og kvantitative data fra evalueringen, samt på litteratur om skoleutvikling og organisatorisk endring.



Fafo

Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2010:01
ISBN 978-82-7422-713-2
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20145