



Rapport
2018:32

Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling

Berit Lødding, Cay Gjerustad, Ester Rønsen, Jarmila Bubikova-Moan,
Vegard Jarness og Trude Røsdal

NIFU

Rapport
2018:32

Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling

Berit Lødding, Cay Gjerustad, Ester Rønsen, Jarmila Bubikova-Moan,
Vegard Jarness og Trude Røsdal

Rapport 2018:32

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

Prosjektnr. 20341

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0366-1
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Ungdomstrinn i utvikling 2012–2017 har vært en omfattende satsing hvor hovedmålet har vært «motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning».

I denne sluttrapporten fra evalueringen av virkemidlene i satsingen bygger vi på tidligere rapporter samt et omfattende datamateriale som er innhentet våren 2018. Det gjelder fem spørreundersøkelser og fire casestudier.

Et nytt prosjektteam ved NIFU har gjennomført siste fase av evalueringen og således erstattet de tidligere prosjektmedarbeiderne Tone C. Carlsten, Idunn Seland og Jørgen Sjaastad. Eifred Markussen ble avløst av Berit Lødding som prosjektleder fra slutten av 2017, og før dette ble prosjektskissen justert som beskrevet i kapittel 1.5 og 1.6.

I denne rapporten har Cay Gjerustad og Ester Rønsen har skrevet kapitlene 3.1., 4, 5, 6 og 7. Jarmila Bubikova-Moan har skrevet kapittel 2 og 8.2. Vegard Jarness har skrevet kapittel 8.3, 8.4, kapittel 10 og mye av 1.6. Trude Røsdal har skrevet kapittel 9. Berit Lødding har skrevet kapittel 1, 3.2, 8.1 og kapittel 11 og ledet arbeidet med sluttrapporten.

NIFU ønsker å takke hver enkelt av de mange som har svart på spørsmål i skjemaer og gjennom intervjuer. Takk også til Utdanningsdirektoratet for avklaringer og innspill til spørreskjemaer og intervjuguider og for tilrettelegging for datainnhenting, til Ivar Bakke for pålitelig transkribering av lydfiler, til Jens B. Grøgaard for solid kvalitetssikring av kapitlene 4–7, til Kirsti Klette for fine innspill til rapportens konklusjonskapittel og til Wenche Rønning som ekstern kvalitetssikrer oppnevnt av direktoratet. Forfatterne ønsker også å takke Roger Andre Federici og Vibeke Opheim for deres bidrag under den interne kvalitetssikringen.

Oslo, desember 2018

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
Summary.....	13
1 Satsingens utforming og NIFUs evaluering	17
1.1 Satsingens innretning og målsetninger	17
1.2 Tre hovedvirkemidler	18
1.3 Aktører	20
1.4 Bakgrunn for satsingen	23
1.5 Evalueringens hovedproblemstilling	25
1.6 Oppsummering av tidligere delrapporteringer	26
1.6.1 Skoleleder- og skoleeierundersøkelsene i 2014.....	26
1.6.2 Flere spørreundersøkelser og intervjuer frem til våren 2015	27
1.6.3 Intervjuer med utviklingsveiledere i 2017	29
1.6.4 Grunnlag for sammenligninger	30
1.7 Rapportens disposisjon.....	30
2 Teoretisk tilnærming.....	32
2.1 Innledning	32
2.2 Implementeringsteori	32
2.3 Translasjonsteori	33
2.3.1 Røviks translasjonsteoretiske rammeverk.....	33
2.3.2 Alternative syn på translasjon av reformideer	34
2.4 Teoretiske perspektiver på skoleutvikling	35
2.4.1 Profesjonelle læringsfelleskap	36
2.4.2 Lærende nettverk	38
2.4.3 Skoleledelse	39
2.5 Oppsummering	40
3 Metoder.....	41
3.1 Spørreundersøkelsene.....	42
3.1.1 Lærerundersøkelsen	42
3.1.2 Ressurslærerundersøkelsen	45
3.1.3 Skoleeier og skoleleder.....	45
3.1.4 Utviklingspartnere	46

3.2	Casestudie av fire skoler med eiere og utviklingspartnere.....	46
3.2.1	Utvelgelse av caser	47
3.2.2	Dataproduksjon og analyse	49
4	Spørreundersøkelse til lærere	51
4.1	Gjennomføringen av UiU.....	51
4.2	Virkemidler.....	53
4.2.1	Bruk av virkemidlene i UiU.....	53
4.2.2	Erfaringer med virkemidlene	55
4.2.3	Vurdering av skolebasert kompetanseutvikling.....	58
4.2.4	Vurdering av lærende nettverk.....	60
4.2.5	Vurdering av nettbaserte pedagogiske ressurser.....	61
4.3	Satsingsområdene	62
4.3.1	Regning.....	63
4.3.2	Lesing.....	65
4.3.3	Skriving	67
4.3.4	Klasseledelse.....	69
4.4	Endringer på skolenivå.....	70
4.5	Endringer på lærernivå	74
4.5.1	Forhold som bidrar til å forklare lærernes utbytte.....	75
4.6	Oppsummering	76
5	Ressurslærere	78
5.1	Gjennomføringen av UiU.....	78
5.2	Virkemidler.....	80
5.2.1	Skolebasert kompetanseutvikling	80
5.2.2	Lærende nettverk	82
5.2.3	Pedagogiske ressurser	84
5.3	Satsingsområdene	85
5.3.1	Regning.....	87
5.3.2	Lesing.....	88
5.3.3	Skriving	89
5.3.4	Klasseledelse.....	90
5.4	Endringer på skolenivå.....	92
5.5	Endringer på lærernivå	96
5.6	Ressurslærerens opplevelse av egen rolle.....	99
5.7	Oppsummering	102
6	Skoleledere og skoleeiere	104
6.1	Kunnskapskilder for vurdering av måloppnåelse.....	104
6.2	Virkemidler og andre ressurser.....	106
6.3	Satsingsområdene	109
6.3.1	Regning.....	111
6.3.2	Lesing	112

6.3.3	Skriving	113
6.3.4	Klasseledelse.....	114
6.4	Forankring og videreføring av satsingen.....	114
6.5	Oppsummering	117
7	Utviklingspartnere	119
7.1	Betingelser for gjennomføring av satsingen.....	119
7.2	Virkemidler og ressurser	123
7.2.1	Skolebasert kompetanseutvikling	123
7.2.2	Pedagogiske ressurser og lærende nettverk.....	126
7.3	Satsingsområdene	127
7.4	UH-institusjonenes kompetanseutvikling og endringer som følge av UiU	132
7.5	Oppsummering	134
8	Casene: Fire eksempler på implementering i kontekst.....	136
8.1	Case 1	137
8.1.1	Elevresultater	137
8.1.2	Satsingsområder.....	137
8.1.3	Lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid	138
8.1.4	Ressurslærere.....	139
8.1.5	Skolebasert kompetanseutvikling	140
8.1.6	Avtrykk av UiU - oppsummering.....	145
8.2	Case 2	146
8.2.1	Elevresultater	146
8.2.2	Satsingsområder.....	146
8.2.3	Lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid	147
8.2.4	Ressurslærere.....	148
8.2.5	Skolebasert kompetanseutvikling	150
8.2.6	Avtrykk av UiU - oppsummering.....	153
8.3	Case 3	154
8.3.1	Elevresultater	154
8.3.2	Satsingsområder.....	155
8.3.3	Lærende nettverk og skoleeksterne samarbeid	155
8.3.4	Ressurslærere.....	156
8.3.5	Skolebasert kompetanseutvikling	157
8.3.6	Avtrykk av UiU – oppsummering.....	162
8.4	Case 4	163
8.4.1	Elevresultater	163
8.4.2	Satsingsområder.....	163
8.4.3	Lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid	164
8.4.4	Ressurslærere.....	165
8.4.5	Skolebasert kompetanseutvikling	167

8.4.6	Avtrykk av UiU – oppsummering	171
9	Utviklingspartnere fra universitets- og høyskolesektoren.....	172
9.1	Utviklingspartner i Ungdomstrinn i utvikling	172
9.2	Bidrag til analyse av skolenes kompetansebehov	175
9.2.1	Hva mener UH at de har bidratt med i Ungdomstrinn i utvikling?.....	176
9.2.2	Hvor og hvordan har veiledningen foregått?	177
9.2.3	Hvilken betydning har deltagelsen i UiU hatt for den ordinære lærerutdanningen?.....	179
9.3	Samlet vurdering: hvilke erfaringer bør videreføres	180
9.4	Oppsummering	182
10	Elevenes erfaringer	184
10.1	Innledning	184
10.2	Motivasjon og læring: Hva er viktigst for elevene?	184
10.3	Praktisk og undervisning.....	186
10.4	Variert undervisning	187
10.5	Satsingsområdene	188
10.5.1	Lesing	188
10.5.2	Skriving	189
10.5.3	Regning.....	190
10.5.4	Klasseledelse.....	191
10.6	Konklusjon	192
11	Oppsummeringer og drøftinger.....	193
11.1	Måloppnåelse på elevnivå	193
11.2	Måloppnåelse på lærernivå	196
11.3	Måloppnåelse på skoleledernivå	199
11.4	Virkemidlene spiller best sammen.....	200
11.5	Vilkår for vedvarende positiv utvikling.....	201
11.6	Forhold som hemmer vellykket utvikling	204
11.7	Utvikling over tid?	210
11.8	Konklusjon	211
	Referanser.....	212
	Tabelloversikt.....	218
	Figuroversikt.....	219

Sammendrag

Satsingens innhold og formål

Ungdomstrinn i utvikling 2012–2017 har vært en storstilt satsing rettet mot grunnskoler med ungdomstrinn for å styrke kompetansen innenfor minst ett av de fire satsingsområdene: regning, lesing, skriving og klasseledelse. For lærere har målet vært at de skal gjøre undervisningen mer variert, praktisk og relevant og utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid. På elevnivået kan målene betraktes som sammenfallende med hovedmålsettingen for satsingen, det vil si at de skal oppleve «*motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning*». Forventningene til skolelederne har vært at de skal prioritere pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Målene skulle nås ved hjelp av tre hovedvirkemidler: skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk. Andre viktige aktører omfattet skoleeiere som var forventet å prioritere satsingsområdene i sine utviklingsplaner og støtte skolens kompetanseutvikling. *Ressurslærere* skulle støtte lærernes arbeid med de aktuelle satsingsområdene og med å gjøre opplæringen mer praktisk og variert. Regionale *utviklingsveiledere* skulle styrke regionale og lokale nettverk og styrke kapasiteten i kommunene og i og mellom skolene. *Utviklingspartnere* fra universitets- og høyskolesektoren (UH) skulle bidra til skolebasert kompetanseutvikling, til å utvikle kunnskapsgrunnlaget og til å styrke lærerstudenters evne til å gi praktisk og variert undervisning. Alle grunnskoler med ungdomstrinn ble delt inn i fire puljer som skulle involveres etter tur.

Evalueringen

Problemstillingen for denne siste etappen i NIFUs evaluering av virkemidlene i satsingen har vært: *I hvilken grad, under hvilke forutsetninger, og på hvilken måte, bidrar virkemidlene i samspill til at målsetningene for satsingen på elev-, lærer- og skoleledernivå nås?*

For å belyse denne har vi våren 2018 gjennomført fem spørreundersøkelser: til lærere, ressurslærere, skoleledere, skoleeiere og utviklingspartnere i UH. Representativiteten for undersøkelsene til ressurslærere, skoleledere og skoleeiere er vurdert til å være akseptabel. På grunn av lav deltakelse i lærerundersøkelsen kan

vi ikke vite om svarene representerer lærernes opplevelse av UiU på en god måte. Siden alle læresteder involvert i UiU ikke er representert i undersøkelsen til utviklingspartnerne, kan vi ikke fastslå at svarene er representative. Vi har gjennomført en casestudie på grunnlag av besøk ved fire skoler på forskjellige kanter av landet og intervjuet ledelse, lærere, ressurslærere og elever, dessuten skoleeier og utviklingspartner knyttet til den enkelte skole. Hovedfunn fra evalueringen gjengis i det følgende, først med hensyn til måloppnåelse.

Tydelig måloppnåelse på skoleledernivå

Skoleledere oppfatter at skolen i større grad er blitt en lærende organisasjon som resultat av deltakelsen i Ungdomstrinn i utvikling. En av tre skoleledere rapporterer at dette i stor grad har skjedd, mens nesten seks av ti mener det har skjedd i noen grad. Nesten halvparten av lederne mener at skolen har mer oppmerksomhet på systematisk skoleutvikling og at dette kan tilskrives satsingen. Så mye som to av tre lærere og mer enn fire av fem ressurslærere opplever at skolen i større grad er blitt en lærende organisasjon. Omtrent like ofte rapporterer disse at lærere samarbeider mer som følge av Ungdomstrinn i utvikling.

Vilkår for varig virkning av deltakelsen på skolenivå synes å være at deling og samarbeid mellom kolleger er nedfelt i skolens møttestruktur og at lærere identifiserer seg med ideen om at skolen er utviklingsorientert.

Generelt positiv, men også varierende måloppnåelse på lærernivå

En klar overvekt av lærerne (tre av fire) hevder at de selv varierer undervisningen mer, og en enda større andel av ressurslærerne (fire av fem) sier dette om lærerne ved skolen. Det synes å eksistere ulike oppfatninger av hva praktisk undervisning betyr, men to av tre lærere hevder at de selv har fått mer kunnskap om hvordan de kan gjøre undervisningen mer praktisk. Det samme mener nesten 9 av 10 ressurslærere på vegne av skolens lærere.

Forbedret klasseledelse som resultat av deltakelse i satsingen bekreftes oftere enn det avkreftes, blant lærere, skoleledere og særlig blant ressurslærere.

Når respondentene har tatt stilling til om undervisningen er blitt henholdsvis mer variert og mer praktisk innenfor det ferdighetsområdet (regning, lesing og skriving) de har arbeidet med som satsingsområde, finner vi at det nøytrale svaret «i noen grad» oftest har vært brukt i alle respondentgrupper.

En tredel av lærerne, over halvparten av ressurslærerne og nesten halvparten av skolelederne bekrefter at undervisningen knyttet til lesing og skrivinger blitt mer variert. For regning er andelene lavere. Andelene er også lavere på spørsmål om praktisk undervisning, når for eksempel en av fire lærere bekrefter slik undervisning for lesing og skriving og bare en av fem for regning. Når lærere også gir uttrykk for at de har fått økt kunnskap om hvordan undervisningen kan gjøres mer

praktisk, synes det å finnes et uforløst potensial i den kunnskapen lærerne har til-egnet seg om hvordan de kan gjøre undervisningen mer praktisk.

Vanskelig å påvise måloppnåelse på elevnivå

Elevene ved de fire besøkte skolene ga jevnt over uttrykk for at undervisningen er variert, men også at de gjerne skulle hatt enda mer variert undervisning. Den enkelte lærers kyndighet i å variere undervisningen og arbeidsmåtene oppfattet elevene som et viktig vilkår for deres egen motivasjon og læringsutbytte. Praktisk undervisning var noe elevene så ut til å assosiere med noe ekstraordinært i tråd med en mer tradisjonell oppfatning av praktisk undervisning som en pause fra den teoretiske skolehverdagen. Selv om de ga uttrykk for at de verdsatte dette, mente de også at det ikke bør overdrives.

Relativt mange lærere og ressurslærere mener de ikke vet om elevene er mer motivert som følge av skolens deltakelse i UiU. Bare om lag en av fem lærere og ressurslærere mener elevene har styrket sine ferdigheter i lesing og skriving, og langt færre mener dette med hensyn til regning, viser svarene fra de skolene som har hatt de respektive satsingsområdene. Skolelederne fremstår som mindre usikre (men mer nøytrale) enn lærerne og ressurslærerne med hensyn til elevens motivasjon og ferdighetsutvikling.

NTNU Samfunnsforskning har gjentatte ganger kommet til at det er lite avtrykk av Ungdomstrinn i utvikling i elevens besvarelser på spørsmål om variert undervisning, praktiske arbeidsmåter, motivasjon og mestring i Elevundersøkelsen. Dette er spørsmål som ikke har vært direkte koblet til Ungdomstrinn i utvikling. Elevsvar fra skoler i ulike puljer ble sammenlignet, til slutt med tanke på om det fantes en forskjell for elever ved skoler som hadde hatt lengst tid til arbeid med erfaringer og metoder fra satsingen. Konklusjonen var fortsatt at avtrykket av satsingen var lite.

Virkemidlene spiller best sammen

Våre kvantitative analyser tyder på at hvert av de to virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk i større grad bidrar til å utvikle lærernes kompetanse når de anvendes sammen med ett og enda mer med to av de andre virkemidlene. For begge disse virkemidlene er hensikten å stimulere til erfaringsdeling og refleksjon på organisasjonsnivå. Det viser seg også for alle de fire satsingsområdene regning, lesing, skriving og klasseledelse, at lærerne oftere svarer positivt om virkninger av satsingen, jo flere virkemidler de har vært involvert i.

Nettbaserte pedagogiske ressurser ser derimot ut til å ha en mer selvstendig rolle i kompetanseutviklingen. Analyser av svarene fra ressurslærerne indikerer at når mer enn halvparten av lærerne har brukt nettbaserte pedagogiske ressurser, gir dette en mer positiv vurdering av måloppnåelse på skolenivå enn når

mindre enn halvparten har brukt dette virkemidlet. Sammenhengen er forenlig med tanken om at kompetanseutviklingen skal foregå som en kollektiv læringsprosess.

Lærende nettverk: skoleeiers mer enn (ressurs)læreres virkemiddel

Bare en av tre lærere har deltatt i lærende nettverk sammen med ansatte fra andre skoler. Blant de som har brukt de respektive virkemidlene, kommer lærende nettverk dårligst ut; drøyt fire av ti lærere mener lærende nettverk med andre skoler i liten eller ingen grad bidro til å utvikle skolens kompetanse. Det som overrasker mer, er at drøyt halvparten av ressurslærerne mener det samme.

Casestudien gir eksempler på hvordan det har vært vanskelig å realisere lærende nettverk for lærere og ressurslærere mellom skoler på grunn av reiseavstander, på grunn av puljeinndeling i regionen eller på grunn av forskjeller i valg av satsingsområder mellom skoler i kommunen. Skoleeier kan derimot ha positive erfaringer fra lærende nettverk med andre eiere og skoleledere i regionen. I spørreundersøkelsene gir både skoleledere og særlig skoleeiere overveiende positive vurderinger av dette virkemiddelet for måloppnåelse.

Hvis en vil utvikle samarbeid mellom skoler på lærernivå, kreves bedre planlegging av hvordan satsingsområder kan svare til skolers opplevde behov og eventuelt balanseres ved hjelp av differensiering i puljer.

Betydelig forbedringspotensial i samarbeidet med UH-sektor

Ressurslærerne mener samarbeidet med lærerkollegiet på skolen har vært mer vellykket enn samarbeidet med utviklingspartnerne fra UH. Nesten halvparten av lærerne svarer negativt på om støtten fra UH var viktig for resultatet. I en multivariat analyse av hva som bidrar til læreres individuelle utbytte av satsingen, ser vi en positiv effekt av at utviklingspartnerne kom til skolen og veiledet dem. Både skoleledere og skoleeiere har langt oftere opplevd at utviklingspartnerne har bidratt til måloppnåelse, sammenlignet med hva lærere og ressurslærere gir uttrykk for. Vi finner også betydelige skoleforskjeller i læreres vurdering av bidraget fra UH.

De utviklingspartnerne som får mest rosende omtale i vår casestudie, er de som har klart å stille gode spørsmål og vært åpne for og lyttende til hva lærerne ønsker å utvikle seg på. Når UH får negativ omtale, er det ut fra opplevelse av at de har vært for rigide og forutinntatte om lokale behov. Et av UH-miljøene som har opparbeidet erfaring gjennom arbeid med flere puljer, har vektlagt sin egen kompetanseutvikling for oppgaven som avgjørende for et godt resultat.

Summary

The content and purpose of the initiative

The Strategy for Lower Secondary Education 2012–2017, called *Motivation and Mastery for Better Learning*, has put a major focus on lower secondary schools in order to enhance teachers' competence within at least one of the four focus areas: arithmetic, reading, writing and class management. For teachers, the goal has been to make the teaching more varied, practical and relevant, and develop a culture of sharing, reflection and cooperation. At the student level, the goals can be regarded as coinciding with the main objective of the initiative, that is, that they will experience "motivation and mastery for better learning through more practical and varied teaching". The expectations on the school leaders have been that they should prioritise educational management and help develop the school as a learning organisation.

The objectives should be achieved by means of three main instruments: school-based competence development, online educational resources and learning networks. Key players included school owners (municipalities) who were expected to prioritise the focus areas in their development plans and support the schools' skills development. *Resource teachers* should support teachers' work with the relevant focus areas and to make the training more practical and varied. *Regional development advisors* should strengthen regional and local networks and strengthen capacity in the municipalities and in and between schools. *Development partners from the university and university college sector (UC)* should contribute to school-based competence development, to develop the knowledge base and to strengthen teachers' skills in providing practical and varied teaching. A phased implementation was applied, dividing all the lower secondary schools in Norway into four groups to be involved successively.

The evaluation

The research question of NIFU's evaluation of the instruments in the initiative has been: *To what extent, under what conditions and in what ways, do the instruments together contribute to reaching the objectives at student, teacher and school levels?* In order to illuminate this question, we conducted surveys during spring 2018

with teachers, resource teachers, school leaders, school owners and development partners in UC. Furthermore, we conducted case studies based on visits to four schools across different parts of the country and interviewed school leaders, teachers, resource teachers and students, school owners and development partners from UC associated with the individual school. The main findings from the evaluation are reproduced below, starting with terms of goal attainment.

Clear goal attainment at school level

School leaders perceive that the school to a greater extent has become a learning organisation as a result of participation in *Motivation and Mastery for Better Learning*. One in three school leaders reports that this has largely occurred, while almost six out of ten think it has happened to some extent. Almost half of the school leaders believe that the school has a stronger emphasis on systematic school development and that this can be attributed to the initiative. As many as two out of three teachers and more than four out of five resource teachers experience that the school to a greater extent has become a learning organisation. Almost as often, these report that teachers cooperate more as a result of the initiative.

Conditions for lasting effects of participation at school level seem to be that sharing and cooperation between colleagues is embodied in the school's meeting structure and that teachers identify with the idea that the school is development-oriented.

Generally positive, but also varying attainment at the teacher level

A clear majority of teachers (three out of four) claim that they themselves employ varied approaches in their teaching, and an even greater proportion of resource teachers (four out of five) say this about the teachers at school. There seem to exist different perceptions of what practical teaching means, but two out of three teachers claim that they themselves have gained more knowledge of how they can make teaching more practical. Almost 9 out of 10 resource teachers say the same concerning school teachers.

Improved classroom leadership as a result of participation in the initiative is confirmed more often than not, among teachers, school leaders and especially among resource teachers. Questions of whether the teaching of basic skills has become more varied and more practical in the schools' respective focus areas (arithmetic, reading and writing), the neutral answer "to some degree" was most often indicated by all types of respondents.

A third of the teachers, more than half of the resource teachers and almost half of the school leaders confirm that teaching related to reading and writing has become more varied. For arithmetic, the proportions are smaller. The proportions are also lower to questions of practical teaching, for example, where one in four

teachers confirms such teaching for reading and writing and only one in five for arithmetic. When teachers also express that they have gained better knowledge about how teaching can be more practically oriented, there appears to be an unexploited potential in the new knowledge that teachers have acquired.

Difficult to prove goal attainment at student level

On the whole, the pupils at the four visited schools expressed that the teaching is varied, but also that they would like it to be even more varied. The individual teacher's ability to employ varied teaching and working methods was perceived by the students as an important condition for their own motivation and learning outcomes. The students seemed to associate practical teaching with something extraordinary, in line with a more traditional perception of practical teaching as a break from the theoretical school day. Even though they expressed their appreciation of this, they also believed that it should not be exaggerated.

Relatively many teachers and resource teachers believe they do not know if students are more motivated because of the school's participation in the initiative. Limiting the scope to schools with the respective focus areas, only about one in five teachers and resource teachers believe students have strengthened their skills in reading and writing, and far fewer consider this to have happened concerning arithmetic. School leaders appear less uncertain (and more neutral) than teachers and resource teachers about students' motivation and skills development.

NTNU Social Research has repeatedly indicated that there is little imprint of the initiative in students' answers to questions about varied teaching, practical working methods, motivation and mastery in the Student Survey. The questions were not formulated to investigate results of the initiative in particular. Student response from schools in different groups was compared, ultimately considering whether there was a difference for students at schools who had had the most time to work with experiences and methods from the initiative. The conclusion was still that the imprint of the initiative was slight.

The instruments play best together

Our quantitative analyses suggest that each of the two instruments, school-based competence development and learning networks, contribute to the development of the teachers' competence when used together with one and even more with two of the other instruments. For both these instruments, the intention is to stimulate reflection and sharing of experience at the organisational level.

Online educational resources, on the other hand, seem to have a more independent role in the development of competence. Analyses of responses from resource teachers indicate that when more than half of the teachers have used this

instrument, the resource teachers give a more positive assessment of goal attainment at school level than when less than half of the teachers have used it. This connection is consistent with the idea that competence development should take place as a collective learning process.

Learning Network: School owners more than (resource) teachers' tool

Only one in three teachers have participated in learning networks with teachers from other schools. Learning networks is considered the least helpful of all the instruments: four out of ten teachers believed that learning networks with other schools were of little or no help in developing the school's competence. What is more surprising is that more than half of the resource teachers answer the same.

Case studies provide examples of how difficult it has been to realise learning networks for teachers and resource teachers between schools due to travel distances, due to different group affiliation in the region or due to differences in choice of focus areas between schools in the municipality. However, school owners often have positive experiences from learning networks with other owners and school leaders in the region. In the surveys, both school leaders and especially school owners give predominately positive assessments of this instrument for goal attainment.

If one wishes to develop cooperation between schools at teacher level, better planning is required of how focus areas can correspond to the schools' perceived needs and possibly be balanced by means of differentiation in groups.

Significant improvement potential in cooperation with the UC sector

Resource teachers believe that cooperation with the schoolteachers has been more successful than the cooperation with UC development partners. Almost half of the teachers respond negatively to whether the support from UC was important for the outcome. In a multivariate analysis of what contributes to the teachers' individual benefit of the initiative, we see a positive effect that the development partners came to school and guided them. Both school leaders and school owners have more often stated that the development partners contributed to goal attainment, compared with what teachers and resource teachers express. We also find significant differences between schools in teachers' assessment of UC's contribution.

The development partners who are praised in our case study are those who have managed to ask good questions and been attentive to the school's development needs. When UC is criticised, it is because they have been too rigid and pre-determined about local needs. One of the UCs has emphasised their own competence development across groups, as crucial for a successful outcome.

1 Satsingens utforming og NIFUs evaluering

1.1 Satsingens innretning og målsetninger

Ungdomstrinn i utvikling (UiU) ble gjennomført i perioden 2012–2017 og var en omfattende nasjonal satsing for å støtte lokalt utviklingsarbeid på ungdomstrinnet i lesing, skriving, regning og klasseledelse. Det ble lagt opp til at alle skoler med ungdomstrinn skulle få tilbud om kompetanseutvikling gjennom tre semestre. Etter en piloteringsfase skoleåret 2012/2013, foregikk innfasingen puljevis med oppstart for om lag en firedel av skolene høsten 2013 og med en ny pulje hvert av de tre påfølgende årene. Skoleeier eller den enkelte skole skulle velge ett eller flere av følgende satsingsområder: lesing, skriving, regning og klasseledelse.

Det fremgår av *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet 2012)¹ at et av målene med satsingen var å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer praktisk og variert. Gjennom dette skulle elevene oppleve mestring, økt motivasjon og læring – mål som eksplisitt kobles til de overordnede målene for grunnopplæringen om at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring, beherske grunnleggende ferdigheter og gjennomføre videregående opplæring. Strategidokumentet presiserer dessuten at satsingen skulle komme alle elever til gode, også de faglig sterke elevene, samt at satsingen skal inngå i alle fag (ibid.: 5).

Behov for varierte undervisningsmetoder knyttes til at elever lærer på forskjellige måter og at klasseromssituasjoner varierer, derfor må lærere ta i bruk og stole på sitt profesjonelle skjønn. Strategien fremholder videre at bruk av varierte undervisningsmetoder samt samarbeid og involvering av elevene, krever god klasseledelse. Dette er en forutsetning for at opplæringen kan gjøres praktisk og variert. Elever motiveres av varierte arbeidsmåter, medvirkning og opplevelse av at opp-

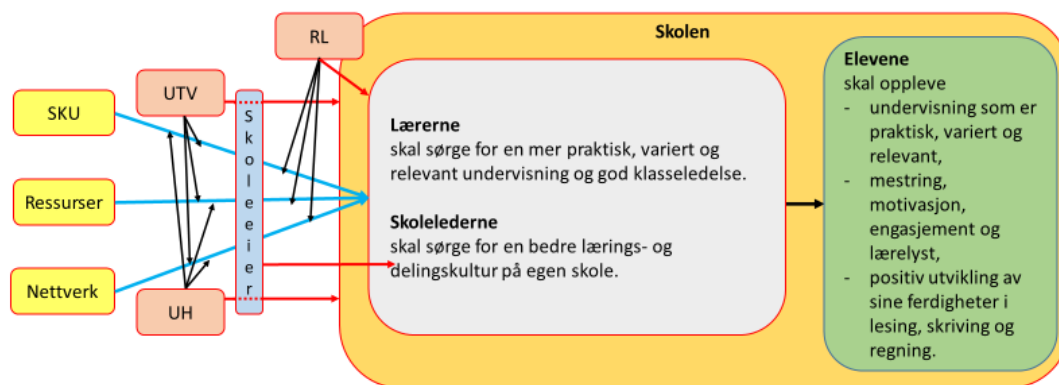
¹ Strategien foreligger i to utgaver med identisk innhold, bortsett fra at 2012-utgaven har et forord av daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen, mens 2015-utgaven innledes med forord av daværende minister Torbjørn Røe Isaksen.

læringen er relevant og meningsfylt, poengterer strategien. Viktigheten av at elever behersker regning, lesing og skriving for videre utdanning, arbeid og hverdagsliv, utdypes som begrunnelse for satsingens innretning.

Målene for henholdsvis elever og lærere er formulert i strategidokumentet slik: «[S]trategien skal bidra til at elevene får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet – at vi øker lærelysten generelt og hever nivået i regning, lesing og skriving»; «[L]ærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn» (ibid.:4).

Videre er indikatorene angitt som eksisterende statistikk over elevers motivasjon og læringsutbytte samt skoleeieres årlige tilstandsrapporter om læringsresultater, frafall og læringsmiljø (ibid.:6-7). Vi oppfatter analysene av Elevundersøkelsen, som har vært gjennomført tre ganger i satsingsperioden (Caspersen & Wendelborg 2015, 2016, 2018), som informasjonsgrunnlag om elevers motivasjon.

Forholdet mellom virkemidler, aktører og målsetninger i satsingen Ungdomstrinn i utvikling kan illustreres som vist i figur 1.1.



Figur 1.1 Ungdomstrinn i utvikling: virkemidler, aktører og målsetninger

SKU=Skolebasert kompetanseutvikling, Ressurser=Nettbaserte pedagogiske ressurser, Nettverk=Lærende nettverk. UTV=Utviklingsveiledere, UH=Universitets- og høyskolesektoren, RL=ressurslærere

1.2 Tre hovedvirkemidler

Tre hovedvirkemidler er utviklet for satsingen: skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk.

Skolebasert kompetanseutvikling er definert som følger (Utdanningsdirektoratet 2016a: 6)²:

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

Kunnskapsdepartementet (2012) sier om dette virkemidlet at det «innebærer at lærere samarbeider med kolleger og eksterne, observerer hverandres praksis, samarbeider om å prøve ut ny praksis og vurderer om det fører til ønsket endring» (ibid.: 9). En slik utforskende, utprøvende og vurderende tilnærming til praksis begrunnes i en gjennomgang av litteraturen om profesjonelle, lærende fellesskap av Stoll m.fl. (2006), noe som også vært betegnet som det nye paradigmet for læreres læring (Darling-Hammond & Richardson 2009).

Nettbaserte pedagogiske ressurser er publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider og består blant annet av veiledninger til hvordan styrking av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning kan foregå innenfor ulike fag, grunnlagsdokumenter og forskningsoppsummeringer for de fire satsingsområdene og for vurdering for læring og organisasjonsutvikling, presentasjoner av ulike metoder for samarbeid om kompetanseutvikling gjennom tekster, korte videoer og refleksjonsspørsmål. Målet med ressursene har vært kvalitet fremfor kvantitet, og hensikten har vært å stimulere til bruk av praktiske og varierte arbeidsmåter og fremme utfordrende og relevant undervisning, ifølge Utdanningsdirektoratet.³

Lærende nettverk. Strategien peker på viktigheten av skoleeiers eget initiativ for at satsingsområdene skal føre til endring helt inn i klasserommet, dessuten på nytten av et eksternt blikk på egen virksomhet og sier i denne forbindelse: «I arbeidet med strategien legges det opp til at lærere, skoleledere og representanter for skoleeiere arbeider i nettverk, både innenfor og mellom skoler og kommuner. Dette kan skje gjennom eksisterende eller ved at det etableres nye nettverk (Kunnskapsdepartementet 2012: 8). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2016a) peker på viktigheten av at skolebasert kompetanseutvikling kobles til læring gjennom deltakelse i nettverk. «Læreres profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler.» For lærende nettverk fremhever rammeverket viktigheten av blant

² Årstall angitt her for strategidokumentet for plandokumentet (Utdanningsdirektoratet 2016b og 2016a) refererer til dato for sist reviderte utgave.

³ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/3-Pedagogiske-ressurser/>, lesedato 29.8.2018.

annet forventningsavklaring, rolleforståelse, avgrensning av samarbeidet, gjennomtenkt og planlagt struktur for og forberedelse til møtene, jevnlig møter samt arbeidsøkter eller utprøving mellom møtene, vekt på erfaringsdeling og refleksjon, rom for faglige innlegg og litteratur som utfordrer egen praksis samt at det innhentes ekstern kompetanse ved behov (ibid.: 12).

Vi konstaterer at nettverksbegrepet brukes om samarbeid mellom like aktører, som for eksempel lærere, utviklingsveiledere, skoleeiere og utviklingspartnere. Vi skal straks se at aktører som utviklingsveiledere og ressurslærere kan fungere som bindeledd mellom ulike nivåer. Videre merker vi oss at virkemidlene er ment å brukes sammen; kobling mellom dem fremheves.

1.3 Aktører

Til hjelp for lærere og skoleledere som skulle realisere strategien på den enkelte skole, var fire typer aktører utpekt som støttespillere: skoleeier, utviklingspartnere, utviklingsveiledere og ressurslærere, hvorav de to siste var stillingsbetegnelser eller funksjoner som ble lansert med satsingen. Ettersom skoleleder også spiller en vesentlig rolle i gjennomføringen av satsingen, gjennomgår vi også forventningene til denne rolleutøvelsen slik disse er formulert i grunnlagsdokumentene. Vi bygger på planen, rammeverket og strategien for satsingen (Utdanningsdirektoratet 2016b, 2016a; Kunnskapsdepartementet 2012).

Skoleeier har ifølge rammeverket (Utdanningsdirektoratet 2016a: 9) ansvar for kvalitetsutvikling på sine skoler og bestiller støtte fra universiteter og høyskoler. Det forventes at eier stiller krav til og støtter rektor i analyser av skolens kompetanse og utviklingsbehov. Det er likevel skoleleder som skal lede arbeidet for alle ansatte på skolen, både før, under og etter at UH har vært der (ibid.) Skoleeier skal ta ansvar for skolens valg av satsingsområder, legge til rette for at skolelederne og lærerne har tid til å følge opp arbeidet med strategien, og de skal aktivt legge til rette for å delta i nettverk for kompetansedeling både for lærere og skoleledere, fordele stimuleringsmidler mellom skolene og på tvers av kommunegrensene når det er aktuelt, dessuten medvirke til avklaring av arbeidsgiverforholdet til utviklingsveilederne i fylket (Utdanningsdirektoratet 2016b: 6–7). Som nevnt under lærende nettverk, er forventning til at skoleeier tar initiativ i det lokale utviklingsarbeidet, fremhevet i strategidokumentet (Kunnskapsdepartementet 2012), hvor det også fremgår at strategien skal bidra til at skoleeier prioriterer satsingsområdene i sitt plan- og utviklingsarbeid, og aktivt støtter skolens arbeid med å forbedre kvaliteten i opplæringen.

Skoleleder har ansvar for læringsresultatene, læringsmiljøet og undervisningspraksis på skolen, fastslås det i plandokumentet (Utdanningsdirektoratet

2016b: 7), som også viser til at skoleleder forventes å bygge en organisasjonskultur preget av fellesskap og samarbeid, og at lærerne opplever at de får støtte, hjelp og veiledning fra skolelederen. Lederne skal utvikle skolen som lærende organisasjon, initiere og lede det pedagogiske utviklingsarbeidet og den skolebaserte kompetanseutviklingen, etablere gode arenaer for deling av kompetanse og erfaring på skolen og mellom skoler, tilrettelegge for bruk av tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell og delta i lokale, lærende nettverk for skoleledere (ibid.). Ifølge strategien skal strategien bidra til at skoleleder prioriterer pedagogisk ledelse og aktivt bidrar i arbeidet med å forbedre kvaliteten i opplæringen.

Utviklingspartner fra UH⁴ er ment å bidra med faglig støtte og tilrettelegging for faglig refleksjon på skolen innenfor satsingsområdene som er bestemt av skoleeier og skolene, og samarbeide med disse om å analysere utviklingsbehov innenfor de aktuelle satsingsområdene. Kunnskapen som UH bringer inn, kan også være grunnlag for samarbeid om FoU. De skal også bidra med kunnskap om organisasjonsutvikling som kan styrke samarbeidsrutinene for at den skolebaserte kompetanseutviklingen kan fortsette etter endt strategiperiode (Utdanningsdirektoratet 2016b: 12). Det er forventet at også utviklingspartnerne lærer når forskning og praksis møtes (Utdanningsdirektoratet 2016a: 10). Strategien skal dessuten bidra til at lærerutdanningene utvikler kunnskapsgrunnlaget og studentenes evne til å gi praktisk og variert undervisning (Kunnskapsdepartementet 2012: 4). Grunnlagsdokumentene vektlegger med andre ord gjensidighet i utviklingen. Det er ikke et forhold mellom tilbyder og mottaker, men partnere som utvikler egen kompetanse og innsikt gjennom samarbeidet.

Utviklingsveileder var en stilling som skoleeier kunne benytte (frem til utgangen av 2017) for å styrke kapasiteten i kommunene og innenfor og mellom skolene. De skulle blant annet bidra til en rekke forhold: utvikle skolene som lærende organisasjoner, analysere skolenes kompetanse- og utviklingsbehov, etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler, bruke tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere, legge til rette for arbeid i lokale nettverk og ha god dialog med utviklingspartneren for å sikre felles retning i utviklingsarbeidet. Kommunene skulle ha full styringsrett over stillingene, men sammen med fylkesmannen skulle de komme frem til lokaliseringen og fordelingen av stillingene mellom kommunene i det enkelte fylket. Totalt 50 utviklingsveilederstillinger skulle opprettes (Utdanningsdirektoratet 2016b: 9–10).

Kompetanseutvikling for utviklingsveiledere foregikk i regi av Utdanningsdirektoratet i nettverkssamlinger.

⁴ I denne rapporten bruker vi betegnelsen utviklingspartner fra UH, partner, UH, representant fra UH og UH-representant som synonymer, for å oppnå språklig variasjon og enkelhet i fremstillingen.

Ressurslærere skulle støtte lærerne i arbeidet med aktuelle satsingsområder og med å gjøre opplæringen mer praktisk og variert. De var forventet å kjenne og bruke dokumenter og ressursene på Utdanningsdirektoratets nettside, ovenfor omtalt som nettbaserte pedagogiske ressurser. De var også forventet å ha god læreplanforståelse, kunne identifisere grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene og kunne lage pedagogiske opplegg som fremmer slike ferdigheter hos elevene og kunne anvende sin kompetanse på tvers av fag. Også kunnskap om ulike metoder i skolebasert kompetanseutvikling er fremhevet, slik som lesson study, aksjonslæring eller kollegabasert veiledning (Utdanningsdirektoratet 2016b). Plandokumentet skisserer en fordeling med én lærer per fire skoler, men sier også eksplisitt at skoleeier selv avgjør ressursfordelingen og hvordan organiseringen kan tilpasses lokale strukturer og behov.

Også for ressurslærere foregikk kompetanseutviklingen i regi av Utdanningsdirektoratet gjennom samlinger med mellomliggende arbeid.

Vi velger å fylle ut bildet ved å nevne flere aktører som var tildelt oppgaver i gjennomføringen av Ungdomstrinn i utvikling.

Bidrag fra **nasjonale myndigheter** har bestått i støtte, veiledning og kompetanseutvikling for skoleeier og for lærere og skoleledere, støtte opp under regionalt samarbeid og koordinering, sørge for at det ble utviklet beskrivelser av gode ferdigheter og gode praksiser. De skulle også videreutvikle lærerutdanningene og UH-institusjonenes rolle som kompetansemiljø for skoleutvikling. Utdanningsdirektoratets nettside, nettverkssamlinger, konferanser og seminarer ble omtalt som viktige kanaler for kommunikasjonen (Utdanningsdirektoratet 2016b: 4–5).

Også **fylkesmennene ble** omtalt som deltakere ved at de skulle tilrettelegge for arbeidet regionalt og koordinere med deres øvrige kontakt med kommunene. Fordeling av ressurser, rapportering og bistand i planlegging av puljer er blant oppgavene (Utdanningsdirektoratet 2016b: 8).

For å støtte UH-sektoren ble **NTNU** utpekt som en koordinator som skulle lede nettverkene for utviklingspartnerne og **nasjonale sentre**. Sistnevnte var forventet å samarbeide med UH-sektoren for en felles forståelse av regning, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter og bidra med kunnskap om klasseledelse, bidra på samlinger for eiere, ledere og ressurslærere og på fagseminarer sammen med UH, bidra i utviklingen av nettbaserte pedagogiske ressurser. NTNU skulle bidra til å synliggjøre disse sentrene overfor potensielle brukere, oppdatere egne nettressurser og samle informasjon om gjennomføringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen for å muliggjøre endringer i arbeidet underveis (Utdanningsdirektoratet 2016b: 14). NTNU har analysert og evaluert egen rolle og erfaringene som bidragsyter i satsingen i en sluttrapport (Postholm, Normann, Dahl, Dehlin, Engvik & Irgens 2017), som vi kommer tilbake til mot slutten av dette kapitlet.

Vi konstaterer at de ulike aktørene har delvis sammenfallende oppgaver, for eksempel analyse av lokale kompetansebehov (skoleeier, -leder, utviklingsveileder og utviklingspartner), bidra i arbeid med lokale nettverk (utviklingsveileder, skoleeier). Samtidig ser vi at både utviklingsveileder og ressurslærer omtales som stillinger som skal styrke kapasiteten i kommunen og på skolene. Til tross for slike overlappende oppgaver og arbeidsområder, finner vi også eksempler på tydelig ansvars plassering: Utviklingsarbeidet skal ledes av rektor, Satsingsområde bestemmes av skoleeier og skolene.

1.4 Bakgrunn for satsingen

Strategien Ungdomstrinn i utvikling har utspring i Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon, mestring, muligheter. Ungdomstrinnet*, (også kalt ungdomstrinnmeldingen). Forut for arbeidet med meldingen ba departementet om råd fra OECD, som utarbeidet landrapporten *Improving Lower Secondary Schools in Norway* (OECD 2011). Det ble også innhentet råd fra forskere, lærere, foreldre og «ikke minst elevene selv» (Meld. St. 22 (2010–2011): 6).

Behovet for fornyelse av ungdomstrinnet ble i stortingsmeldingen innledningsvis begrunnet med fallende motivasjon hos elevene, til lavest nivå ved utgangen av ungdomsskolen (ibid.: kapittel 3). OECD omtalte det som en utfordring på tvers av land at utdanning på ungdomstrinnet ofte svikter når det gjelder å engasjere alle elever. Ekspertgruppen pekte på behov for aldersadekvat lærerkompetanse, elevaktive læringsstrategier samt utfordrende og relevant undervisning.

Både OECD-rapporten og stortingsmeldingen ser utvikling av dette trinnet som viktig for å styrke læringsutbyttet og forebygge frafall på videregående nivå. Meldingen peker blant annet på samfunnets behov for flere faglærte, og for å styrke rekrutteringen så vel som gjennomføring i yrkesfagene. Med henvisning til sammenhengen mellom frafall og sosial bakgrunn, ble meldingen omtalt som et redskap for sosial utjevning (ibid.: 7).

OECD viste til forbedringer i grunnleggende ferdigheter blant norske 15-åringer ifølge PISA-resultater, men at det fortsatt var for mange som startet ungdomsskolen med svake ferdigheter og sviktende motivasjon. Tidlig innsats, samarbeid på tvert av trinnene og styrking av god vurderingspraksis med involvering av elever i selvevaluering for styrke elevers selvregulering var blant anbefalingene fra OECD (ibid.: 15).

For lærere ble høy motivasjon og mestringsforventning trukket frem som et godt utgangspunkt, men det ble også pekt på utilstrekkelige kvalifikasjoner blant lærere knyttet til fag, pedagogikk og kunnskap om ungdoms utvikling. Lite støtte og veiledning fra skolen og skoleeier ble bemerket, likeledes lave lønninger og stillingsandeler. Organisasjonen anbefalte styrking av læreres ferdigheter gjennom

innføring av mastergrad som begynnernivå, insentiver for å trekke gode folk («quality people», ibid.: 14) til læreryrket og tydeliggjøring av forventninger til lærere om at de gjennomgår videreutdanning og kontinuerlig faglig utvikling.

På skolenivå ble bygging av kollektiv kapasitet og styrking av skolen som organisasjon anbefalt, likeledes styrking av skoleledelse og samarbeid mellom skoler, dessuten at skolene måtte sikre et utfordrende, men støttende læringsmiljø med relevant undervisning og flere valgmuligheter for elevene.

På systemnivå konstaterte OECD vilje til utvikling, eksemplifisert ved Kunnskapsløftet og et desentralisert utdanningssystem som åpner for sterkt lokalt engasjement orientert om lokale behov. Ikke desto mindre mente ekspertgruppen at det trengtes tydeligere prioriteringer og klarere strategier for styring og implementering som kunne engasjere på tvers av nivåer. For å få til en god balanse mellom sentral styring og lokal fleksibilitet ble styrking av skoleeiers rolle anbefalt. Samtidig ble det pekt på behov for informasjon relatert til nøkkelindikatorer for å muliggjøre vurdering, også på systemnivå, deling av ansvar og effektivitet.

Ungdomstrinnmeldingen fremholder at tiltakene for ungdomstrinnet måtte rettes mot å gjøre opplæringen mer motiverende for alle elever gjennom å være praktisk og variert, utfordrende og relevant (ibid.: 7). At den er praktisk og variert betyr at lærere behersker mange metoder og kjenner elevenes behov for allsidig og tilpasset opplæring, på ulike arenaer, vektlegger elevenes medvirkning og har et klart mål for læring. Utfordrende tilsier at alle elever skal ha noe å strekke seg etter, samtidig som målene er oppnåelige slik at alle elever kan oppleve mestring. Vurdering med tilbakemeldinger til elevene sees som en forutsetning for dette. Relevant betyr at opplæringen er meningsfull og angår dem og kan anvendes i videre utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Hva det vil si at undervisningen er praktisk, bygger på en forståelse av at alle fag har både praktiske og teoretiske innholdselementer og kan ha flere innfallsvinkler. I ungdomstrinnmeldingen (side 36) sees dette i kontrast til tidligere læreplaners skille mellom teoretiske og praktiske fag. Blant annet trekkes det frem et eksempel fra Mønsterplanen av 1987 på hvordan valgfag var forstått å gi et «pusterom» fra teoretiske fag. I St. meld. Nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, ble praktisk opplæring forstått som et spørsmål om arbeidsmåter, tilnærming til stoffet og tilpasset opplæring. Et skille mellom praktisk opplæring og fordypning ble lagt til grunn innenfor en og samme læreplan og med de samme kompetansemålene. For Ungdomstrinn i utvikling forstår departementet praktiske aktiviteter som didaktiske virkemidler i alle fag.

Samtidig som det konstateres at det er vanskelig å finne støtte i forskning om sammenheng mellom praktiske arbeidsmåter og elevers motivasjon (se også Caspersen, Lødding & Wiborg 2011), trekker ungdomstrinnmeldingen inn forskning på hva elever mener motiverer dem (Smith m.fl. 2005, Dæhlen m.fl. 2011). Her står

variasjon frem som et vesentlig kjennetegn (ibid.: 15). Uttalelser fra blant annet elevpanelet som ble konsultert i arbeidet med meldingen, understøtter dette.

Det er grunnlag for å si at norske utdanningsmyndigheter tok hensyn til anbefalingene fra OECDs ekspertgruppe på en rekke områder. Vi vil bare fremheve noen eksempler. Satsingsområdene klasseledelse og grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning kan sees som et svar på anbefalingene om en klar visjon og tydelige prioriteringer for utviklingsarbeidet. Prinsippet om kompetanseheving gjennom utfordring av praksis i et støttende miljø som nevnt av OECD, gjenfinnes i meldingen. Målet om styrking av læreres kompetanse, sterkt vektlagt av OECD, er gjennomgående i skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og nettbaserte pedagogiske ressurser og i forventningene til skoleleder. Opprettingen av utviklingsveiledere og ressurslærere var eksplisitt ment å styrke kapasiteten i kommunen og på skolene og kan sees som et svar på utfordringen om en klarere strategi for implementering. Vi ser dessuten en rekke andre berøringspunkter, det gjelder for eksempel elevaktive arbeidsmåter, formativ evaluering, behov for indikatorer, forpliktning og kompetanseutvikling på skoleleiernivået.

1.5 Evalueringens hovedproblemstilling

I revidert prosjektbeskrivelse for slutfasen av NIFUs evaluering av virkemidlene i satsingen, er det formulert følgende hovedproblemstilling:

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

Sammenlignet med den tidligere hovedproblemstillingen for NIFUs evaluering har «elev-, lærer- og skoleledernivå» i siste del av setningen erstattet «ungdomstrinnet» (jf. Markussen m.fl. 2015: 7). Denne endringen innebærer både en konkretisering og en avgrensning, ettersom i alt syv nivåer var indikert i den tidligere formuleringen. For oppdragsgiver var formålet med endringen «å få bedre svar på hovedproblemstillingen slik at sluttrapporten i 2018 gir et godt kunnskapsgrunnlag for senere nasjonale utviklingsprosjekter» (Bilag 7B til Avtalen mellom Utdanningsdirektoratet og NIFU).

Hovedmålsettingen for Ungdomstrinn i utvikling er «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning» (Kunnskapsdepartementet 2012:5). Målsetninger for de tre aktuelle nivåene er spesifisert som følger (ibid.: 4):

*[S] strategien skal bidra til at **elever** får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet – at vi øker lærelysten generelt og hever nivået i regning, lesing og*

skrivning spesielt; lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn; skoleledere prioriterer pedagogisk ledelse og bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Vi søker å belyse problemstillingen med både kvantitative og kvalitative tilnæringer, nærmere beskrevet i kapittel 3. Før vi redegjør for hvordan denne slutt-rapporten er strukturert, vil vi gjennomgå NIFUs tidligere publikasjoner fra evalueringen.

1.6 Oppsummering av tidligere delrapporteringer

NIFU har tidligere levert tre rapporteringer fra evalueringen av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling (Sjaastad, 2014; Markussen, Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015; Seland 2017). I disse arbeidene ble det fokusert spesielt på styrker og svakheter ved implementeringen og bruken av de tre virkemidlene – skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk – og hvordan dette har påvirket aktørenes forventninger til satsingen. I det følgende oppsummeres hovedfunnene fra NIFUs tidligere arbeider, før vi peker videre mot våre undersøkelser i siste fase av evalueringen.

1.6.1 Skoleleder- og skoleeierundersøkelsene i 2014

Sjaastad (2014) analyserte svar fra 102 skoleeiere og 202 skoleledere om Ungdomstrinn i utvikling innenfor «Spørsmål til skole-Norge» våren 2014. Pulje 1 var da inne i sitt andre semester, og svar fra deltakere i pulje 1 kunne sammenlignes med svar fra respondenter i senere puljer. Spørsmålene dreide seg i hovedsak om bruk av virkemidlene i satsingen og forventninger til langtidseffekter av den.

Høye forventninger

Omtrent ni av ti blant skolelederne i pulje 1 bekreftet at skolen var i gang med skolebasert kompetanseutvikling, at alle lærere deltok og at skolen hadde hatt besøk av utviklingspartnere fra UH. Videre oppga nesten halvparten av de som var inkludert i pulje 1 og 10 prosent av de som skulle inn i senere puljer, at de deltok i nettverk utviklet som en del av satsingen i Ungdomstrinn i utvikling. Deltakerne i slike nettverk hadde gjennomgående høyere forventninger til langtidseffekter av satsingen sammenlignet med de som ikke deltok. Blant nettverksdeltakerne hadde 98 prosent tillit til at undervisningen ville bli mer variert, 88 prosent trodde på endring i skoleleders praksis og 91 prosent forventet at satsingen totalt sett ville bli vellykket. Nettbaserte pedagogiske ressurser var tatt i bruk av 85 prosent av alle respondentene, det vil si nokså uavhengig av om de allerede var omfattet av satsingen eller skulle inn i senere puljer. Troen på at satsingen ville bli vellykket

var også større blant ledere ved skoler som hadde valgt satsingsområder som var sammenfallende med eksisterende satsinger på skolene og blant de som fikk økonomisk støtte fra kommunen utover ordinært budsjett.

Blant skoleeierne var kjennskapen til satsingen og strategiplanen allment utbredt, også i kommuner med skoler som enda ikke deltok. Omtrent 3 av 4 hevdet at satsingen var forankret i skoleeiers planverk. Forventningene var sterkere blant skoleeierne enn blant skolelederne om at samarbeidet mellom dem ville styrkes som følge av satsingen. 85 prosent av skoleeierne hadde tillit til at undervisningen ville bli mer variert som følge av satsingen og 70 prosent trodde satsingen ville bidra til en positiv utvikling ved skolene etter at satsingsperioden var avsluttet.

1.6.2 Flere spørreundersøkelser og intervjuer frem til våren 2015

Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad (2015) rapporterte fra spørreundersøkelser med svar fra 1403 lærere, 455 ressurslærere og 56 utviklingsveiledere mot slutten av 2014. Svarprosenten varierte mellom 60 og 100. Også kvalitative intervjuer ble gjennomført med elever, lærere, ressurslærere, skoleledere, utviklingsveiledere, representanter for skoleeiere og representanter for UH-sektor i tillegg til intervjuer på statlig nivå.

Svak forankring blant lærere

Kjennskapen til og troen på satsingen og de tre virkemidlene fremsto som sterkest på det nasjonale nivået, altså i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Funnene indikerte at dette avtok etter hvert som man beveger seg fra nasjonalt nivå til klasseromsnivået. Forankringen var svakest blant lærerne, som forfatterne fremhevet som den sentrale målgruppen for satsingen. Selv om dette ikke er uvanlig i reformimplementering i skolen, var det like fullt et interessant og viktig funn, siden intensjonen bak satsingen har vært at endringene skal være lokale og skolebaserte.

Undersøkelsene viste at om lag 20 prosent av lærerne i pulje 1 og 2 ikke kjente til hvilket satsingsområde skolen deres jobbet med på undersøkelsestidspunktet. Det var også like mange som ikke kjente til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling. Det siste er neppe et alvorlig problem, forutsatt at det faktisk ble jobbet med et eller flere av satsningsområdene på de respektive skolene. Det tyder likevel på en betydelig svakhet ved satsingen når hver femte lærer ikke visste hvilket satsingsområde innenfor skolebasert kompetanseutvikling det faktisk ble jobbet med på skolen.

Lærerne var mindre optimistiske enn de andre aktørene i satsingen i synet på om Ungdomstrinn i utvikling ville ha betydning for elevenes resultater, lærernes

arbeidsmåter, om satsingen ville følges av fortsatt utviklingsarbeid og om satsingen alt i alt ville bli vellykket. Utviklingsveilederne var de mest positive, mens ressurslærerne var i en mellomposisjon.

Undersøkelsene viser også at enkelte lærere var skeptiske til satsingen som sådan. Spesielt mente de skeptiske lærerne at satsingen innebar en ensretting i metodebruk som gikk på bekostning av lærerprofesjonens idealer. De siktet da til at UH-sektoren tilbød opplæring i spesifikke metoder som de følte de ble pålagt å benytte. Slike innsigelser var særlig utbredt blant erfarne lærere som så på satsingen som nok et ledd i en lang kjede av liknende tiltak. Noen ressurslærere opplevde usikkerhet knyttet til egen myndighet på skolene, for eksempel i møte med lærere som av ulike årsaker motsatte seg endringer i undervisningen.

I drøftinger av årsaker til svak forankring blant lærere peker rapporten på at de to nye aktørene –utviklingsveiledere og ressurslærere – ikke har hatt en klar nok stillings- og oppgavebeskrivelse og at rollene ble oppfattet som uklare. Noen utviklingsveiledere opplevde en uklar grenseoppgang mot skoleeier og skoleleder, samt opplevelse av manglende legitimitet overfor skoleeiere, skoleledere og deler av UH-sektoren. Følgelig ble deres ansvar for å være pådriver i utviklingsarbeidet ofte utydelig. Rollen som utviklingsveileder var ikke tydelig nok plassert i strukturen og kjent, akseptert og anerkjent av skoleeier og skoleleder. Utviklingsveilederne måtte derfor i stor grad definere sin egen rolle med det resultat at den ble utøvet ulikt i de ulike kommunene.

Utviklingspartnere fra UH-sektoren rapporterte også at de møtte dårlig forberedte lærerkollegier som var uvante med arbeidsformen og ubekvemme med å skulle ta imot hjelp og støtte. Dette vanskeliggjorde i noen tilfeller realiseringen av rollen som prosessveileder på skolene. Til en viss grad gikk dette seg til over tid, men analysene tyder like fullt på at det kunne være vanskelig å komme inn på skolene som eksterne eksperter.

Varierende implementering og vurderinger av virkemidlene

Analysene reiser spørsmål ved om kompetanseutviklingen alltid var så skolebasert som intendert. Selv om mye av kontakten mellom skoler og UH-sektoren skjedde på skolene – UH kom til skolene og ikke omvendt – var det også tilfeller der skolens lærere ble sendt på forelesninger utenfor skolen i regi av UH-institusjon. Selv om det her kan hevdes at *innholdet* i aktiviteten er viktigere enn *arenaen*, var like fullt satsingens definisjon av skolebasert kompetanseutvikling at dette skulle dreie seg om en «utviklingsprosess på egen arbeidsplass». I så måte var kompetanseutviklingen i satsingen noe mindre skolebasert enn intendert.

På alle aktørnivåene i satsingen var man jevnt over positive til lærende nettverk som virkemiddel for kompetanseutvikling og for at satsingen skulle lykkes. Samtidig var flere skoleeiere og skoleledere usikre på om disse nettverkene faktisk var

lærende eller tradisjonelle møter «som har fått et nytt navn». På regionalt nivå opplevdes nettverkene imidlertid i større grad som lærende. Noen skoleeiere mente at Ungdomstrinn i utvikling reiste nye og konkrete problemstillinger til møteplanen for utviklingsarbeidet på rektormøtene, og at satsingen dermed bidro til å forme disse møtene i ny og mer spisset retning.

Gjennomgående var aktørene positive til de nettbaserte pedagogiske ressursene: Utviklingspartnerne fra UH fordi de opplevde ressursene som forskningsbaserte; skoleledere og skoleeiere fordi de opplevde ressursene som gode til bruk på lærernivå; ressurslærere fordi de opplevde at ressursene bidro til et felles kunnskapsgrunnlag; lærere fordi de opplevde at ressursene bidro til å styrke kollektive undervisningspraksiser og fordi de gav konkrete eksempler. Et forbehold fra UH, ressurslærerne og lærerne var likevel at disse ressursene var for «blankpolerte» og ikke gjenspeilet virkeligheten i norske klasserom. Når lærerne mente at de lærte noe av ressursene, var de forenlige med deres profesjonsforståelse. Når de følte at arbeid med ressursene ble presset på dem utenifra, stilte de seg mer kritiske til det de oppfattet som instrumentelle inngrep i deres profesjonelle autonomi og metodefrihet.

Elevene fortalte om lite variasjon og lite praktisk undervisning

Delrapport fra Markussen og kollegene (2015) viser også at elevene i liten grad opplevde undervisningen som variert og praktisk. Elever på 10. trinn fortalte at undervisningen i hovedsak var preget av to arbeidsformer: oppgaveløsning og at læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk. Dette står delvis i motsetning til det flertallet av lærerne rapporterte: i surveyundersøkelsen gav de et klart uttrykk for at de allerede praktiserte stor grad av variasjon i undervisningen sin.

Tidligere norsk forskning på denne tematikken (Furre m.fl. 2006a, 2006b; Klette m.fl. 2003) har vist at mye undervisning fortsatt domineres av individuell oppgaveløsning og at læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk. I så måte er det et større sammenfall mellom annen forskning og elevenes fortellinger enn det flertallet av lærerne forteller. Dette kan tyde på at utviklingsarbeidet med variert undervisning på tampen av 2014 ikke fungerte helt som intendert.

1.6.3 Intervjuer med utviklingsveiledere i 2017

Seland (2017) gjennomførte og rapporterte fra intervjuer med 35 utviklingsveiledere mellom november 2016 og februar 2017, før stillingen som utviklingsveileder ble faset ut. Blant utviklingsveiledernes viktigste erfaringer refereres deres gjennomgripende innsats for å få skoler og kommuner til å innskrive satsingen i organisasjonen. Dette betyr blant annet at satsingen ble tilført lokale referanser og lokal forankring. Forutsetninger for at nettverk skulle fungere lærende var etter

utviklingsveiledernes erfaringer at skoleeier støttet og tilrettela for det og at skoleleder arbeidet utviklingsrettet på egen skole mellom nettverksmøtene.

Nesten alle utviklingsveilederne fortalte om vanskeligheter i kontakten mellom skoler og UH, og de understreket viktigheten av at skolen er forberedt. Med støtte i Røvik (2014) løfter Seland frem forholdet mellom kunnskapsoverføring og innskriving.⁵ Hun viser til at utviklingsveilederne mener UH bør ha fagkunnskaper innenfor skolens satsingsområde for å muliggjøre kunnskapsoverføring. Samtidig må de ha kunnskap om organisasjonsutvikling for å kunne bidra til innskriving av satsingen i organisasjonen. Selv om ledelse og ansatte på skolene tar til seg nye ideer, kan de mangle et konstruktivt og strukturert fagfellesskap for drøfting av praksisutvikling. I det siste ligger potensialet for innskriving, det vil si en læringsprosess som går dypere og i større grad involverer alle, sammenlignet med kunnskapsoverføring.

1.6.4 Grunnlag for sammenligninger

Markussen m.fl. (2015) poengterer at NIFUs evaluering ikke skulle gjennomføres som en effektstudie, da de presenterte analyser av første blokk av data. Resultatene formidlet i denne rapporten bygger på data fra den andre blokken. Hensikten med to blokker av data var å sammenligne situasjonen ved to tidspunkter for å undersøke om virkemidlene bidrar til at satsingens målsettinger nås gjennom satsingsperioden. Tanken var å sammenligne bl.a. læreres undervisningspraksis og elevers opplevelse av variert og praktisk undervisning med 3-4 års mellomrom.

I utformingen av spørsmålene for andre blokk, ble det tydelig at å spørre aktørene om deres tillit til at virkemidlene vil bidra til måloppnåelse slik mange av spørsmålene var formulert i første blokk, var mindre interessant enn å etterspørre aktørenes erfaringer med virkemidlene og opplevelse av for eksempel at undervisningen er blitt mer variert og praktisk relatert til de ulike satsingsområdene. Gjennomgående har våre spørsmål presisert «... som følge av UiU». Også i våre undersøkelser har mange av spørsmålene vært fremoverskuende, men ikke i samme omfang som de var i første blokk. Vi trekker likevel inn flere av resultatene som er gjengitt i dette delkapitlet når vi konkluderer om måloppnåelse og betydningen av virkemidlene i kapittel 11.

1.7 Rapportens disposisjon

Etter denne introduksjonen om bakgrunn, innhold og strukturer for Ungdomstrinn i utvikling, inkludert en gjennomgang av NIFUs tidligere rapporteringer fra

⁵ Teoribidraget er omtalt i kapittel 2 i denne rapporten.

evalueringen, beveger vi oss i neste kapittel videre til en omtale av relevante teorier om blant annet implementering av reformideer, skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og betydningen av ledelse.

I kapittel 3 redegjør vi for fremgangsmåter, utvalg og responsrater i de fem kvantitative spørreundersøkelsene og for tilsvarende forhold i den kvalitative casestudien som er bygget på besøk ved fire skoler.

Kapitlene 4–7 formidler analysene av spørreskjemaundersøkelsene til henholdsvis lærere, ressurslærere, skoleledere og skoleeiere samt utviklingspartnere fra UH.

Kapittel 8 gjengir casestudien konsentrert om lærere, ressurslærere, skoleledere og skoleeiere, mens kapittel 9 presenterer analysene av intervjuer med de respektive fire UH-miljøene. Elevene kommer til orde i kapittel 10.

I kapittel 11 trekker vi linjer på tvers av kapitlene for å belyse problemstillingen.

2 Teoretisk tilnærming

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi redegjøre for det teoretiske grunnlaget for vårt arbeid med evalueringen av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Vi ser på satsingen som en reformidé som ble initiert og igangsatt av nasjonale myndigheter for så å implementeres lokalt i alle norske skoler med ungdomstrinn. Relevante teoretiske perspektiver på implementering av reformideer, særlig translasjonsteori, vil dermed danne en innledende del i denne redegjørelsen. Vi vil også presentere teoretiske innsikter som ikke nødvendigvis er eksplisitt knyttet an til implementeringsteori, men som likevel har direkte relevans for å forstå den lokale iverksettelsen av satsingen og dens ulike deler. Dette gjelder teoretiske perspektiver på lokal skoleutvikling, særlig profesjonelle læringsfelleskap, skolens nettverksvirksomhet og skoleledelse.

2.2 Implementeringsteori

Implementeringsteori gir overordnede teoretiske perspektiver på implementering av intervensjoner, programmer, praksiser og andre reformideer i en gitt kontekst. Det kan anses som en måte å utforske reformideenes reise fra deres begreps- og idemessige opprinnelse til deres forankring i lokal praksis. Implementering i seg selv handler i stor grad om «å sørge for at ideene nedfelles i blant annet strukturer, rutiner og prosedyrer og at de blir til organisatorisk praksis som så leder til ønskede resultater» (Nygård & Røvik, 2014, s. 308). Flere har påpekt at denne prosessen er både svært dynamisk og kompleks og resultatene ofte langt fra det som er ønskelig eller forventet (Durlak & Dupre, 2008; Meyers, Durlak, & Wandersman, 2012; Nygård & Røvik, 2014). Dette synliggjør behovet for robuste teoretiske rammer som tar høyde for kompleksiteten i implementeringsprosesser (Durlak & Dupre, 2008). Gjennom tidene har det vært flere forsøk på å lage slike (Meyers et al., 2012; Van Meter & Van Horn, 1975). På et overordnet nivå kan man si at de i grunn kretser rundt og problematiserer tre sentrale spørsmål: 1) hva – som skal implementeres, 2) hvordan – implementeringen skal foregå og 3) hvem – som skal

implementere (Ogden & L. Fixsen, 2014). Likeså ser man at til tross for at implementering av reformideer generelt og i skolen spesielt utgjør «en kritisk fase i reformarbeid», er litteraturen om hvordan dette arter seg begrenset (Nygård & Røvik, 2014, s. 308).

2.3 Translasjonsteori

I vår evaluering er det perspektiver om implementering av reformideer som springer ut ifra translasjonsteori som gjør seg gjeldende, særlig som utviklet blant skandinaviske forskere innen «organisasjonell institusjonalisme» (Czarniawska & Sevón, 1996; Rørvik, 2014; Rørvik, 2007; Sahlin & Wedlin, 2008; Sahlin-Andersson & Engwall, 2002). I det som følger vil vi legge frem Røviks teoretiske rammeverk, supplert med innsikter fra de øvrige skandinaviske og andre internasjonale teoretikere, dersom disse anses som hensiktsmessige å anvende i våre analyser.

2.3.1 Røviks translasjonsteoretiske rammeverk

Røvik vektlegger de prosessuelle og kontekstuelle aspektene ved implementering, samt deltakende aktørers evne til å forme disse prosessene. Implementering forstås dermed som et regelstyrt forsøk på endring som i seg selv signaliserer ideflyt med en egen dynamikk og med ulike aktører – translatører. Disse bidrar til og påvirker denne dynamikken.

Når det gjelder kontekstualiseringsregler som anvendes i en slik prosess, skiller Røvik mellom 1) innskriving og 2) spesifikke oversettelses- og omformingsregler. Med innskriving menes lokal tilpasning av reformideen gjennom lokale steds- og tidsmarkører som plasserer ideen i den lokale konteksten. Spesifikke oversettelses- og omformingsregler handler derimot om hvorvidt oversetteren har og tar seg frihet til å omsette ideen fra en kontekst til en annen. Røvik skiller mellom ulike oversettelsesmoduser – den reproduserende, den modifierende og den radikale. På et kontinuum kan disse plasseres fra mest mulig trofast mot originalen, der man først og fremst forsøker å kopiere ideen uten vesentlige endringer, til avvikende fra originalen i stor grad, der den opprinnelige ideen først og fremst betraktes som inspirerende fremfor retningsgivende. I mellom disse ytterpunktene ligger varierende modifieringer og lokale tilpasninger av reformideen. Valg av modus vil påvirke utfall, det vil si hvorvidt reformideen slår rot og fungerer etter hensikten (Rotvold, Rørnes, & Stjernstørn, 2014).

Det tredje konseptet i Røviks teoretiske rammeverk berører spørsmålet om oversettere og deres evne til å omsette reformideer til praksis. Ifølge Røvik er translatørkompetanse en grunnleggende forklaringsfaktor i hvorvidt implemen-

tering av ideer lykkes eller ikke. En god oversetter bør ifølge Røvik ha en inngående kjennskap til reformideers kontekst. Dette gjelder både konteksten ideene stammer fra og konteksten ideene skal anvendes i. En slik kontekstualiseringskjennskap er en forutsetning for at oversettere har legitimitet for å bære reformprosesser frem lokalt (se også Bubikova-Moan, Lødding, Hjetland og Rogde, 2018). Oversettere spiller også en avgjørende rolle som «språksettere». Det betyr at de introduserer og sprer lokale tids-, steds- og andre språklige markører, som skaper felles referanser i lokale diskusjoner om reformideen. En viktig forutsetning for at disse prosessene fungerer etter hensikten, er at det finnes og skapes fellesarenaer der fellesspråket kan tas i bruk. Dette berører dermed ideen om tilgjengelige utviklingsarenaer og nettverksvirksomhet i skolene.

Røviks virusteori er en forlengelse av translasjonsteori. Oppmerksomheten snus her fra hva organisasjoner gjør med ideen til «hva organisasjonsideer «gjør» med organisasjoner når man forsøker å adoptere og implementere dem» (Røvik 2007, s. 338). Teorien gir noen viktige perspektiver nettopp på hvordan ideer spres og hvorfor enkelte ideer når lettere frem enn andre. Begreper «smitte» og «smittebærere» synliggjør for eksempel at i likhet med virus trenger reformideer et handlingsrom for å kunne spres og at dette gjerne skjer ved hjelp av translatører som aktive smittekilder og transportører. Skolens profesjonelle læringsfellesskap og deres nettverksvirksomhet innad og utad kan anses som slike smittearenaer.

At også skoler kan yte motstand mot reformideer viser ifølge virusteorien til deres organisatoriske immunitet, inkludert både ytre og indre forsvarsmekanismer. At staben opplever inkompatibilitet mellom reformideen og skolens eksisterende praksiser kan blant annet fungere som en måte å blokkere ideens forplantning i organisasjonen. Som for eksempel Bubikova-Moan m.fl. (2018) viser, kan gode erfaringer med forutgående reformideer, samt aktiv synliggjøring av synergieffekter mellom ulike nasjonale, regionale og lokale skolesatsinger skape et gunstig klima for at nye ideer ikke anses som forstyrrende, men som kompatible med skolens eksisterende praksis og kultur for kompetanseheving.

2.3.2 Alternative syn på translasjon av reformideer

Andre teoretikere innen translasjonsteori har foreslått andre måter og metaforer for å fange opp de prosessuelle og kontekstuelle aspektene ved ideens spredning, slik som mote («fashion and fads») (Czarniawska, 2005; Røvik, 1996) reise eller editering (Sahlin & Wedlin, 2008; Sahlin-Andersson, 1996). Blant viktige nyanser er blant annet Sahlin og Wedlins analytiske skille mellom primære og sekundære idebærere («carriers» / «editors») og forholdet dem imellom. Dette gjør deres teoretiske modell i større grad til en relasjonell modell for idespredning og idedifusjon enn Røviks modell.

En alternativ måte å tenke implementering av reformideer i utdanningssektoren på, som fremhever både det kontekstuelle, det diskursive og det relasjonelle presenteres av Ball, Maguire og Braun (2012). Også her vektlegges tolkning og translasjon som helt grunnleggende aspekter ved omsetting av reformideer til lokale skolepraksiser. Likeså er aktørperspektivet helt essensielt. Likevel avviker denne tilnærmingen fra den skandinaviske tradisjonen innen translasjonsteori på flere måter: 1) man tar et utgangspunkt i selve skolen og skolekonteksten, 2) man nyanserer i større grad ulike skoleaktørers roller, posisjoner og oppgaver i fortolkningsprosesser, 3) man fremhever interaksjon dem imellom og 4) man anser disse interaksjonene som preget av grunnleggende relasjonelle og diskursive asymmetrier. Som i de andre teoretiske modellene skissert ovenfor, så vel som i nyere konseptuelt arbeid innen implementeringsstudier (se feks. Bartel & Garud, 2009), understrekes her viktigheten av lokale fortellinger om reformideen – narrativer – som legitimerer ideen og synliggjør også fortellingens kraft i idespredning. Disse teoretiske innsiktene kan bidra til å kaste lys over og forstå dynamikken og implementeringsmekanismene observerbare i våre data, særlig hvordan de ulike lokale aktørene som har deltatt i våre casestudier forteller sine historier om UiU og hva de vektlegger i sine fortellinger.

2.4 Teoretiske perspektiver på skoleutvikling

Mens de teoretiske inngangene til omvandling av reformideer til praksis gir viktige meta-perspektiver på vårt arbeid, ønsker vi i det videre å snevre vårt fokus mot teoretiske innsikter som ikke nødvendigvis eksplisitt knyttes an til implementeringsteori, men som likevel har direkte relevans for vårt analytiske arbeid med denne evalueringen. Også deler av dette springer ut fra organisasjonsteori, særlig innsikter om læring i moderne organisasjoner - «organisasjonslæring»⁶. Vi vil tydeliggjøre teoretiske og empiriske innsikter fra særlig tre forskningsfelt som har «skoleutvikling» som en fellesnevner. Disse er 1) skolebasert kompetanseutvikling, 2) skolenes nettverksvirksomhet og 3) skoleledelse.

Skoleutvikling kan forstås på forskjellige måter. Ifølge Moos og Thomassen handler det om «en koordinert læring, på mange nivåer med den hensikt at forbedre kvaliteten af elevens læring» (sitert i Emstad, 2014, s. 24). Kunnskap om skoleutvikling og særlig skolebasert kompetanseutvikling er nært beslektet med innsikter fra studier av profesjonelle læringsfelleskap - «professional learning communities» (PLCs). Dette er igjen en forlengelse av det mer generelle begrepet «communities of practice» som betegner grupper med felles profesjonelle eller

⁶ Som en del av forarbeidet med UiU er det utarbeidet teoretiske bakgrunnsdokumenter om blant annet organisasjonslæring. Vi henviser interesserte lesere til disse dokumentene: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Vedlegg/>

andre interesser og identitet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Likeledes er også innsikter fra studier av skolens nettverksvirksomhet, herunder også lærende nettverk, relevante her i og med at disse representerer en «støttestruktur» i skolebasert kompetanseutvikling (Furu & Lund, 2014, s. 263; Utdanningsdirektoratet, 2016). Også innsikter fra fagområdet «teachers' professional development» (PD) eller «teachers' learning» gjør seg gjeldende her, dersom man definerer dette som både formell læring, inkludert videreutdanning, så vel som uformell og ikke-formell læring som først og fremst foregår i arbeidstiden på arbeidsplassen. Felles for disse er et sosio-konstruktivist læringssyn som understreker at læring er en meningsskapende aktivitet som oppstår i sosial interaksjon mellom mennesker (Vygotsky, 1978).

Forskning viser at lærernes kollektive deltakelse i læring fører til bedre undervisningspraksis (Postholm, 2012; Stoll et al., 2006; Stoll & Louis, 2007) og gir gevinster i form av elevenes læring (Blank & de las Alas, 2009; Darling-Hammond, 2000; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007). Med denne innsikten som utgangspunkt, skal vi gå skolens kollektive læringsprosesser nærmere etter sømmene. Vi vil likevel først påpeke et viktig moment i dette: forskningsaktiviteten innen de tre identifiserte områdene er særdeles høy. Forskere drar veksler på ulike teoretiske perspektiver som ligger på ulikt abstraksjonsnivå. Vår ambisjon er derfor å redegjøre for og oppsummere noen av hovedtendensene som igjen kan belyse vårt datamateriale fremfor å gi en utfyllende oversikt over feltet. Hvordan dette utspiller seg i studier fra norsk skolekontekst, særlig på ungdomstrinnet, vil vektlegges særskilt.

2.4.1 Profesjonelle læringsfelleskap

Profesjonelle læringsfelleskap ble satt under lupen av blant annet Stoll med kollegaer (2006). Mens de anerkjenner at det ikke finnes en universelt-akseptert definisjon av profesjonelle læringsfelleskap, beskriver de disse som «a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way» (2006, s. 223). Her fremheves dermed ikke bare lærernes læring som en kollektiv anliggende, men også som en samarbeidsprosess som pågår over tid og som dermed fører til en styrket fellesskapsidentitet hos de involverte. Videre hevder forskerne at gode profesjonelle læringsfelleskap har følgende karakteristika: 1) felles verdier og visjoner, 2) kollektivt ansvar, 3) profesjonell refleksjon og samarbeid og 4) aktiv støtte til både individuell og kollektiv læring. Som støttemekanismen for dette nevnes blant annet skoleledelse, som ideelt sett støtter opp under og mobiliserer til felles læringsinnsats og dermed bidrar til å bygge skolens kapasitet som lærende organisasjon. Dette igjen styrker skolens muligheter for å møte og svare på

utfordringer som et lærende felleskap som står samlet om sine mål og visjoner. At skolenes kapasitetsbygging er blitt et nøkkeltema i skoleutvikling de siste årene understrekes både i denne og andre studier (se feks. Stringer, 2013).

Stoll og kollegaers allmenne kjennetegn ved vedvarende skoleutvikling videreutvikles eller operasjonaliseres nærmere i andre studier. Darling-Hammond og Richardson (2009) går for eksempel nærmere inn på konkrete aktiviteter som kan bidra til å lage effektive og bærekraftige profesjonelle læringsfellesskap. Blant disse nevnes felles analyse av elevers arbeid og elevdata, studiegrupper der man i felleskap diskuterer forskningsbasert kunnskap, samt kollegaobservasjon. De ser på det sistnevnte som en egnet måte å gjøre undervisningspraksiser mer synlige og analyserbare, noe som ellers ikke hadde vært mulig. I norsk sammenheng har for eksempel Jensvoll og Lekang (2017) vist at kollegaobservasjon, brukt som en del av skolebasert kompetanseutvikling i UiU, kan i tråd med Darling-Hammond og Richardson sine refleksjoner være et godt redskap for å stimulere lærernes faglige diskusjoner rundt undervisningspraksis. Samtidig viser de at kollegaobservasjoner ikke nødvendigvis er lett gjennomførbare med tanke på at man skal innta en kritisk holdning til andres undervisningspraksis og åpent ta opp dens mindre vellykkede sider. Forfatterne hevder at dette dermed utfordrer lærernes «profesjonelle kunnskapsbase, ansvar og autonomi» (2017, s. 75). Det kan også tenkes at kontekstuelle betingelser, slik som gjensidig tillit i kollegiet, erfaring med denne analysemetoden eller bistand fra erfarne brukere, kan bidra til å redusere farene for å oppleve at man gjennom bruk av denne metoden kan miste sitt eget eller true andres profesjonelle ansikt. Dette fremheves blant annet i studien til Grandemo, Holmen og Iversen (2017) som har sett på bruk av kollegaobservasjon innen UiU. De viser at trygge relasjoner var en viktig forutsetning for både økt bevisstgjøring rundt egen praksis, samt kollektiv så vel som individuell læring hos de intervjuede lærerne.

Blant andre viktige mekanismer som kan støtte opp under skolebaserte profesjonelle læringsfellesskap er for eksempel felles refleksjon som en nøkkelaktivitet i lærernes læring og profesjonell utvikling (Postholm, 2008). Postholm viser at bruk av teoretiske innsikter om refleksjon kan sette lærere bedre i stand til å reflektere rundt sin forutgående så vel som pågående praksis. Studien understreker sammenhenger mellom teori og praksis og hvordan annerkjennelsen og hensiktsmessig utnyttelse av disse kan styrke lærernes læring. I sin studie av nyutdannede lærere oppfordrer også Klette og Carlsen (2012) til aktiv utfordring av dikotomien mellom lærernes teoretiske og erfarings-baserte kunnskap og oppfordrer til større utnyttelse og styrking av synergier mellom teori og praksis, ikke minst ved å koble forskningspraksis og lærernes skolebasert kompetanseheving og læring tettere sammen. Et annet relevant konsept, nært beslektet med refleksjon som redskap i lærernes læring, er «samtalen» i kollegiet. For at samtale skal bidra til

utvikling av gode profesjonelle felleskap, må den dog preges av dybdediskusjoner, muligheter for å stille kritiske spørsmål og effektive ledelses- og organiseringsformer (Helstad, 2013, 2014; Helstad & Lund, 2012).

2.4.2 Lærende nettverk

Den andre dimensjonen vi ønsker å belyse teoretisk er lærende nettverk, det vil si læringsfellesskap som strekker seg utover skolebasert samarbeid og også kan involvere eksterne kompetansemiljøer.

Når lærende nettverk har fått status som virkemiddel for utvikling i UiU-satsingen, kan det henge sammen med en bredere tillit til at nettverk er bedre egnet enn styringsformer som byråkrati eller New Public Management for å skape innovative løsninger, slik det kommer til uttrykk i nyere litteratur om samarbeidsdrevet innovasjon i offentlig sektor (Sørensen & Torfing 2011). Erkjennelsen er at innovasjon eller utvikling like mye foregår som 'bottom-up' og lateralt mellom samarbeidende aktører, som gjennom 'top-down'-prosesser (Hartley 2013).

Darling-Hammond og Richardson (2009) viser at gjennom høy tilgjengelighet og tett involvering i lærernes arbeid, kan eksterne veiledere bli til en viktig inspirasjon i skolenes re-konseptualisering av profesjonelt utviklingsarbeid som samtidig fører til gevinster i form av elevenes læring. Betydningen av eksterne bidrag til velfungerende profesjonelle læringsfellesskap fremheves også av andre forskere (Helstad, 2013, 2014; Postholm, 2008). Helstad hevder blant annet at kollegasamarbeid ikke betyr «individer som samarbeider», men at det snarere betegner et fellesskapsprosjekt der man gjennom etablering av læringskulturer på tvers av kolleger, skolens ledelse og eksterne ekspertdeltakere utvider kunnskapshorisonten (2014, s. 74). At etablering av slike gunstige kulturer for felles læring som involverer både interne og eksterne aktører, er avgjørende for vellykkede transformasjonsprosesser i skolen understrekes også av andre studier (Ertsås & Irgens, 2014).

I forbindelse med UiU, der utviklingsveiledere og utviklingsstøtte fra UH-sektoren kan anses å representere slike eksterne endringsagenter, viser analysen til Dahl og Engvik (2017) at disse likevel spiller en forholdsvis liten rolle i skolenes utviklingsarbeid. Forskerne setter dermed et spørsmålstegn ved deres sentrale plass i satsingen. Studien til Midthassel (2017) nyanserer disse funnene videre. På bakgrunn av hennes kvalitative analyse av 16 semi-strukturerte intervjuer med representanter fra UH-sektoren, involvert som ekstern ekspertbistand i UiU, fremstår etablering av en felles forståelse av hverandres roller og forventinger, samt erkjennelsen av likeverd og muligheter for gjensidig læring som noen av nøkkelfaktorene i skole-UH samarbeid. Midthassel refererer til dette som «relationships

characterised by trust, respect, and equality» eller som «symbiotic partnership(s)» (2017, s. 142).

2.4.3 Skoleledelse

Skoleledelse er den siste dimensjonen som vi ønsker å gå nærmere inn på her. Møller (2014, s. 148) omtaler ledelse som en masteridé som i løpet av et tiår har fått både stor utbredelse og legitimitet i norsk skolekontekst. Hun fremhever videre at til tross for dette forblir begrepet vagt definert. Ut ifra et translasjonsteoretisk perspektiv kan skoleleder anses som en nøkkeltranslatør eller idebærer som, i kraft av sin formelle stilling ved skolen, både mottar reformideer utenifra og igangsetter prosesser der disse på en hensiktsmessig måte oversettes til den lokale skolekonteksten. I tråd med dette hevder Stoll med kollegaer: «it is difficult to see how a PLC⁷ could develop in a school without the active support of leadership at all levels» (2006, s. 235). Møller (2014) advarer likevel mot å fremstille ledelsen i form av forenklete fortellinger om heroiske enkeltpersoner. Hun fremhever istedenfor ideen om distribuert ledelse, der aktivitet og samhandling mellom flere aktører med og uten formelt lederansvar står sentralt. Fremfor et hierarkisk syn på ide- og kunnskapsspredning er det «joint action» og dermed det relasjonelle som står i fokus her (Spillane, 2006). Distribuert ledelse i skolen representerer sånn sett en felles anliggende, der også lærere myndiggjøres som ledere av læringsprosesser i klasserommet. Den formelle skoleledelsen er dermed først og fremst en viktig støttemekanisme i læringsprosesser i staben som skal bidra til at lærernes læring skjer. Dette betegnes også som «ledelse for læring» (Postholm & Emstad, 2014, s. 13).

I norsk kontekst anvender for eksempel Emstad (2013) innsikter fra både ledelsesteori og fra studier om profesjonelle læringsfelleskap for å studere ledelsesprosesser ved tre ulike skoler. Også her vektlegges at ledelse først og fremst handler om et mellommenneskelig samspill der man i felleskap formulerer mål, løser problemer og skaper kommunikasjon (Emstad, 2014, s. 24). Sånn sett er det prosessene og aktører som deltar i utviklingsarbeidet fremfor definerbare mål, som trekkes frem her. Studien viser at ledere ved de tre case-skolene var opptatt av å involvere hele staben og deltok selv som tilretteleggere som til dels også styrte samspillene og interaksjonene som foregikk i kollegiet. Studien fremhever videre at etablering av læringsfelleskap med tydelig ledelse der det foregår kunnskapsutveksling og kollektiv læring kan forbedre praksis.

I tråd med ideen om distribuert skoleledelse understreker Rotvold, Rørnes og Stjernstrøms studie (2014) viktigheten av å anerkjenne lærere som translatører

⁷ PLC står for «professional learning community».

av reformideer som besitter en del «taus kunnskap» som må frem gjennom fortellinger delt i felleskap med andre. Ifølge forfatterne representerer dette i seg selv en viktig dimensjon i ideens lokale forankring. Den sentrale rollen læreren, lærerens autonomi og myndiggjøring – «teacher empowerment» (Spillane, 2006) - spiller i varig omsetting av reformideer til klasseromspraksis, finner gjenklang hos en rekke andre teoretikere omtalt ovenfor (Ball et al., 2012; Hargreaves & Fullan, 2012; Sales, Traver, & Garcia, 2011). Harris & Jones (2017, p. 332) understreker at ikke bare representerer dette i seg selv en viktig vending i tenkning rundt skoleutvikling, men at det også setter ledelsens rolle i et nytt lys som både tilrettelegger for og deltaker i felles læring i skolen: «those in formal leadership positions in schools have a critical and ongoing role to play in supporting, energizing, facilitating, and participating in collaborative professional learning».

Tid som faktor i implementeringsprosesser

Mens kollegaobservasjon, refleksjon, samtale, hensiktsmessig bruk og utnyttelse av eksternt veiledning og bistand, samt distribuert ledelse representerer konkrete grep og tiltak som kan styrke lærernes læring, krever vellykket skoleutvikling tid (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Dette særlig med tanke på at det å oppnå en positiv endring i lærernes undervisningspraksis er en krevende prosess som ikke bare innebærer ny substansiell læring hos lærere, men som utfordrer deres oppfatninger, verdier og forståelser av hva god praksis er. Slike innsikter støttes også av studier fra norsk kontekst (Aas, 2013; Midthassel, 2017) som viser at tilstrekkelig tid, og dermed også formelle prosjektrammer som sikrer dette, er en forutsetning for at skolebaserte felleskap, men også partnerskap mellom skoler og eksterne miljøer kan etableres og fungere etter hensikten. Teoretisk fanges dette opp blant annet i Røviks virusteori, omtalt ovenfor, der inkubasjonstid ansees som et viktig moment i implementeringsprosesser: svært ofte tar det «lang tid fra en ide «smitter» som språklig virus, og til den eventuelt materialiseres, altså «slår ut» i mer synlige strukturer, rutiner og aktiviteter (Røvik, 2007, s. 350).

2.5 Oppsummering

Vi har i denne gjennomgangen sett på overordnede perspektiver på implementeringsteori, særlig slik disse er formulert hos skandinaviske forskere innen organisasjonsteori. Disse innsiktene ble videre supplert med teoretisk kunnskap fra flere store forskningsfelt som ikke eksplisitt knyttes an til implementeringsteori, men som i seg selv belyser viktige sider ved skolenes arbeid med organisasjonsendring og læring, særlig profesjonelle læringsfellesskap, lærende nettverk og skoleledelse. Mens denne gjennomgangen ikke er uttømmende, var kildenes teoretiske relevans for vårt analytiske arbeid med evalueringen av UiU retningsgivende. Vi har også særskilt vektlagt nyere teoretiske innsikter fra norsk ungdomsskolekontekst.

3 Metoder

Et omfattende datamateriale ligger til grunn for denne rapporten: spørreundersøkelser til fem kategorier respondenter og fire casestudier med til sammen seks informantkategorier. Materialet ble samlet inn våren 2018, etter at alle undersøkelsene var meldt til Personvernombudet for forskning – Norsk senter for forskningsdata høsten 2017. Tabell 3.1 gir oversikt over datainnhenting.

Tabell 3.1: NIFUs datainnsamling i siste fase av evalueringen, våren 2018

Hvem	Kvantitativt	Kvalitativt
Elever	Nei	Inntil to gruppeintervjuer per case-skole
Lærere	Survey til 1000 lærere i hver av puljene 1,2,3 og 4	Ett gruppeintervju per case-skole
Skoleledere	En tredel (Utdanningsdirektoratets spørring)	Ett intervju per case-skole
Skoleeier	En tredel (Utdanningsdirektoratets spørring)	Ett intervju per case-kommune
Ressurslærere	Alle	Ett intervju per caseskole/-kommune
Utviklingspartnere	Alle	Ett intervju tilknyttet hver av case-kommunene

Utviklingsveiledere ble siste gang intervjuet av NIFU i perioden november 2016 – februar 2017, og analysene ble rapportert av Seland (2017). For kvantitative undersøkelser av elevers svar på spørsmål om praktisk undervisning, motivasjon og andre forhold som er relevante for Ungdomstrinn i utvikling, viser vi til NTNU Samfunnsforskningens analyser av Elevundersøkelsen (Caspersen & Wendelborg 2015, 2016, 2018; Wendelborg mfl. 2016).

I det følgende gjennomgår vi fremgangsmåte, utvalg og responsrater for spørreundersøkelsene, før vi redegjør for tilsvarende forhold når det gjelder casestudien. Representativitet eller generaliserbarhet ved materialet kommenteres underveis. Alle spørreskjemaer og intervjuguider er tilgjengelige på forespørsel til førsteforfatteren av denne rapporten.

3.1 Spørreundersøkelsene

I forbindelse med sluttrapporten i evalueringen av virkemidlene i UiU har det vært gjennomført spørreundersøkelser til fem grupper med ulik tilknytning til satsingen:

- Lærere
- Ressurslærere
- Skoleledere
- Skoleeiere
- Utviklingspartnere

De fem gruppene er valgt ut uavhengig av hverandre, og representerer de ulike nivåene og gruppene som har vært involvert i UiU. Vi skal i det følgende gå gjennom hvordan deltakere til de ulike undersøkelsene ble rekruttert og gi vurderinger av hvor representativt de endelige utvalgene er.

3.1.1 Lærerundersøkelsen

Lærerundersøkelsen var en utvalgsundersøkelse. Det vil si at den gikk til et utvalg lærere som er ment å representere alle lærere som har vært med i UiU. Trekking av utvalg foregikk på skolenivå, slik at alle lærerne ved skoler som ble trukket ut, var potensielle deltakere. Når vi trakk skoler var vi opptatt av at de fire satsingsområdene og ulike kombinasjoner av dem skulle være godt representert og at utvalget skulle bestå av ca. 4000 lærere, fordelt på 1000 fra hver pulje. Vi beregnet at vi måtte henvende oss til ca. 300 skoler for å nå dette målet, når vi tok høyde for at ikke alle skoler ville ønske å delta i undersøkelsen.

For å sikre at alle puljene og satsingsområdene er representert har vi gjort tilfeldig uttrekk av mellom 72 og 77 skoler per pulje. Omtrent halvparten av skolene har hatt mer enn ett satsingsområde. Det gjør at vi ikke kan trekke skoler innenfor hver pulje på en måte som fører til at alle satsingsområdene er likt representert. I stedet gjør vi et uttrekk per kombinasjon av satsingsområder som finnes i hver pulje. Er det for eksempel 8 ulike kombinasjoner i en pulje, kan man trekke 9 skoler innenfor hver av disse gruppene og slik få et utvalg på 72 skoler i denne puljen. Enkelte kombinasjoner er lite utbredt, slik som ulike kombinasjoner av tre eller fire satsingsområder. Disse slås da sammen til én gruppe, slik at hver skole i denne samlede gruppen har lik sannsynlighet for å bli trukket. Med denne metoden sikrer vi at vi får et uttrekk med en stor bredde av hvert satsingsområde og kombinasjoner av satsingsområder. Resultatet ble et utvalg på 302 skoler.

Etter å ha fastlagt skoleutvalget, henvendte vi oss til rektorene på disse skolene per epost og telefon med spørsmål om vi kunne sende en spørreundersøkelse om

UiU til lærerne. De som takket ja, ble bedt om å sende oss en liste med epostadresser til lærerne ved skolen. I utgangspunktet ønsket vi e-poster til alle lærerne ved skolen, siden satsingen var ment å omfatte hele kollegiet. Samtidig kunne rektorer ved 1-10 skoler selv beslutte å ikke inkludere lærere ved barnetrinnet i satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette ser ikke ut til å ha hatt betydning for datakvaliteten. Det var i alt 171 skoler som både takket ja til å delta og som sendte oss epostadresser til lærerne. Av disse var det 5 skoler som sendte filer vi ikke kunne åpne, og ikke fikk til å sende oss epostlistene på annen måte. Videre var det noen skoler hvor ingen lærere svarte. Det endelige utvalget består derfor av 155 skoler, hvorav 84 av var 1-10 skoler og 71 var rene ungdomsskoler.

I tabell 3.2 viser vi fordelingen etter pulje og satsingsområder i populasjonen (alle skolene som var med i UiU), blant skolene som ble forespurt om å være med i undersøkelsen og blant nettoutvalget (de skolene som faktisk deltok i undersøkelsen).

Tabell 3.2: Populasjon, bruttoutvalg og nettoutvalg i de fire puljene. Prosent.

		Populasjon %	Forespurt %	Nettoutvalg %
Pulje	1	23	25	27
	2	28	24	22
	3	28	26	22
	4	22	26	30
	Total	100	100	100
Antall satsinger	Ingen informasjon	8	7	8
	1	44	36	32
	2	44	50	51
	3	4	7	8
	4	0	1	1
Total	100	100	100	
Satsingsområde	Ingen informasjon	8	7	8
	Klasseledelse	54	44	50
	Lesing	39	42	42
	Regning	35	38	36
	Skriving	17	35	34
Total	100	100	100	
Antall skoler		1118	302	155

Tabellen viser at fordelingen i nettoutvalget er ganske lik fordelingen i populasjonen og de skolene som ble forespurt om å delta når det gjelder puljer, antall satsinger og satsingsområder. Det er et par unntak: andelen med kun ett satsingsområde er lavere i nettoutvalget enn i populasjonen, mens andelen med skriving er noe høyere i nettoutvalget enn i populasjonen. Analyser av sammensetningen av

små (under 100 elever), mellomstore (100 – 299 elever) og store skoler (300 og flere) viser noen skjevheter. Andelen mellomstore skoler er noe høyere i nettoutvalget enn i populasjonen, og andelen store skoler tilsvarende lavere. Andelen små skoler er så å si identisk. Nettoutvalget ser likevel ut til å representere populasjonen på en brukbar måte på dette området. Videre er andelen 1-10 skoler og rene ungdomsskoler svært lik i populasjonen og i utvalget som deltok. Alt i alt er det rimelig å konkludere med at nettoutvalget av skoler representerer populasjonen på en god måte.

Undersøkelsen ble sendt ut til 3909 lærere ved de 155 deltakende skolene. Det gikk også informasjonsepost til rektorene om at undersøkelsen var sendt ut, med forespørsel om å oppfordre lærere til å svare. Vi sendte ut tre påminnelser til lærerne i løpet av våren 2018, og undersøkelsen var åpen fram til og med siste skoledag. Rektorene fikk også en ekstra forespørsel om å oppfordre lærere til å svare.

Totalt er det 28 prosent av lærerne som har gjennomført hele undersøkelsen. I tillegg har om lag 6 prosent svart på deler av undersøkelsen. Blant disse har vi godkjent respondenter som har svart på minst ett av de sentrale spørsmålsbatteriene i undersøkelsen om UiU. Dette øker andelen godkjente besvarelser til 30 prosent. Lærere som svarte at de ikke jobbet ved skolen i perioden da UiU ble gjennomført, fikk ikke ytterligere spørsmål om satsingen.

Svarprosenten er lav. Det gjør at vi må være forsiktige i tolkningen av resultater. Noe av grunnen til den lave deltakelsen kan være en generelt stor mengde undersøkelser i skolen og lite tid blant lærerne. Det er kjent fra andre studier at dette er forhold som har betydning. Det er vanskelig å si hvem som velger å svare på en slik undersøkelse, og hvem som ender opp med å ikke gjøre det. Engasjementet som UiU har skapt eller ikke skapt er trolig av betydning. Den lave svarprosenten kan derfor også indikere at satsingen ikke har ført til et så sterkt engasjement blant lærerne at mange har ønsket å uttrykke sin oppfatning av UiU.

Svarprosenten for 1-10 skoler og rene ungdomsskoler er svært lik. Det tyder på at utvalget for 1-10 skoler i liten grad har inkludert lærere på barneskolen som ikke har vært en del av UiU. Pulje 4 og 2 har noe høyere svarprosent enn de to andre puljene. Det var forventet at lærere fra skoler i pulje 1 ville ha noe lavere svarprosent, da det er lenge siden UiU ble gjennomført. Det gjør det vanskeligere å svare, samtidig som det er mer sannsynlig at det er lærere i utvalget som ikke jobbet ved skolen under satsingen. Andelen som har deltatt fra hvert fylke, er svært lik den fylkesvise fordelingen i populasjonen.

I alt 66 prosent av de som har svart, er kvinner. I grunnskolen generelt er kvinneandelen 75 prosent (SSB, 2018). Det er en god aldersspredning i utvalget, der aldersgruppen 40 til 49 år er vanligst (35 prosent). Både lærere med kort og lang erfaring med å jobbe i skolen er med. Nesten 40 prosent har jobbet i skolen i mellom 11-20 år, mens ytterligere 25 prosent har jobbet i skolen 0-10 år. 83 prosent

oppgir at de har mer enn 4 år høyere utdanning. Det er klart høyere enn andelen med lang høyere utdanning i populasjonen. Dette indikerer at mange har inkludert videre- og etterutdanning når de har svart. Andelen lærere som oppgir at de har hatt de ulike satsingsområdene, samsvarer godt med hva vi kan forvente ut fra hva vi vet om hvilke satsingsområder skolene har jobbet med – se figur 4.12.

Alt i alt framstår undersøkelsen som representativ når det gjelder satsingsområder og geografisk fordeling, men med noen skjevheter når det gjelder utdanning. På grunn av den lave svarprosenten kan vi likevel ikke vite om svarene vi får representerer populasjonens opplevelse av virkemidlene i UiU.

3.1.2 Ressurslærerundersøkelsen

Fra Utdanningsdirektoratet fikk vi epostadresser til alle ressurslærere som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling. Disse var fordelt etter puljer, men pulje 1 og 2 var slått sammen. Dette gav oss en liste med 1203 epostadresser til ressurslærere. Av disse gjennomførte 47 prosent hele undersøkelsen og 2 prosent svarte på deler av undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 49 prosent (587 ressurslærere). Fordelingen etter puljer for de som svarte på undersøkelsen, ligger nært opp mot fordelingen i populasjonen, men med en noe lavere andel ressurslærere i pulje 1 og 2 sammenlignet med populasjonen. Andelen ressurslærere som har hatt ansvar for de ulike satsingsområdene, er svært likt det vi kan forvente ut fra hva vi vet om hvilke satsingsområder skolene har jobbet med – se figur 5.9.

Alt i alt er det rimelig å konkludere med at nettoutvalget representerer populasjonen på en akseptabel måte.

3.1.3 Skoleeier og skoleleder

Skoleeiere (kommuner) og skoleledere (rektorer) fikk spørsmål om UiU våren 2018 som en del av undersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge* (Waagene m.fl. 2018). Undersøkelsen utføres to ganger årlig av NIFU, og går ut til et representativt utvalg skoleeiere og skoleledere. Se Waagene m.fl. (2018) for ytterligere detaljer.

I alt 98 av de 147 inviterte skoleeierne deltok i undersøkelsen. Av disse gjennomgikk 96 hele besvarelsen. Dette gir en deltakelse på 66,7 prosent. Små kommuner er noe underrepresentert, mens det er en viss overrepresentasjon av store kommuner. Andelen som har hatt satsingsområdet lesing er noe høyere i utvalget enn i populasjonen, ellers er fordelingen av satsingsområder tilnærmet like i utvalget og populasjonen – se figur 6.5.

I alt 921 grunnskoleledere ble invitert til å besvare undersøkelsen. Svarprosenten blant 1-10-skoler og ungdomsskoler er på henholdsvis 52 prosent og 57 pro-

sent. Deltakelsen varierer noe etter landsdel. Når det gjelder skolestørrelse er fordelingen relativt lik blant deltakende skoler og skoler i populasjonen. Fordelingen mellom offentlig og privat organisering samt målform, korresponderer godt med fordelingen i populasjonen.

Representativiteten for skoleeiere og -ledere vurderes som akseptabel.

3.1.4 Utviklingspartnere

Undersøkelsen til utviklingspartnere gikk ut til 133 ansatte ved 16 ulike universiteter og høyskoler. For å få oversikt over utviklingspartnere i UiU henvendte vi oss til regionsansvarlige. I de fleste tilfeller kunne de gi oss nødvendig kontaktinformasjon, mens i noen tilfeller ba de oss henvende oss til høyskoler og universitet direkte. Til tross for mange purringer er det fem høyskoler og universitet som ikke har svart. Det vil si at populasjonen av utviklingspartnere kan være høyere enn 133. I en tilsvarende undersøkelse gjennomført av NTNU og på grunnlag av deres egen kontaktinformasjon som koordinatorene for UH-sektoren, ble 139 potensielle respondenter identifisert (Dahl & Engvik 2017).

57 prosent av de som fikk tilsendt NIFUs undersøkelse har deltatt, og minst en ansatt ved hvert av de 16 lærestedene har svart. Ved 11 av lærestedene har halvparten eller mer av de inviterte utviklingspartnerne svart. Analyser av satsingsområder viser at andelen som har gitt støtte til skriving er relativt høy, tatt i betraktning at skriving var det området færrest skoler jobbet med.

Datamaterialet gir relativt godt grunnlag for å beskrive opplevelsene til utviklingspartnere ved lærestedene som har deltatt i undersøkelsen. Siden ikke alle læresteder er representert kan vi likevel ikke fastslå at svarene er representative for utviklingspartnere ved alle lærestedene som har vært involvert i UiU.

3.2 Casestudie av fire skoler med eiere og utviklingspartnere

Til forskjell fra spørreundersøkelsene, som gir breddeinformasjon om ulike aspekter ved implementeringen av satsingen, går casestudien i dybden med utgangspunkt i den enkelte skolen. Casestudie som metode er særlig egnet når et fenomen, her implementeringen av satsingen Ungdomstrinn i utvikling, ikke så lett kan skilles fra konteksten som satsingen skal implementeres innenfor (Yin 2009). Mange ulike faktorer, som skoleeiers involvering, kvaliteten på samarbeidet med utviklingspartner, skoleleders pedagogiske involvering, stabens orientering om kompetanseutvikling og erfaring fra tidligere satsinger, men også innbyggertall, skolestørrelse, infrastruktur og geografiske forhold er alle eksempler på kontekstuelle forhold som vil variere fra case til case og som utgjør vilkår for implementeringen.

En verdi ved casestudien er at den gir innblikk i hvordan satsingen tolkes og følges opp under de betingelsene og innenfor den hverdagen som erfares lokalt.

3.2.1 Utvelgelse av caser

Et viktig utgangspunkt for å velge caser var de puljevise oversiktene over deltakende kommuner og skoler, som Utdanningsdirektoratet hadde gitt oss tilgang til. Det var avtalt med oppdragsgiver at casestudien skulle bestå av fire caser, to fra andre og to fra fjerde pulje av satsingen. Dette gir grunnlag både for sammenligning innenfor og på tvers av disse puljene. Innenfor hver av puljene har vi dessuten lyktes i å rekruttere en middels stor og en stor kommune, målt i kommunens innbyggertall, se tabell 3.3.

Vi ønsket for øvrig å inkludere så mye variasjon som mulig i det samlede utvalget for å kunne avdekke og utforske mulige fellestrekk på tvers av variasjonen. Geografisk er de fire casene spredt mellom Innlandet, Østlandet, Nord-Norge og Vestlandet. Antall skoler med ungdomstrinn i kommunen varierer betydelig. Vi ønsket også variasjon i satsingsområder, hvilket viste seg vanskelig å legge til grunn, ettersom vi oppdaget at kommuner hadde endret satsingsområde sammenlignet med informasjonen fra Utdanningsdirektoratets registre.

Tabell 3.3: Oversikt over kommunene og antall informanter i casestudien

Kommune	Antall informanter								
	Antall innbyggere	Antall satsingsområder	Pulje	Skoleeier	Skoleledelse	Lærere	Resurslærere	Elever	Utviklingspartnere
Case 1	5.000	2	4	1	1	2	2	8	2
Case 2	50.000	1	4	2	2	2	1	8	2
Case 3	4.000	1	2	1	1	3	2	3	1
Case 4	80.000	1	2	1	2	2	2	6	1
Til sammen	58 individer fordelt på 27 intervjuer								

Variasjon i skoleeiers deltakelse, skoleleders pedagogiske involvering, stabens orientering om utvikling og erfaring fra samarbeidet med utviklingspartner og lignende forhold, kunne vi ikke kjenne på forhånd, men i etterkant kan vi konstatere at det samlede caseutvalget viser betydelig variasjon med hensyn til disse faktorene. Formålet har ikke vært å finne caser som kunne kalles representative og heller ikke å utforske det unike, men å sammenligne casene, identifisere fellestrekk, og dessuten sammenholde med kvantitative funn for å kunne avdekke det typiske (Andersen 2013: 101). En styrke ved et multippelt case-design er at det muliggjør sammenligninger som kan avklare om et funn er særegent for en enkelt skole, eller

kan gjenfinnes i flere caser (Eisenhardt & Graebner 2007). Når regelmessigheter gjenfinnes i de mest ulike casene, indikerer dette generalitet og robusthet (Andersen 2013: 104). Dessuten vil en slik studie kunne gi eksempler på fenomener og sammenhenger som også er kjent fra forskningslitteraturen, og på den måten kan caser generaliseres på teoretisk grunnlag.

Det er likevel to viktige forbehold vi vil fremheve ved vårt utvalg. For det første har vi begrenset oversikt over holdningene i hele lærerkollegiet, hvilket vi vil komme tilbake til. For det andre har det vært vanskelig å rekruttere to skoler fra pulje 2. Til sammen syv skoler fra pulje 2 ble forespurte, før vi hadde oppnådd aksept fra to skoler. Dette innebar også at skoleåret lakket mot slutten etter hvert som vi måtte henvende oss til stadig nye skoler. Kanskje kunne vi ha gått mye bredere ut og bedt skoler melde seg, men vi ønsket ikke å legge opp til selvrekruttering, og vi ønsket også å gi forespurte skoler tilstrekkelig tid til å svare før vi henvendte oss til ny skole.

De årsakene vi fikk oppgitt til at skolene takket nei, omfattet særlig knapphet på tid, som for eksempel at lærere mente det var for tid- og arbeidskrevende å delta i casestudien. I et par av disse tilfellene ga rektor likevel uttrykk for egen begeistring for satsingen. I et annet tilfelle var rektor ny og mente at gjennomføringen hadde vært preget av svak lederinvolvering. To-tre av de fem rektorene fortalte at det var bygget ny skole i satsingsperioden eller at skolen var blitt slått sammen med en naboskole. Dette innebar at rektor, eventuelt også staben, hadde vært opptatt med store administrative oppgaver og eventuelt forhandlinger i kjølvannet av omorganisering. I flere av disse tilfellene ble det pekt på liten kontinuitet og opparbeiding av erfaring med satsingen. I ett tilfelle hadde arbeidstidsavtalen blitt trukket frem av lærerne som, ifølge rektor, viste motstand mot å bruke tid på å finne årsaker til at skolen ikke lyktes med UiU. Rektor forklarte at lærerne har et begrenset antall timer de skal være på skolen. De liker å ha fokus på jobben sin, på undervisningen i klasserommet og på samarbeidet med kollegene, hvilket er i tråd med ideen om skoleutvikling, likevel «kræsjer det» når de skal sette seg ned og høre om utviklingsplaner.

I disse tilfellene hvor rektor var ganske eksplisitt om at skolen ikke hadde fått til så mye i UiU, informerte vi om at slike erfaringer også er verdifulle for evalueringen, og at oppdragsgiver ikke bare ønsker å få presentert «glansbilder». Avslaget ble opprettholdt på vennlig vis og respektert i tråd med frivillighetsprinsippet.

At utvalget av skoler er skjevt er sannsynlig når det først og fremst er skoler som synes de har lyktes i satsingen, som har deltatt. For pulje 2 som deltok i 2014-2015, har det altså vært relativt vanskelig å finne skoler hvor de mener de har hatt et varig utbytte av deltakelse i UiU.

3.2.2 Dataproduksjon og analyse

Vi utviklet seks semistrukturerte intervjuguider som også oppdragsgiver kommenterte og ga innspill til. Disse bygget i liten grad på guidene som var utviklet for første fase i evalueringen, og det har heller ikke vært et formål å sammenligne kvalitative data fra de to fasene. Rekruttering foregikk ved en første henvendelse til skoleleder, og ved aksept forespurte vi så skoleeier, deretter det UH-miljøet som hadde vært utviklingspartner. Hver case omfatter således seks informantkategorier: skoleleder, lærere, ressurslærere, elever, UH-miljø og skoleeier. For rekrutteringen av elever til gruppeintervjuer ba vi om inntil to grupper á inntil fem elever som alle hadde fylt 15 år.

Alle inviterte informanter ble informert skriftlig om evalueringen og prinsippene for frivillighet, fortrolighet og anonymisering og at de når som helst kunne trekke seg uten begrunnelse. Elevenes foreldre ble også informert skriftlig om det samme. Alle intervjuene på skolene ble gjennomført i forløpet av et skolebesøk med gruppe- og enkeltintervjuer slik det passet med timeplanen. To gruppeintervjuer med elever ved hver skole var ikke alltid mulig å få til, og ved en skole måtte to lærere intervjues hver for seg. Skoleeier ble intervjuet ved personlige oppmøte på rådhuset, men ett ble gjennomført på telefon. Antall informanter fremgår av tabell 3.3.

Alle intervjuene med utviklingspartnerne foregikk på telefon eller Skype, etter at vi hadde identifisert dem gjennom skolene. Ingen av dem takket nei, men det kunne være avløsninger i bemanningen som gjorde at vi snakket med en representant for UH-miljøet som ikke kjente den aktuelle skolen spesifikt. Mangel på kontinuitet og stadig utskifting av personer som jobbet som utviklingspartnere mot kommuner og skoler er også nevnt av Postholm m.fl. (2017). Dette gjorde at vi måtte endre tilnærming. Fremfor å drøfte forhold ved den spesifikke case-skolen, ønsket vi innblikk i utviklingspartnernes bredere erfaringer med oppdraget innenfor UiU. Derfor formidler også intervjuene med utviklingspartnerne et bredere erfaringsgrunnlag enn de fire case-skolene.

En begrensning ved våre casestudier er at de i all hovedsak bygger på intervjuer. Vi har ikke observasjonsdata og vi har heller ikke systematisk innhentet planer, rapporter eller strategier, noe som kunne ha tilført de enkelte casestudiene større dybde.

Det er dessuten grunn til å tro at rekrutteringen av informanter ved den enkelte skolen kan ha vært skjev. De lærere som var villige til å stille til intervju, har trolig vært blant de ivrigste og mest positive til satsingen. Vi refererer også læreres utsagn om at ikke alle lærere ved skolen var like interessert i satsingen. For skoleledere, ressurslærere og skoleeiere kan vi forestille oss at de har ønsket å fremstille skolen i et godt lys.

Dette berører et annet problem med vår fremgangsmåte: data skriver seg i stor grad fra selvrapportering. Et visst korrektiv ligger imidlertid i at flere kategorier

informanter er intervjuet. Elevers beskrivelser av undervisning kan bekrefte eller utfordre læreres beskrivelser av egen undervisning (Rowan, Correnti & Miller 2002).

Det er dessuten vår vurdering at det i første rekke er høyt presterende elever vi har fått møte, kanskje med unntak av en skole hvor vi snakket med nesten samtlige elever på 10. trinn. Grunnlaget for denne vurderingen er at elevene selv kom inn på temaer som forsert læring eller når de selv hevdet de lærer best av å arbeide alene. Det kan være vanskelig å få svakt presterende elever til å ytre seg om skolemotivasjon under gruppeintervjuer (Dæhlen mfl. 2011). Uansett er dette et forbehold vi må legge til grunn for tolkningen av elevenes synspunkter.

Det ble gjort lydopptak av samtlige intervjuer etter samtykke fra deltakerne. Intervjuene er transkribert og utskriftene er analysert ved bruk av NVivo. Kodingen av transkripsjonstekstene i NVivo ble foretatt av de tre forfatterne individuelt etter en struktur som var avtalt på forhånd for å få frem kjernetemaer på tvers av intervjuene innenfor den enkelte casen. Temaene er nærmere beskrevet i innledningen til kapittel 8. Det høyeste nivået i kodestrukturen vi lagde i NVivo, korresponderer med overskriftene i fremstillingen, mens innholdet har vært strukturert ved hjelp av underordnede koder. Gjennom arbeidet har vi vært på jakt etter likheter og forskjeller i informantenes synspunkter, balansert mot hensynet til at teksten ikke skulle bli for omfangsrik.

Intervjuene med utviklingspartnere og med elever på tvers av skolene, er formidlet i henholdsvis kapittel 9 og 10. I kapittel 8 beskriver vi hver av de fire casene med grunnlag i eier-, leder-, lærere og ressurslærerintervjuene. I kapittel 11 sammenligner vi skolene og kommunene og drøfter hvordan forskjeller i utfall mellom casene kan forstås i lys av forskjeller i kontekstuelle forhold, men også hvordan likheter i utfall gjør seg gjeldende på tvers av forskjeller i kontekstuelle forhold. På den måten beveger vi oss fra *within-case analysis* i kapittel 8 i retning av *cross-case-comparison* i kapittel 11 (Eisenhardt 1989, Andersen 2013, Yin 2009). I kapittel 11 trekker vi også inn resultatene fra de kvantitative undersøkelsene, det vil si en metodetriangulering. Når mønstre i de kvalitative casestudiene og resultater fra spørreundersøkelsene peker i samme retning, styrker dette validiteten av funnene.

En annen form for triangulering kan bestå i at flere forskere deltar i produksjonen og i uavhengige analyser av det samme intervjumaterialet. Dette har ikke fullt ut latt seg gjøre. For en stor del har intervjuene vært gjennomført med to forskere tilstede, mens koding og analyser av de totalt 27 intervjuene har vært fordelt på fire forskere som har diskutert funn og tolkninger seg imellom og sammen med forskerne som har gjort de kvantitative analysene. Alle de fire casebeskrivelsene har vært forelagt de respektive skolelederne for sikring av at hensyn til anonymitet og etterrettelig fremstilling er ivaretatt.

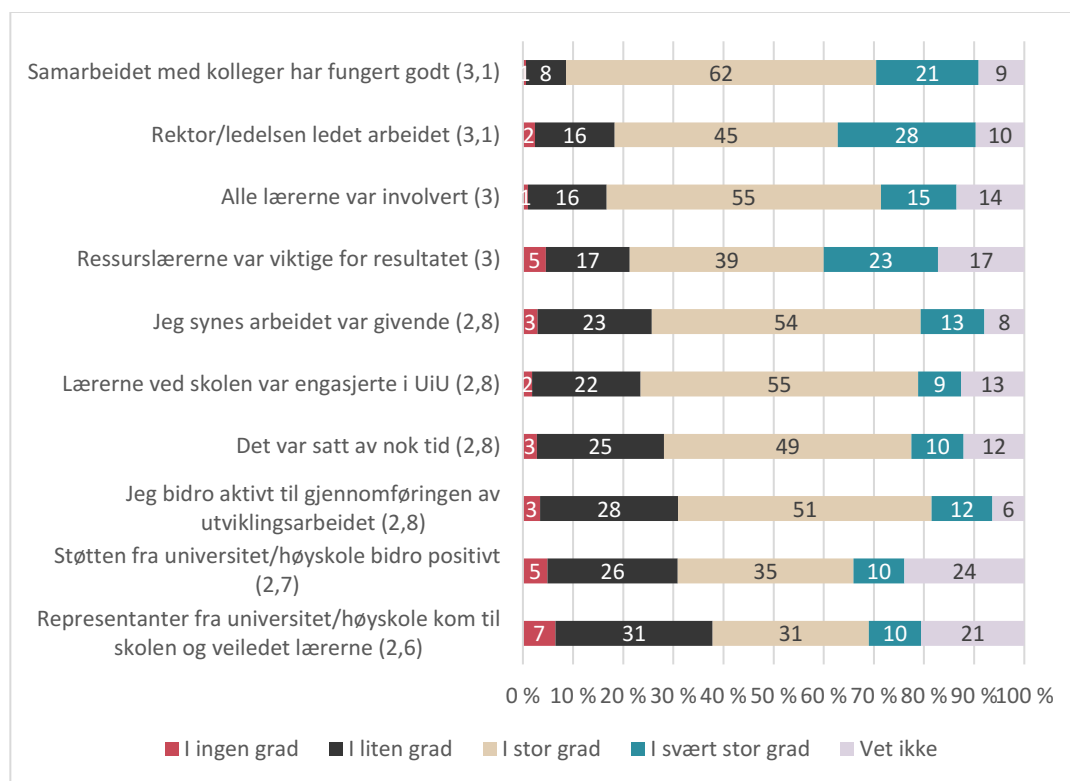
4 Spørreundersøkelse til lærere

I dette kapitlet presenterer vi resultater fra spørreundersøkelsen til lærere ved skoler som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Svarprosenten for undersøkelsen er 30 prosent. Representativiteten er vurdert som akseptabel når det gjelder pulje, antall satsingsområder og type satsingsområder. Den lave svarprosenten gjør likevel at vi ikke kan vite om svarene lærerne gir representerer opplevelsen til alle lærere som har vært involvert i UiU. Undersøkelsen måler lærernes opplevelse av UiU, med fokus på hva den har ført til av endring. Hensikten er å undersøke UiU, bruk av virkemidler og hvilke forutsetninger som er knyttet til endring. Kapitlet består av fem deler:

- Gjennomføring av UiU
- Bruk av virkemidlene
- Satsingsområdene
- Endringer på skolen
- Endring på lærernivå

4.1 Gjennomføringen av UiU

For å undersøke hvordan UiU ble gjennomført ble lærerne spurt om i hvor stor grad ti utsagn om utviklingsarbeidet ved deres skole stemte. Utsagnene handler om forhold som kan ha hatt betydning for at gjennomføringen av satsingen skulle være av høy kvalitet. I figur 4.1 fremstilles svarfordelingen til lærerne for hvert utsagn. Vi har kalkulert gjennomsnittspoeng for hvert utsagn, ved å gi svarkategoriene poeng fra 1 «I ingen grad» til 4 «I svært stor grad», men hvor «Vet ikke» kategorien utelates. Hvi alle svarer «I ingen grad», ville gjennomsnittet vært 1, mens hvis alle hadde svart «I svært stor grad», ville gjennomsnittet vært 4. Gjennomsnittet står i parentes etter hvert utsagn i figuren.



Figur 4.1: «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om utviklingsarbeidet ved skolen?». Prosentvis fordeling. N=898-913.

Vi ser i figuren at de aller fleste opplever at samarbeidet med kolleger i stor eller svært stor grad fungerte godt, over 80 prosent svarer dette. Det er også tydelig at rektor eller ledelsen har ledet arbeidet, slik det har vært tenkt. Omtrent 70 prosent svarer at alle lærerne har vært involvert. Andelen som svarer slik er lik for 1-10 skoler og rene ungdomsskoler. Det tyder på at resultatet ikke er påvirket av kun deler av kollegiet har deltatt ved 1-10 skoler.

At over 60 prosent opplever at de selv i stor eller svært stor grad bidro aktivt til gjennomføringen av utviklingsarbeidet, tyder på at de fleste lærerne selv har involvert seg og bidratt i arbeidet med satsingen. Det er likevel variasjoner her, og om lag én av tre svarer at de i liten eller svært liten grad bidro aktivt til gjennomføringen av utviklingsarbeidet.

Ressurslærere skulle gi støtte til sine kolleger i arbeidet med satsingen. Over 60 prosent svarer at ressurslærerne var viktig for resultatene, mens 22 prosent opplever at dette i liten eller ingen grad stemmer. 17 prosent har svart «Vet ikke». Det vil si at omtrent en av seks lærere ikke vet om ressurslærer ved skolen var viktig for resultatet. Det kan indikere at ressurslærerfunksjonen ikke har vært tydelig for alle lærerne, uvisst av hvilken årsak. Vi vet imidlertid at enkelte ressurslærere har jobbet på flere enn én skole, hvilket kan begrense hvor involvert denne personen har kunnet være i arbeidet med satsingen ved hver av skolene.

Et flertall svarer at arbeidet var givende, og at lærerne ved skolen var engasjerte. Likevel viser figuren at omtrent en av fire mener dette stemmer i liten eller ingen grad.

Opplevelsen av tilstedeværelsen og støtten fra universitet og høgskole varierer betydelig. 38 prosent av lærerne svarer at representanter fra UH-sektoren i ingen eller liten grad kom til skolen og veiledet lærerne, samtidig som 41 prosent svarer at dette stemmer i stor eller svært stor grad. Svarene er i tråd med funn fra intervjuer med ansatte i skolene (kapittel 8) og i UH-sektoren (kapittel 9). For de to utsegnene om UH-sektoren er det også mellom 20 og 24 prosent «Vet ikke»-svar. Det tyder på at en del lærere ikke kjenner til hvordan samarbeidet med universitet og høyskoler har foregått. Vi finner ingen forskjell mellom puljene når det gjelder vurderingene av UHs betydning for utviklingsarbeidet.

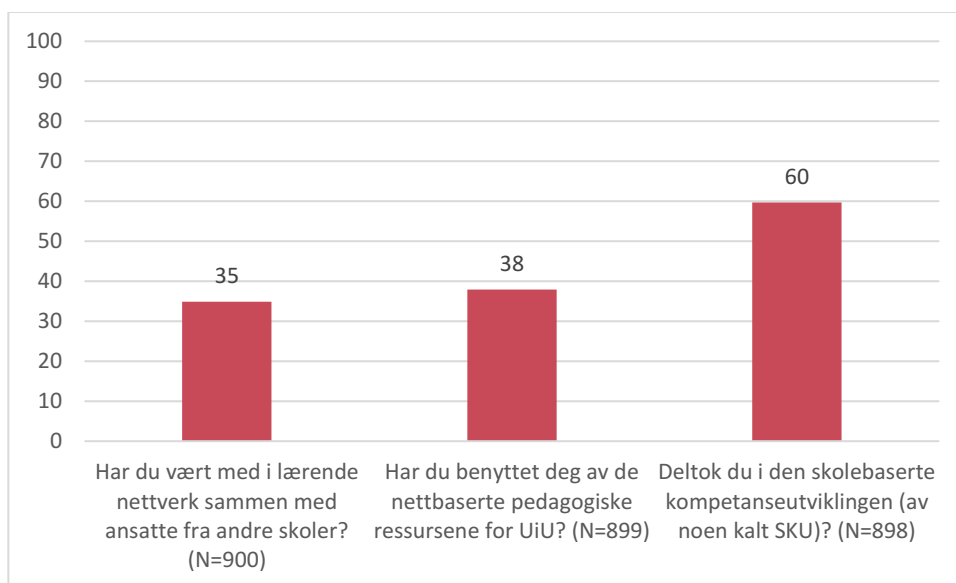
For å undersøke i hvilken grad variasjon i variabelen *støtten fra universitet/høgskole bidro positivt* forklares av forskjeller mellom de ulike universitetene og høyskolen gjorde vi en flernivåanalyse. Den viser at 6 prosent av variasjonen i deltakernes opplevelse av støtten fra universitet/høgskole kan tilbakeføres til universitets og høyskolenivået, 18 prosent kan tilbakeføres til skolenivået, mens de resterende 76 prosentene av variasjonen kan tilbakeføres til lærernivået. Det vil si at lærernes individuelle opplevelse forklarer desidert mest av variasjonen, forskjeller mellom skoler forklarer noe, mens forskjeller mellom universiteter og høyskoler forklarer litt.

4.2 Virkemidler

Som vi tidligere har gjort rede for, var tre virkemidler i UiU-satsingen rettet mot å styrke skolens kompetanse innen de aktuelle satsingsområdene. Disse var skolebasert kompetanseutvikling, deltakelse i lærende nettverk og bruk av pedagogiske ressurser utviklet for satsingen og gjort tilgjengelig på Udirs nettsider. Vi skal her presentere lærernes bruk av og erfaring med virkemidlene.

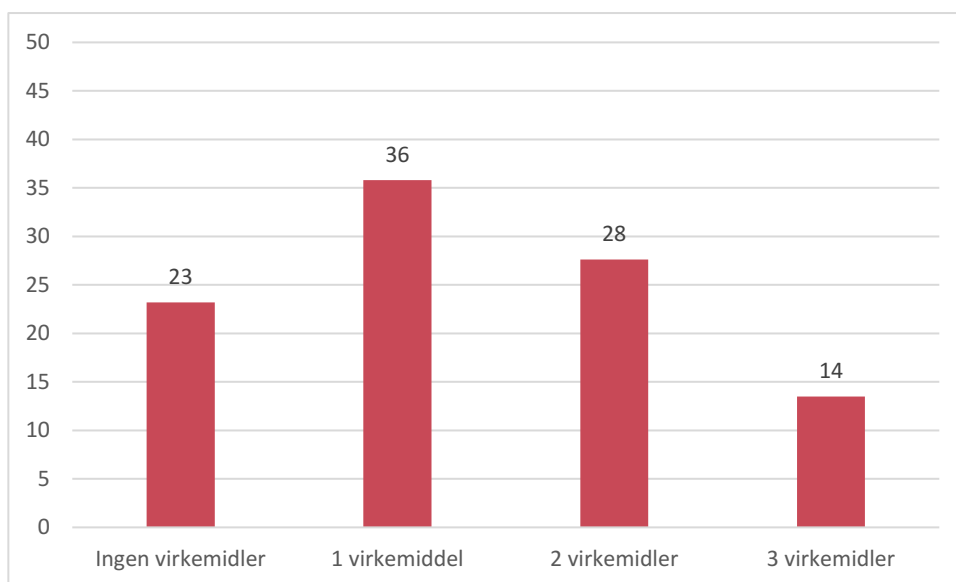
4.2.1 Bruk av virkemidlene i UiU

I figur 4.2 viser vi prosentvis andel lærere som svarer ja til at de har benyttet/deltatt i de tre virkemidlene.



Figur 4.2: Involvering i de ulike virkemidlene. Andel som svarer ja. Prosent.

Drøyt en av tre lærere oppgir at de har vært i lærende nettverk eller benyttet seg av de nettbaserte pedagogiske ressursene. Skolebasert kompetanseutvikling er det virkemidlet flest lærere har deltatt i. 60 prosent har krysset av for dette. Det er likevel interessant at denne andelen ikke er høyere, siden virkemidlet er svært sentral i hvordan satsingen er tenkt gjennomført. I utgangpunktet burde alle lærerne svart at de deltok i skolebasert kompetanseutvikling.

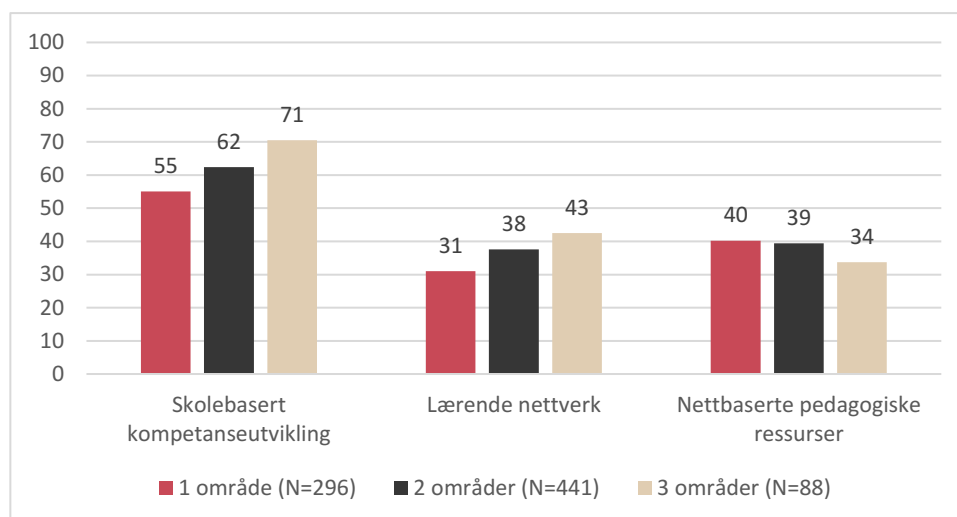


Figur 4.3: Antall virkemidler lærerne har benyttet. Prosentvis fordeling. N=907.

Figur 4.3 viser hvor mange virkemidler lærerne har krysset av for. Omtrent en av tre oppgir at de har vært involvert i ett virkemiddel, mens 14 prosent svarer tre.

Omtrent en av fire har (210 lærere) har krysset av for «Nei» for alle tre virkemidler. Tatt i betraktning virkemidlenes sentrale rolle i UiU er dette overraskende.

Antall satsingsområder skolen har valgt kan ha betydning for hvor mange virkemidler lærerne har benyttet. Fordi antall respondenter er relativt liten for de som har hatt tre satsingsområder, har vi utført signifikanstester av alle forskjeller. Vi har valgt å ikke presentere resultater for de med fire satsingsområder, da kun fire av lærerne som deltok i undersøkelsen, inngikk i denne gruppen.



Figur 4.4: Virkemidler lærere har vært involvert i. Sammenligning etter antall satsingsområder. Prosentvis andeler.

Blant lærere med to og tre satsingsområder er andelen som har deltatt i skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk signifikant høyere enn blant de som har hatt ett satsingsområde. Forskjellene kan tyde på at det å være med i flere satsingsområder henger sammen med økt involvering fra lærerne, både i skolebasert kompetanseutvikling og i lærende nettverk.

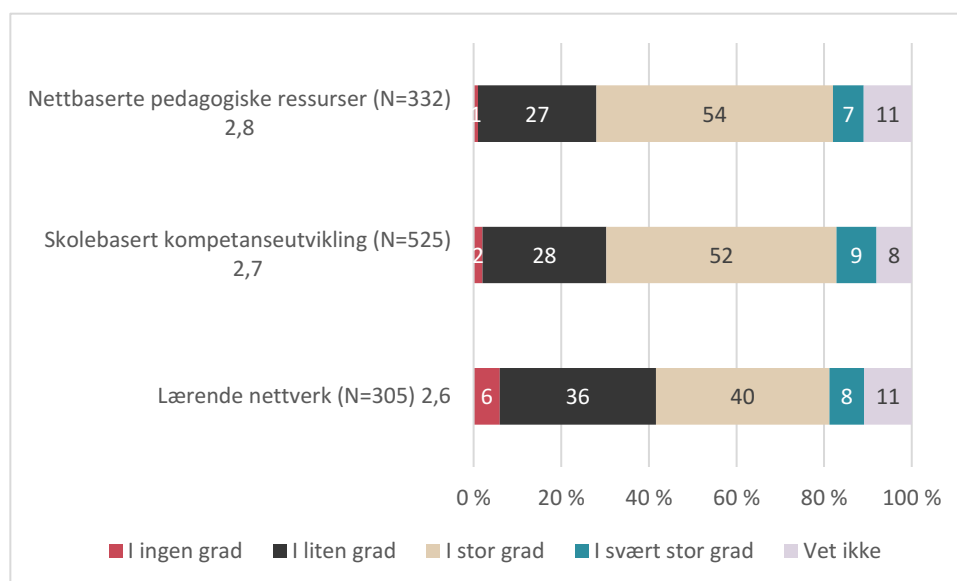
Tilsvarende analyser ble gjort for å undersøke om det var variasjon i bruk av virkemidler mellom satsingsområdene. Forskjellene er små og ubetydelig. Resultatene tyder på at det i liten grad er sammenheng mellom hvilke satsingsområder skolene har hatt og deres bruk av virkemidler.

4.2.2 Erfaringer med virkemidlene

For å undersøke lærernes erfaringer med virkemidlene fikk de oppfølgingsspørsmål om det/de virkemidlene de krysset av for at de hadde brukt/deltatt i.

Lærerne fikk spørsmål om i hvilken grad virkemiddelet bidro sterkt til å utvikle skolens kompetanse. I figur 4.5 sammenligner vi svarene knyttet til hvert av virkemidlene. For hvert virkemiddel ser vi totale antall respondenter i parentes og

deretter gjennomsnittet av hva de har svart (verdi fra 1 «I ingen grad» til 4 «I svært stor grad», mens «Vet ikke» er utelatt fra snittet).



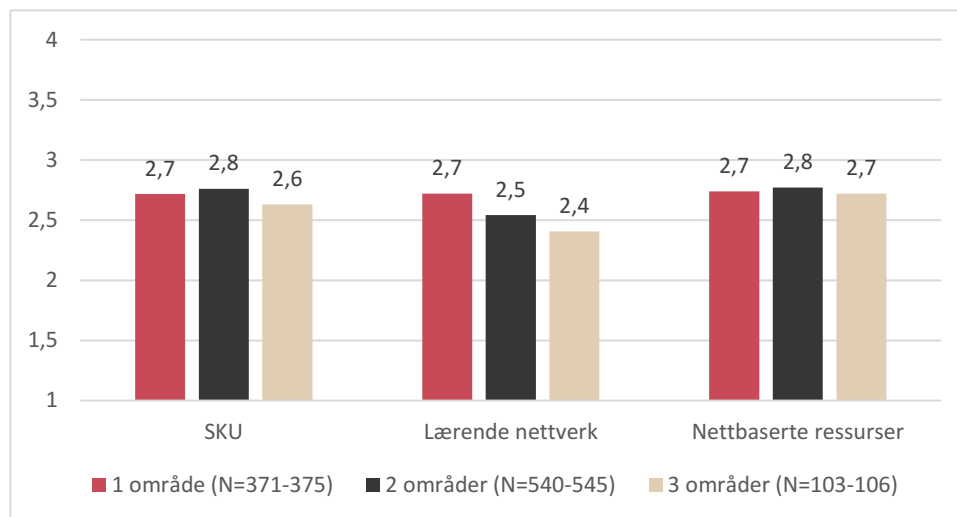
Figur 4.5: Andel av de som har brukt virkemidlet som mener det «bidro sterkt til å utvikle vår kompetanse». Prosentvis fordeling.

Både blant de som har deltatt i skolebasert kompetanseutvikling og blant de som har benyttet seg av de nettbaserte ressursene svarer 61 prosent at dette i stor eller svært stor grad bidro til å utvikle de ansattes kompetanse. Det tyder på at for et flertall av de som har brukt disse virkemidlene, oppleves de som betydningsfulle for kompetanseutviklingen. Det er likevel en betydelig andel som mener at virkemidlene bidro i liten eller ingen grad. Rundt tretti prosent svarer slik. Det betyr at det er en relativt stor andel som ikke opplever at virkemidlene har vært viktige i skolens kompetanseutvikling.

Blant de som hadde deltatt i lærende nettverk, ser vi at det er større variasjon i opplevelsen av dette virkemidlets bidrag til kompetanseutviklingen. Lærerne fordelte seg i omtrent like store andeler mellom de som har svart i liten eller ingen grad og de som har svart i stor eller svært stor grad. Det er en signifikant mindre andel lærere som opplever at lærende nettverk bidro sterkt til kompetanseutvikling, sammenlignet med de to andre virkemidlene. Vi har undersøkt svarfordelingene mellom puljene, men finner ingen signifikante forskjeller (ikke vist i figur).

Antall satsingsområder skolene skulle jobbe med i UiU kan ha påvirket hvordan lærerne opplever virkemidlenes bidrag til kompetanseutvikling. Flere satsingsområder kan øke sjansen for at den enkelte lærer har opplevd kompetanseutvikling på områder der de selv har hatt et behov. Samtidig kan flere satsingsområder gjøre det vanskeligere å få til større bidrag til kompetanseutvikling innenfor hvert område. Figur 4.6 viser gjennomsnittet på spørsmålet om i hvor stor grad virke-

midlene bidro positivt til kompetanseutvikling for de med ett, to og tre satsingsområder (se figur 4.5.). Gjennomsnittet er kalkulert ved å gi svarkategoriene verdi fra 1 «I ingen grad» til 4 «I svært stor grad», mens «Vet ikke» er utelatt fra snittet.



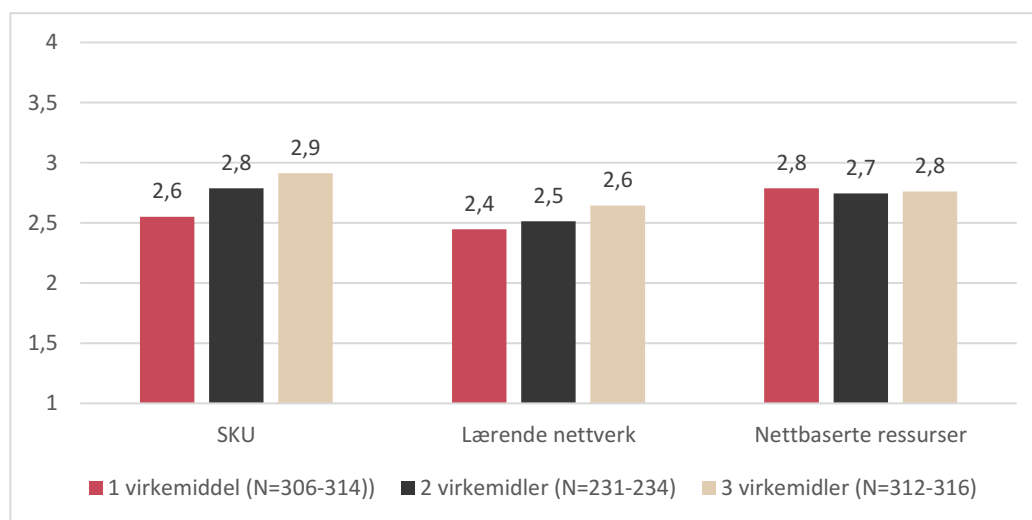
Figur 4.6: «Skolebasert kompetanseutvikling/Lærende nettverk/nettbaserte ressurser bidro sterkt til å utvikle vår kompetanse». Gjennomsnitt etter antall satsingsområder.

Vi ser av figuren at for virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk svarer de med tre satsingsområder mer negativt enn de med ett eller to områder. Forskjellen er signifikant. Det er derimot ingen signifikante forskjeller i opplevelsen av bidraget fra de nettbaserte ressursene. Dette kan tyde på at når skolen har hatt tre satsingsområder, har det blitt vanskeligere å oppnå kompetanseutvikling gjennom skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk. En mulig årsak til dette kan være at skolene har forsøkt å få til litt for mye, noe som har gått ut over gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Både i dette og lærende nettverk er det tenkt at endring skjer blant annet gjennom erfaringsdeling og refleksjoner på organisasjonsnivå. Dette kan være mer utfordrende å få til i praksis hvis satsingsområdene er flere og tiden ikke strekker til. Samtidig er det viktig å påpeke at det kan være andre underliggende faktorer som skaper disse forskjellene.

I figur 4.7 ser vi på sammenhengen mellom antall virkemidler tatt i bruk, og opplevelsen av om hvert av virkemidlene bidro sterkt til kompetanseutvikling. Tanken er at kompetanseutviklingen skjer i samspillet mellom disse virkemidlene, og da bør vi også se at når flere virkemidler tas i bruk, opplever lærere i større grad at hvert av virkemidlene gir et positivt bidrag til kompetanseutvikling.

Vi ser her at blant de som har benyttet alle tre virkemidlene, er opplevelsen av at skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk bidro sterkt til kompe-

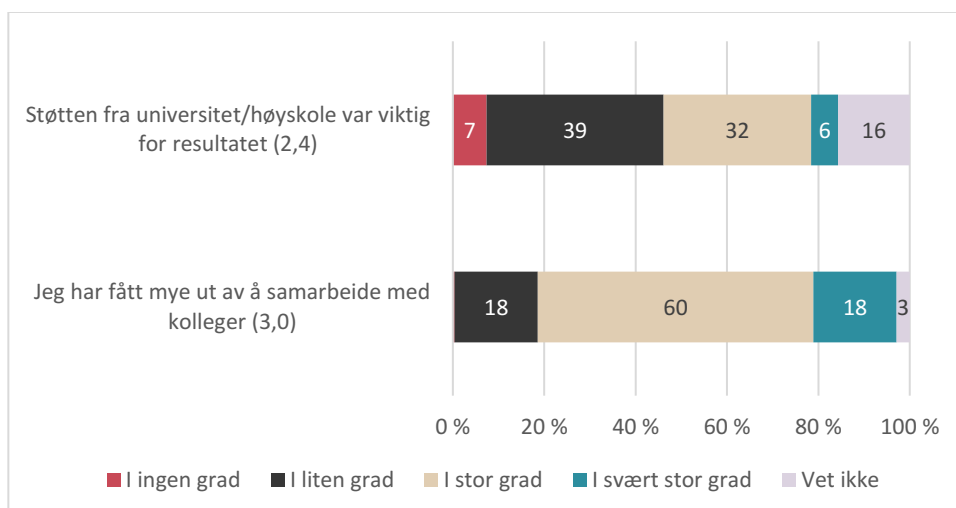
tanseutvikling sterkere enn blant de som kun har benyttet ett eller to av virkemidlene. Forskjellen er derimot ikke signifikant for nettbaserte ressurser. Dette kan tyde på at det er når alle tre virkemidlene har blitt tatt i bruk, at også hvert av de to virkemidlene, skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk, i størst grad oppleves å gi et sterkt bidrag til kompetanseutviklingen. Dette støtter opp om hvordan det var tenkt at alle de tre virkemidlene *i samspill* skulle gi det største utbytte for satsingen. Både figur 4.6 og figur 4.7 viser likevel at opplevelsen av bidraget fra nettbaserte ressurser er lite påvirket av både antall satsingsområder og antall virkemidler. Det tyder på at disse ressursene har hatt en mer selvstendig rolle som bidrag til kompetanseutvikling.



Figur 4.7: «[virkemiddelet] bidro sterkt til å utvikle vår kompetanse». Gjennomsnitt etter antall virkemidler.

4.2.3 Vurdering av skolebasert kompetanseutvikling

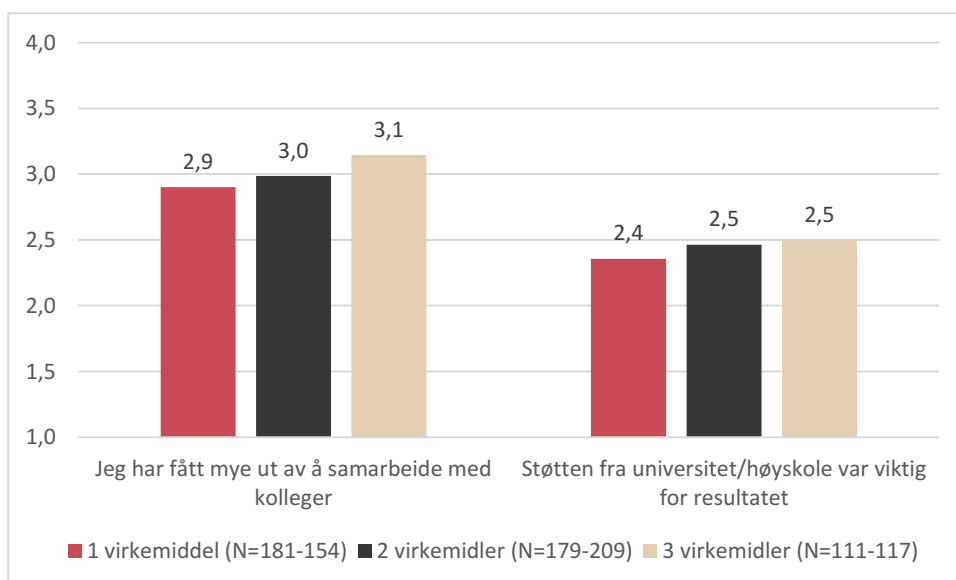
Lærerne som svarte at de hadde deltatt i skolebasert kompetanseutvikling i forbindelse med UiU, skulle også gradere hvorvidt følgende utsagn var beskrivende for deres erfaringer med denne: «Jeg har fått mye ut av å samarbeide med kolleger» og «Støtten fra universitet/høyskole var viktig for resultatet». Disse to faktorene var sentrale i den skolebaserte kompetanseutviklingen, og vi ønsket derfor å fange opp lærernes opplevelse av hvor godt dette fungerte.



Figur 4.8: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den skolebaserte kompetanseutviklingen?». Prosentvis fordeling. N=522-527.

Figur 4.8 viser svarfordelingen til disse to spørsmålene, med svargjennomsnittet i parentes. Mens nesten 80 prosent i stor eller svært stor grad opplevde å få mye ut av samarbeidet med kolleger, svarer langt færre at støtten fra UH-sektoren var viktig for resultatet av satsingen. Her kommer det igjen fram en tydelig variasjon i hvordan lærere opplevde støtten fra UH-sektoren, slik vi så under delkapitlet om gjennomføringen av UIU. Vi har også undersøkt om det er forskjeller mellom puljer, men finner ingen signifikante forskjeller.

I figur 4.9 undersøker vi sammenhengen mellom svarene på disse to spørsmålene og antall virkemidler lærerne har oppgitt å ha benyttet.



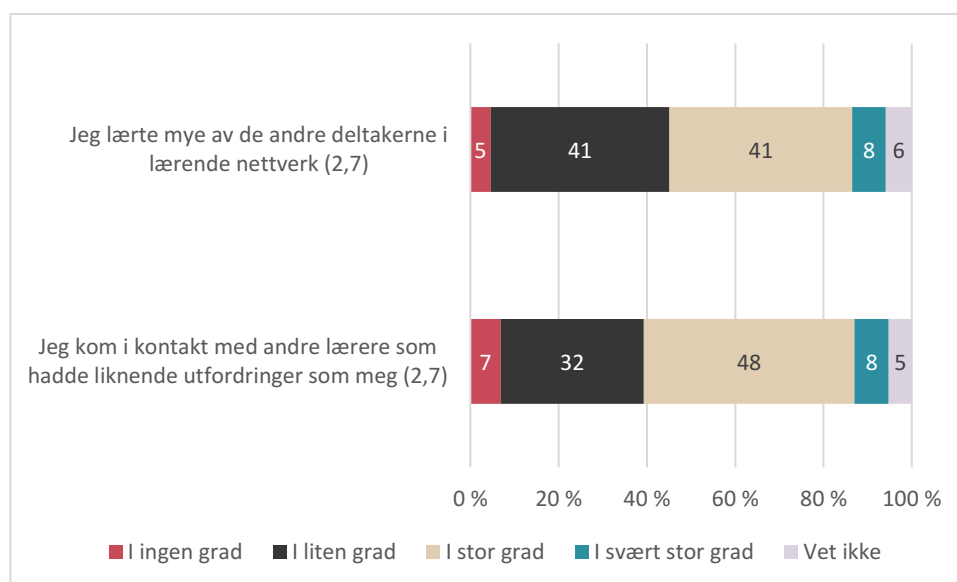
Figur 4.9: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den skolebaserte kompetanseutviklingen?». Gjennomsnitt etter antall virkemidler.

Vi ser av figuren at når lærerne har benyttet flere virkemidler, svarer de også noe mer positivt på utsagnet om de har fått mye ut av å samarbeide med kolleger, enn når de kun har benyttet ett virkemiddel. Forskjellene er små, men signifikante. Dette indikerer at samarbeidet har fungert noe bedre når alle virkemidlene har vært tatt i bruk. Når det kommer til utsagnet om støtten fra UH-sektoren var viktig for resultatet, finner vi ingen sammenheng med antall virkemidler.

4.2.4 Vurdering av lærende nettverk

De av lærerne som svarte at de hadde deltatt i lærende nettverk, skulle svare på i hvilken grad følgende utsagn var beskrivende for deres erfaring med de lærende nettverkene: «Jeg kom i kontakt med andre lærere som hadde liknende utfordringer som meg» og «Jeg lærte mye av de andre deltakerne i lærende nettverk».

Svarene presenteres i figur 4.10, med svargjennomsnitt i parentes. Svarfordelingene er veldig like for de to spørsmålene. Rundt halvparten av lærerne opplever at de i stor eller svært stor grad kom i kontakt med andre lærere med samme utfordringer og lærte mye av de andre deltakerne i nettverkene. Samtidig er andelen som svarer i liten eller ingen grad på de to spørsmålene betydelig. Nær halvparten opplever at de i liten eller ingen grad lærte mye av de andre deltakerne, mens omtrent fire av ti mener at de i liten grad lærte mye av de andre deltakerne. Dette tyder på at utbytte fra de lærende nettverkene har vært positivt for noen, samtidig som en stor andel ikke opplever det slik.



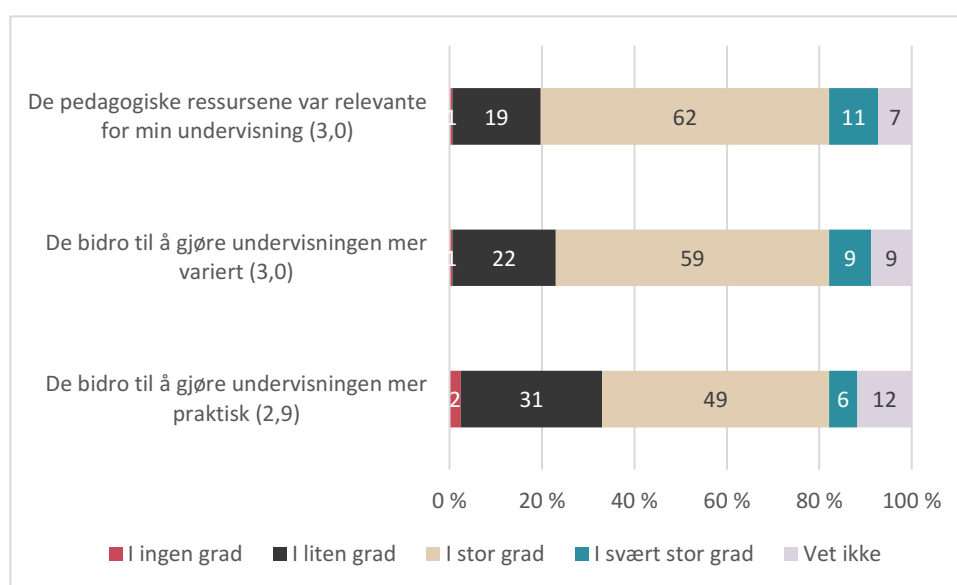
Figur 4.10: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den lærende nettverk?». Prosentvis fordeling. N=304-306.

Det kan være at erfaringer fra lærende nettverk i de tidligere puljene tas videre til senere puljer av utviklingsveilederne. Samtidig, fordi skolene ikke er de samme, er det ikke sikkert erfaringsdelingen mellom lærende nettverk i ulike puljer er stor. Vi finner (ikke vist i tabell/figur) at blant lærere i pulje 2 svarer om lag 70 prosent at de i stor eller svært stor grad lærte mye av de andre deltakerne, mens det i pulje 4 kun var 37 prosent som svarte tilsvarende. Pulje 1 og 3 har en svarfordeling tilnærmet lik den i figur 4.10. Det tegner seg dermed ikke mønster der læringsgevinsten fra nettverkene øker over tid. Variasjonen mellom puljene frastår som tilfeldig.

4.2.5 Vurdering av nettbaserte pedagogiske ressurser

Lærerne som svarte at de hadde benyttet de nettbaserte pedagogiske ressursene, skulle gradere hvorvidt følgende utsagn var beskrivende for deres erfaring med disse ressursene: «De pedagogiske ressursene var relevante for min undervisning», «De bidro til å gjøre undervisningen mer variert» og «De bidro til å gjøre undervisningen mer praktisk».

Figur 4.11 viser hvordan lærere har svart. Over 70 prosent har svart at de i stor eller svært stor grad opplevde at ressursene var relevante for undervisningen. Omtrent like stor andel har svart tilsvarende om ressursene bidro til å gjøre undervisningen mer variert. Samtidig er det om lag en av fem som opplevde at ressursene i liten grad var relevante for deres undervisning. Vi ser også at om lag en av tre i liten grad har opplevd at ressursene bidro til å gjøre undervisningen mer praktisk.



Figur 4.11: I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med de nettbaserte ressursene? N = 330 - 331

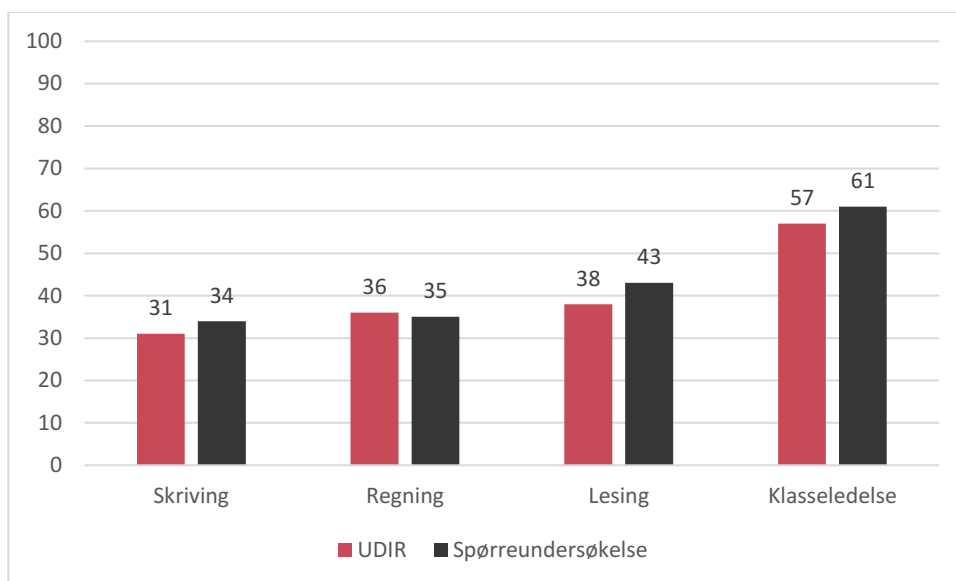
Vi har også undersøkt om svarfordelingene mellom puljene skiller seg fra hverandre. Vi finner da at en større andel lærere i pulje 3 svarer i den nedre delen av svarskalaen, enn hva lærere i de tre andre puljene svarer (ikke vist i tabell/figur). De nettbaserte ressursene ble utviklet over tid, slik at lærere fra pulje 3 og 4 har hatt tilgang på flest ressurser. Om dette har påvirket lærere opplevelsen til lærere fra pulje 3 i negativ retning, eller om disse lærernes opplevelse kommer av andre forhold ved gjennomføringen av UiU er vanskelig å fastslå.

4.3 Satsingsområdene

I samarbeid med skoleleder hadde skoleeier ansvar for å identifisere skolens utviklingsbehov og velge satsingsområder. Det var mulig å velge flere enn ett satsingsområde, og det vanligste har vært å velge to satsingsområder. Som gjort rede for i kapittel 1 var det fire satsingsområder i UiU: regning, skriving, lesing og klasseledelse.

Vi har to datakilder på hvilke satsingsområder skolene har hatt fokus på, der Utdanningsdirektoratets oversikt er hovedkilden. I spørreskjemaet til lærerne presenterte vi denne informasjonen om hvilke(t) satsingsområde skolen hadde, og gav lærerne mulighet til å endre hvis de mente dette var feil. Dette er derfor den andre kilden til informasjon om satsingsområde. Lærere fikk videre spørsmål knyttet til hvert satsingsområde, basert på enten direktoratets informasjon hvis de ikke gjorde endringer, eller basert på egen avkrysning hvis de hadde gjort endringer.

Av de 922 lærerne som svarte på spørsmålet, gjorde 19 prosent endringer i hvilke satsingsområder de mente var korrekte for deres skole. En del av justeringene lærere gjorde var å legge til et ekstra satsingsområde eller fjerne ett eller flere av de satsingsområdene som var oppført, dette gjaldt ca 80 prosent av endringene. I figur 4.12 viser vi en sammenligning av fordeling av satsingsområder mellom Utdanningsdirektoratets data og spørreundersøkelsen. I figuren kan vi se noen justeringer som følge av endringer lærere har gjort.



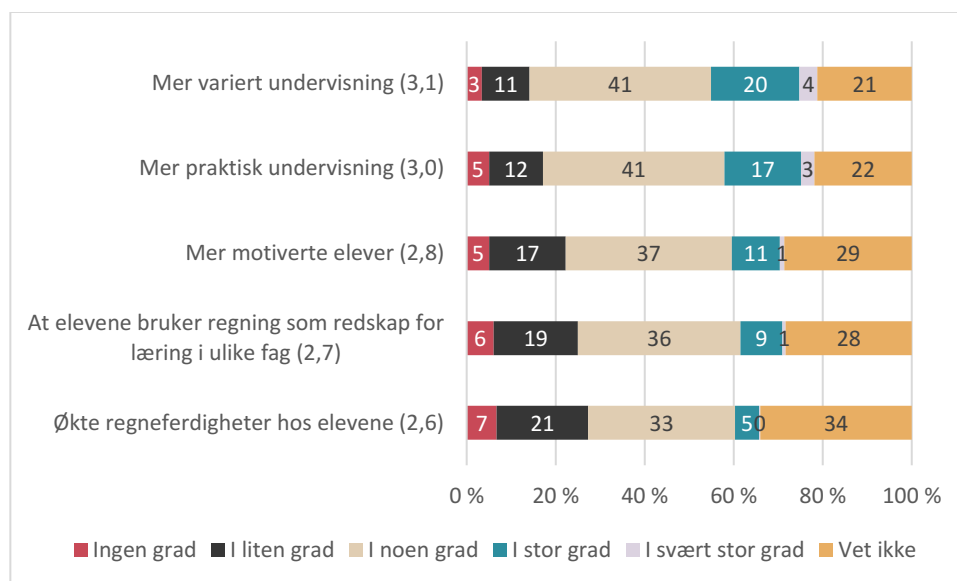
Figur 4.12: Justering av fordeling av satsingsområder. Prosentvis andel. N=922.

Innenfor satsingsområdene har målsettingen vært å øke elevenes motivasjon og lærelyst og å heve nivået i regning, lesing og skriving. Vider skal lærerne gjøre undervisningen mer praktisk og variert gjennom blant annet bedre klasseledelse.

Vi har derfor spurt lærere om i hvor stor grad deltakelsen i UiU har ført til disse endringene. Svarene skal sammenliknes på tvers av puljer, antall virkemidler og antall satsingsområder.

4.3.1 Regning

Figur 4.13 viser svarfordeling for fem utsagn der lærere ble bedt om å svare på hvilke resultater deltakelsen i UiU har ført til innen regning. Svaralternativene var 1 «I svært liten grad», 2 «I liten grad», 3 «I noen grad», 4 «I stor grad», 5 «I svært stor grad». De kunne også svare «Vet ikke». I parentes for hvert utsagn står gjennomsnittlig skalapoeng.



Figur 4.13: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=296-297.

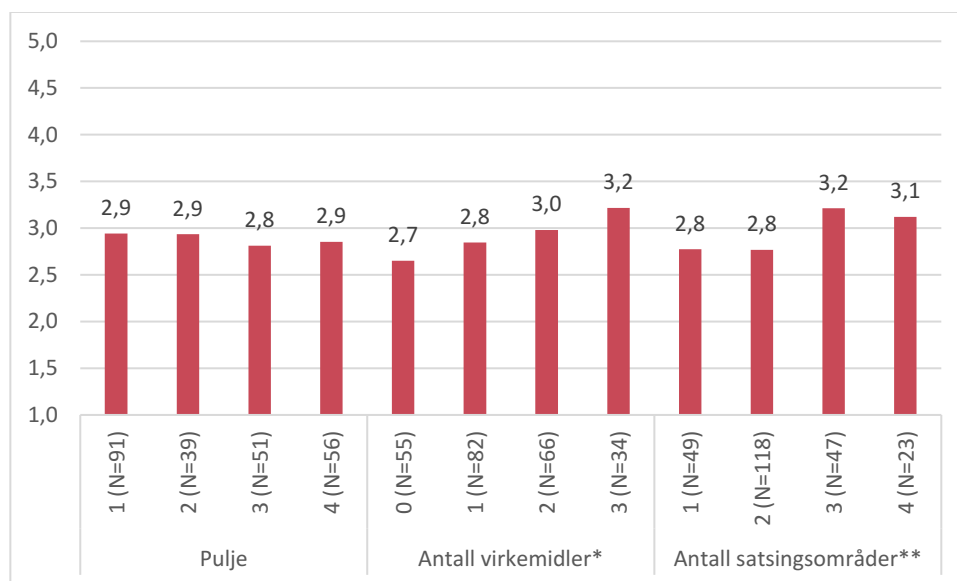
Figuren viser at for alle utsagn er det en stor andel som svarer «Vet ikke», fra 22 prosent og opp til 34 prosent. Særlig ser vi at mange ikke vet om regneferdighetene til elevene har økt som følge av UiU.

Et annet tydelig mønster er at for alle utsagnene er det en stor andel som svarer «I noen grad». Dette kan tolkes som at lærerne opplever en moderat effekt av satsingen på de ulike målene.

Utsagnet som får høyest tilslutning er at UiU har ført til mer variert undervisning. I alt 24 prosent krysser av for at dette har skjedd i stor grad og i svært stor grad. Utsagnet som får lavest tilslutning handler om UiU har ført til økte regneferdigheter hos elevene. Kun fem prosent mener dette gjelder i stor eller svært stor grad er tilfelle, mens omtrent én av fire mener det gjelder i liten eller ingen grad. Dette gir et ganske tydelig signal om at mange mener satsingen ikke har ført til økte regneferdigheter, eller kun i moderat grad har klart å oppnå dette. Som tidligere nevnt er det også mange som svarer «Vet ikke», noe som tyder på at de ikke har nok informasjon om dette til å svare på spørsmålet.

Variasjon i opplevelsen av hvilke resultater UiU hadde ført til i satsingsområdet regning ble undersøkt ved å lage et samlet gjennomsnitt per lærer for de fem utsagnene som vises i figur 4.14. Gjennomsnittet er basert på de som krysset av for at de hadde hatt satsingsområdet, og som ga en vurdering av resultatene. Det vil si at svar med «vet ikke» er utelatt. Gjennomsnittet kan variere fra en til fem.

Chronbachs Alpha er .94. Det indikerer at de fem utsagnene er overlappende mål på resultater av arbeidet med satsingsområdet regning, og at de derfor kan gå inn i et samlet gjennomsnitt. Variasjon i gjennomsnittet etter pulje, antall satsingsområder og antall virkemidler vises i figur 6.19. Hvorvidt variasjonen er signifikant er testet med Oneway Anova.



*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

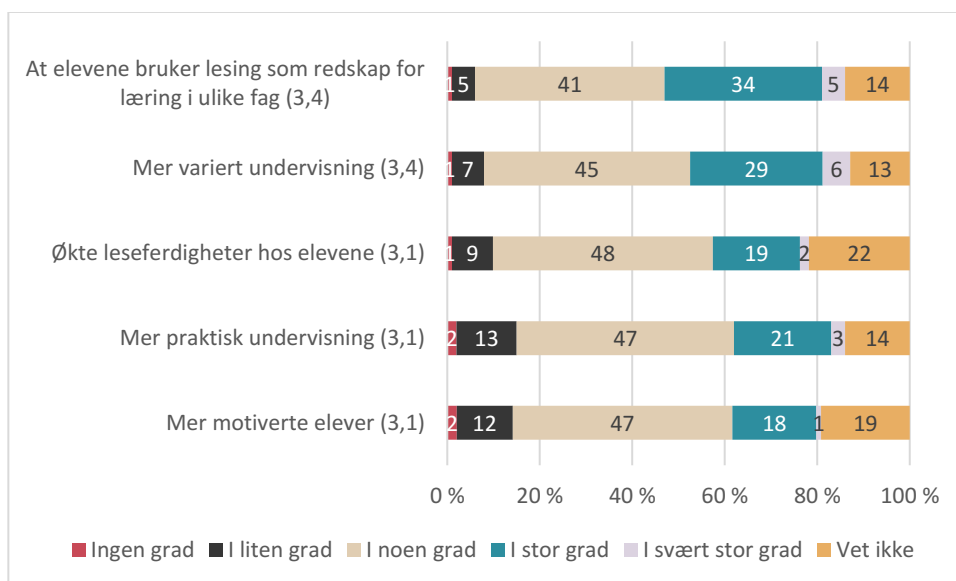
Figur 4.14: Vurdering av resultater innen regning, etter pulje antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt.

Figuren viser at det ikke er signifikant variasjon mellom puljene. Derimot ser vi en sammenheng mellom antall virkemidler og opplevelsen av resultatene. Lærere som har brukt flere virkemidler rapporterer om mer positive resultater innen satsingsområdet. Forskjellen er signifikant. Det er også variasjonen etter antall satsingsområder. Tallene viser at de med tre og fire satsingsområder gir en mer positiv vurdering av resultatene enn de med ett og to satsingsområder.

4.3.2 Lesing

Figur 4.15 viser svarfordeling for fem utsagn der lærere ble bedt om å svare på hvilke resultater UiU har ført til innen lesing.

Mellom 13 og 22 prosent svarer «Vet ikke». Det er lavere enn andelen som svarte slik for regning. Vi ser også at andelen som svarer i ingen og i liten grad er relativt lav, og også lavere enn andelen som svarte slik for satsingsområdet regning. Det vil si at lærerne i undersøkelsen gir en mer positiv vurdering av resultatene innen lesing enn innen regning.

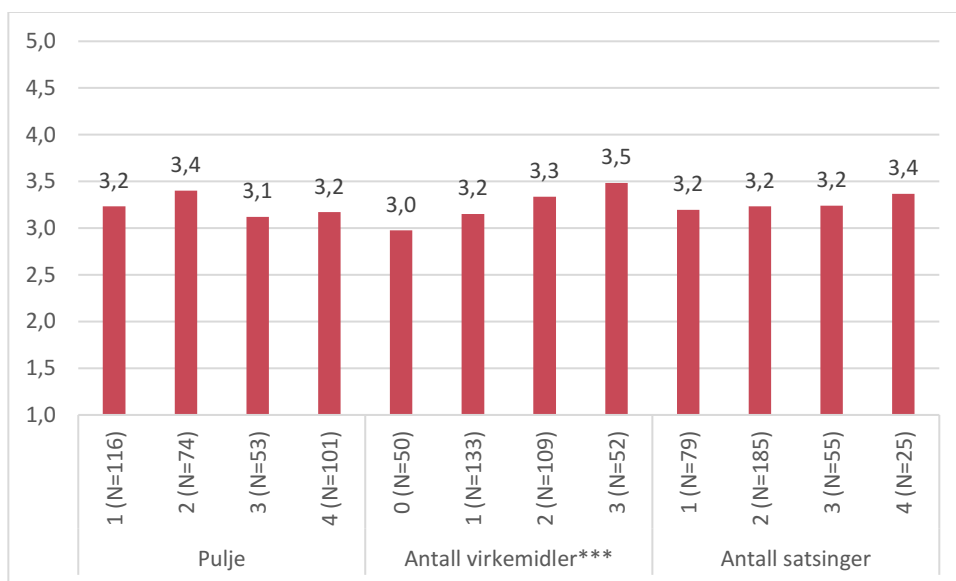


Figur 4.15: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=300-335.

Det mest brukte svaralternativet er «I noen grad», noe som tyder på at mange opplever at arbeidet i UiU har gitt noe, men ikke mye endring. Likevel ser vi at enkelte utsagn får høy tilslutning. Nær 40 prosent svarer at arbeidet har ført til at elevene bruker lesing som redskap i ulike fag i stor og svært stor grad. Videre svarer 35 prosent at arbeidet har gitt mer variert undervisning i stor og svært stor grad.

Variasjon i opplevelsen av hvilke resultater UiU hadde ført til i satsingsområdet lesing ble undersøkt på samme måte som for regning. Det ble først konstruert et samlet gjennomsnitt for utsagnene som inngår i figur 4.15. Chronbachs Alpha er .86, noe som er høyt. Variasjon i gjennomsnittet etter pulje, antall satsingsområder og antall virkemidler ble deretter testet ved hjelp av Oneway Anova. Resultatene vises i figur 4.16.

Også for satsingsområdet lesing finner vi en sammenheng mellom antallet virkemidler og opplevelsen av resultatene. Jo flere virkemidler en lærer har brukt, jo mer positiv vurdering av resultatene innen lesing gir vedkommende. Variasjonen er signifikant. Det er ingen signifikant variasjon mellom puljene og etter antall satsingsområder i opplevelsen av resultatene.

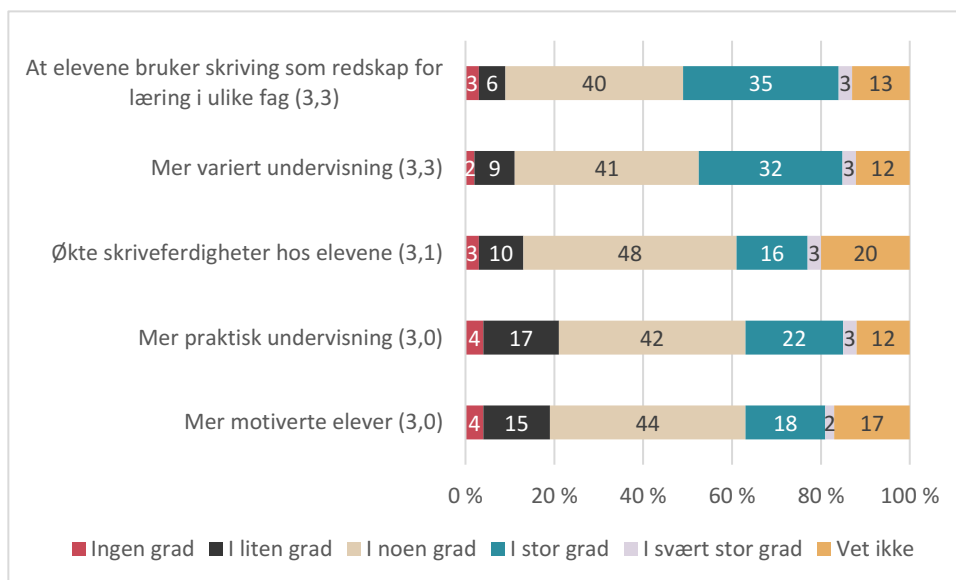


*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Figur 4.16: Vurdering av resultater innen lesing, etter pulje antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt.

4.3.3 Skrivning

Figur 4.17 viser svarfordeling for fem utsagn der lærere ble bedt om å svare på hvilke resultater UiU har ført til innen skrivning. Svarskalaen var lik som for regning og lesing.

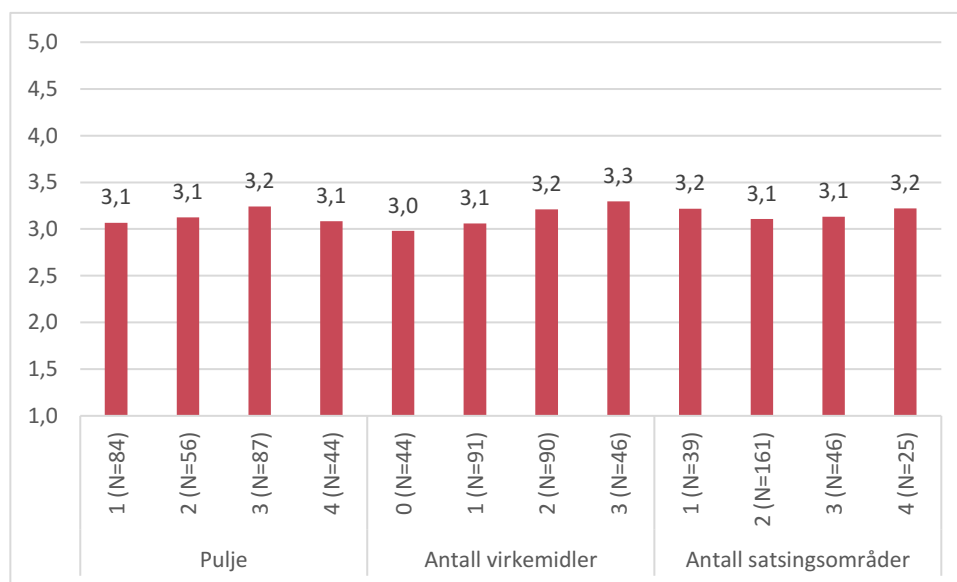


Figur 4.17: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=238-261.

Fordelingen er relativt lik den for lesing på flere måter. For det første er den svar-kategorien som får høyest tilslutning «I noen grad». Det vil si at mange mener satsingen har ført til noe endring. For det andre er det de samme to utsagnene som får høy tilslutning, at satsingen har ført til bruk av skriving som redskap for læring i ulike fag og mer variert undervisning.

Alt i alt vil det si at lærerne gir en relativt lik vurdering av resultatene innen lesing og skriving, og at denne vurderingen er noe mer positiv enn den gitt for regning.

Variasjon i opplevelsen av hvilke resultater UiU hadde ført til i skriving ble undersøkt på samme måte som for regning og lesing. Det ble først konstruert et samlet gjennomsnitt for utsagnene som inngår i figur 4.17. Chronbachs Alpha er .92, noe som er høyt. Variasjon i gjennomsnittet etter pulje, antall satsingsområder og antall virkemidler ble deretter testet ved hjelp av Oneway Anova. Resultatene vises i figur 4.18.



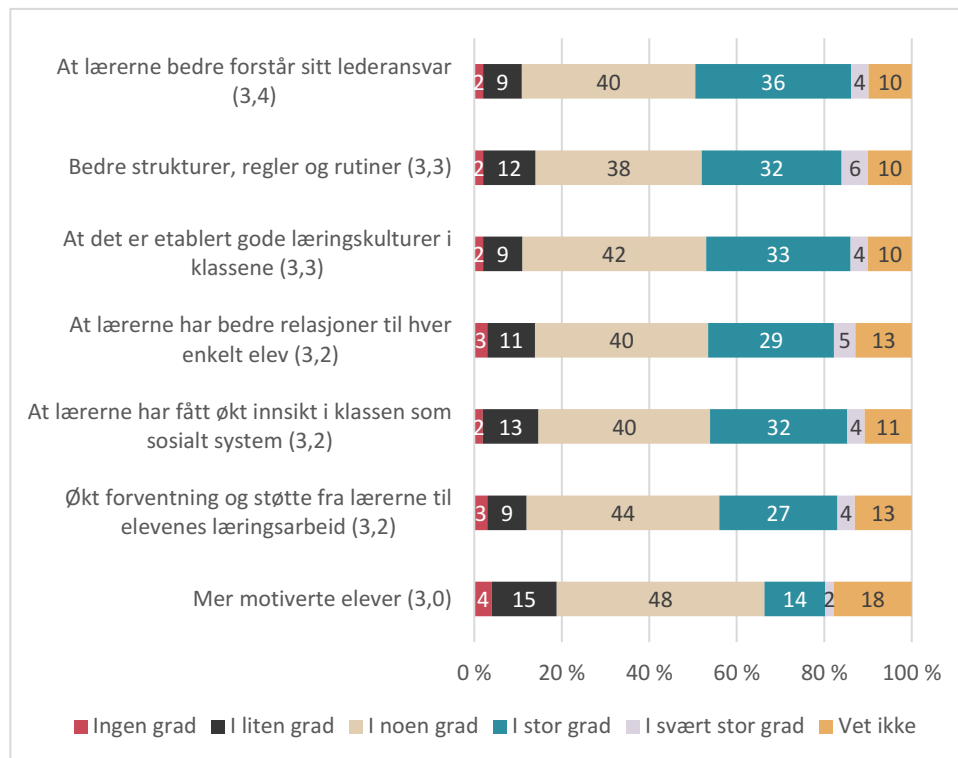
*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Figur 4.18: Vurdering av resultater innen skriving, etter pulje antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt.

Vi ser av figuren at det er en viss sammenheng mellom antall virkemidler og resultatene innen skriving. Sammenhengen er imidlertid ikke signifikant. Hverken pulje, antall virkemidler eller antall satsingsområder er knyttet til hvilke endringer satsingen har ført til i skriving.

4.3.4 Klasseledelse

Figur 4.19 viser svarfordeling for fem utsagn der lærere ble bedt om å svare på hvilke resultater UiU har ført til innen satsingsområdet klasseledelse. Svaralternativene var lik som for regning, lesing og skriving. Utsagnene er likevel annerledes enn for de andre satsingsområdene, siden forventet utbytte av å jobbe med klasseledelse er annerledes enn det å jobbe med fag.



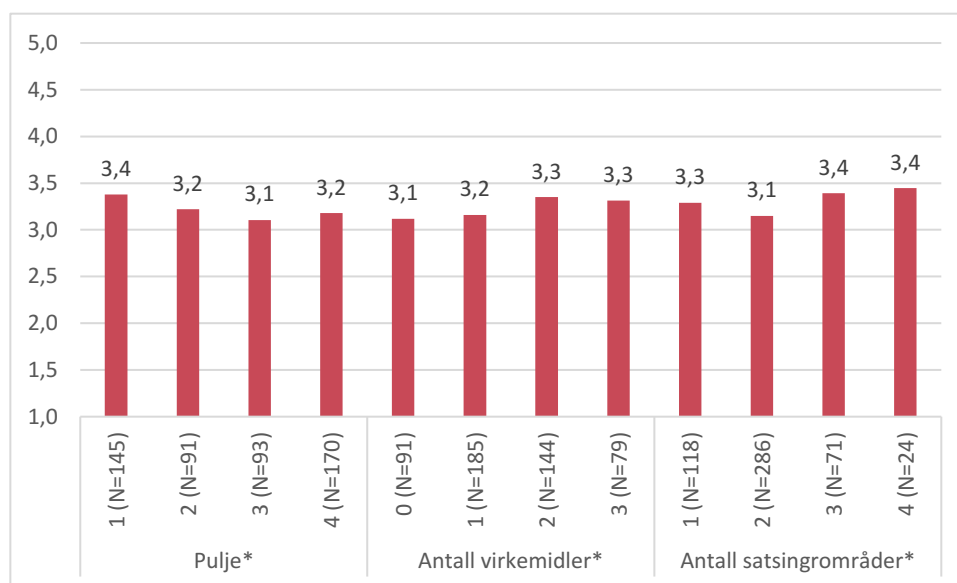
Figur 4.19: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=436-481.

Figuren viser at mange av utsagnene får høy tilslutning. For de tre første utsagnene er andelen som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» rundt 40 prosent, og andelen som svarer «Vet ikke», lav. Særlig utsagnet om at lærerne bedre forstår sitt lederansvar får høy tilslutning. Svarene tyder på at mange lærere har en positiv opplevelse av resultatene innen satsingsområdet klasseledelse.

Utsagnet som handler om satsingen har ført til mer motiverte elever, skiller seg ut ved at færre mener det gjelder i stor eller svært stor grad, samtidig som flere svarer at de ikke vet. Forskjellen tyder på at satsingsområdet har hatt større betydning for lærernes arbeid enn for elevenes motivasjon.

Variasjon i opplevelsen av hvilke resultater UiU hadde ført innen klasseledelse ble undersøkt på samme måte som for de andre satsingsområdene. Det ble først konstruert et samlet gjennomsnitt for utsagnene som inngår i figur 4.19. Chronbachs Alpha er .94. Variasjon i gjennomsnittet etter pulje, antall satsingsområder

og antall virkemidler ble deretter testet ved hjelp av Oneway Anova. Resultatene vises i figur 4.20.



*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Figur 4.20: Vurdering av resultater innen klasseledelse, etter pulje antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt.

Figuren viser at lærernes opplevelse av resultatene i klasseledelse varierer både etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Pulje 1 skiller seg ut i positiv retning, flere virkemidler henger sammen med en mer positiv opplevelse av resultatet. Lærere ved skoler med to satsingsområder skiller seg ut i negativ retning. Det innebærer at det ikke er en systematisk sammenheng mellom antall satsingsområder og opplevd utbytte.

Gjennomgangen av de fire satsingsområdene viser at antall virkemidler er signifikant og systematisk knyttet til opplevelsen av utbytte for tre av fire områder. Bruk av flere virkemidler henger sammen med mer opplevd utbytte. Antall satsingsområder er også signifikant relatert til opplevd utbytte, men sammenhengen er ikke entydig og systematisk. Dataene gir ikke grunnlag for å konkludere klart om en slik sammenheng. Det er i liten grad funnet variasjon i opplevelsen innen de ulike satsingsområdene og pulje. Det framstår lite viktig for resultatet hvilken pulje skolene var tilknyttet.

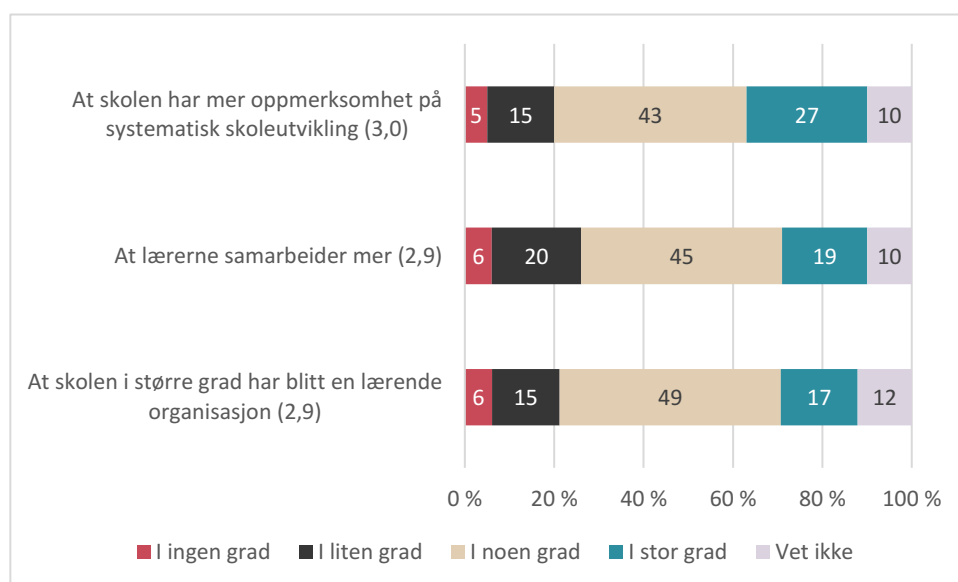
4.4 Endringer på skolenivå

For å undersøke hvilke endringer UiU førte til på skolen generelt fikk lærerne to sett av utsagn de skulle ta stilling til. Det første settet av utsagn handlet om endringer de har opplevd som følge av arbeidet med UiU, mens det andre tok opp i

hvilken grad skolen hadde fortsatt å bruke metoder fra UiU. Utsagnene og svarfordelingen vises i figurene 4.21 og 4.22. Gjennomsnitt står i parentes for hvert utsagn, og som vanlig er «Vet ikke»-kategorien utelatt fra gjennomsnittet.

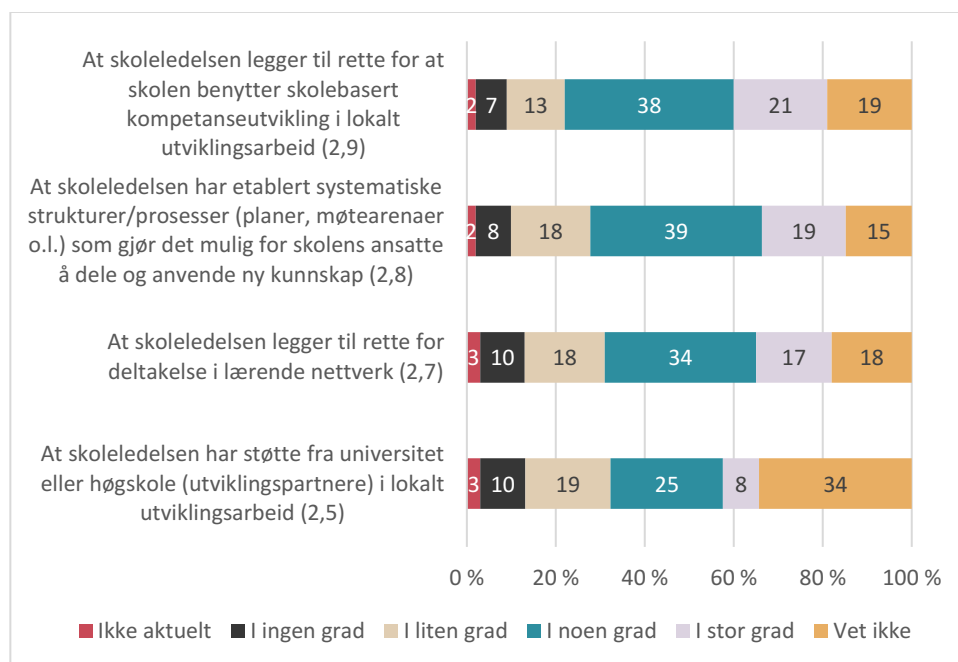
Utsagnet som får høyest tilslutning, handler om at UiU har ført til at skolen har mer oppmerksomhet på systematisk skoleutvikling. 27 prosent sier at det gjelder i stor grad, mens ytterligere 43 prosent krysser av for i noen grad. At skolene skulle fortsette med utviklingsarbeid etter UiU var en sentral målsetting. Svarene tyder på at dette har skjedd i en viss grad.

Henholdsvis 19 og 17 prosent svarer at UiU i stor grad har ført til mer samarbeid mellom lærerne og at skolen i større grad har blitt en lærende organisasjon. Det var sentrale målsettinger at UiU skulle føre til mer samarbeid og refleksjon på skolene.



Figur 4.21: Endringer på skolen. «Deltakelsen i UiU har ført til at...» Prosent. N = 855 – 860.

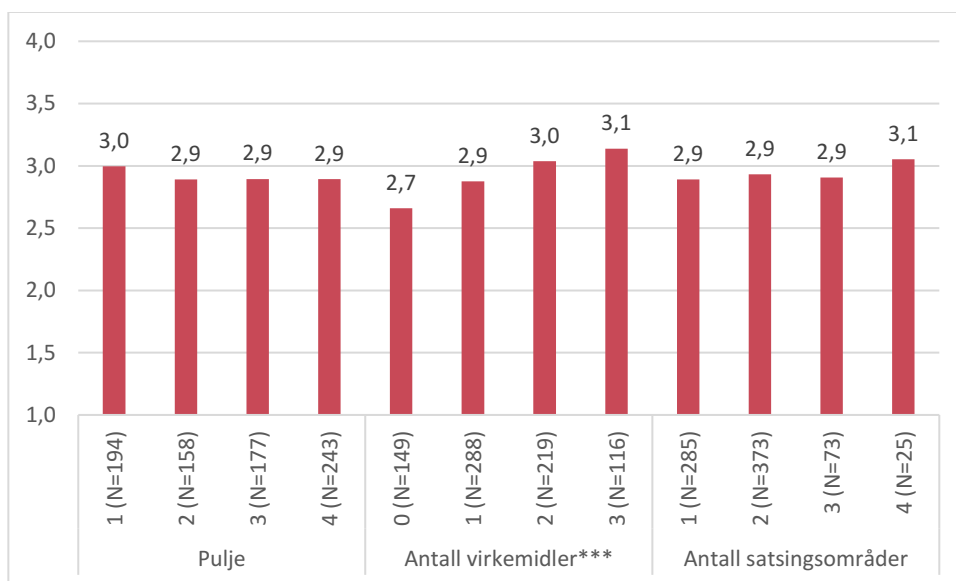
Når det gjelder videreføring av tiltak i UiU viser figur 4.22 at andelen som svarer «Vet ikke» er relativt høy for alle utsagnene, særlig for utsagnet som handler om skoleledelsen har støtte fra universitet eller høyskole i eget utviklingsarbeid. Det tyder på at en betydelig andel av lærerne ikke har innsikt i skoleledelsens prioriteringer og arbeidsmåter innen skoleutvikling.



Figur 4.22: Videreføring av tiltak i UiU. «Deltakelsen i UiU har ført til at...» Prosent. N = 847 – 852.

Variasjon i opplevelsen av endringer på skolen og videreføring av tiltak i UiU ble undersøkt ved først å lage samlede gjennomsnitt for utsagnene vist i figur 4.21 og 4.22. Gjennomsnittet er basert på de som ga en vurdering av de ulike utsagnene. «Vet ikke» og «Ikke aktuelt» kategoriene er utelatt. Gjennomsnittet kan variere fra en til fire, der en indikerer at alle har krysset av for «I ingen grad» på alle utsagnene, og fire indikerer at alle har krysset av for «I stor grad» på alle utsagnene.

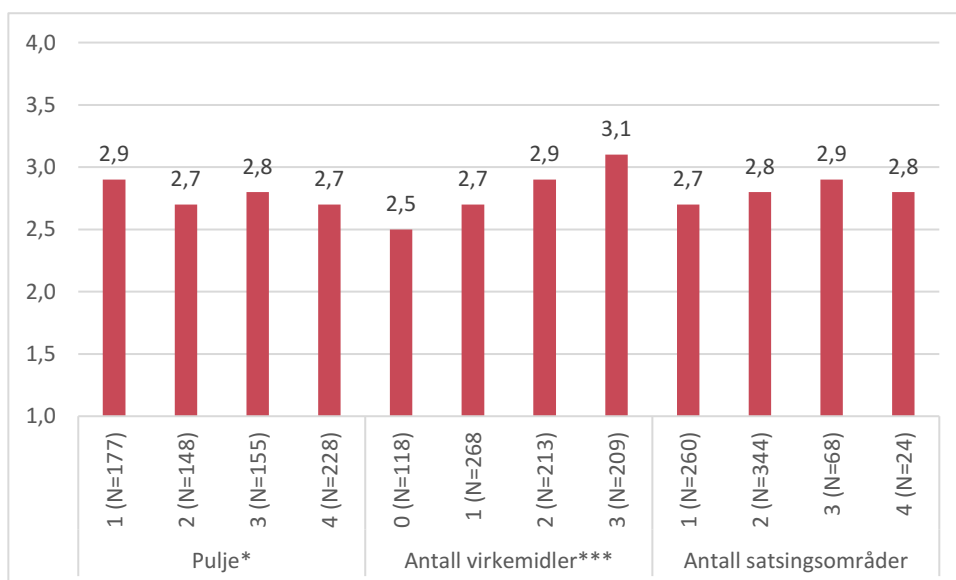
Chronbachs Alpha er .91 for endring på skolen og .87 for videreføring av tiltak. Det indikerer at de ulike utsagnene kan gå inn i to samlede gjennomsnitt. Hvorvidt variasjonen er signifikant er testet med Oneway Anova. Variasjon i gjennomsnittet etter antall virkemidler vises i figurene 4.23 og 4.24.



*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Figur 4.23: Variasjon i mål på endring på skolen etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt.

Figuren viser at det er en klart og signifikant sammenheng mellom antall virkemidler lærerne har brukt og deres opplevelse av endringer på skolen. Bruk av flere virkemidler er knyttet til en mer positiv vurdering av hvilke endringer satsingen har ført til på skolen. Det er ingen slik sammenheng for pulje og antall satsingsområder.



*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

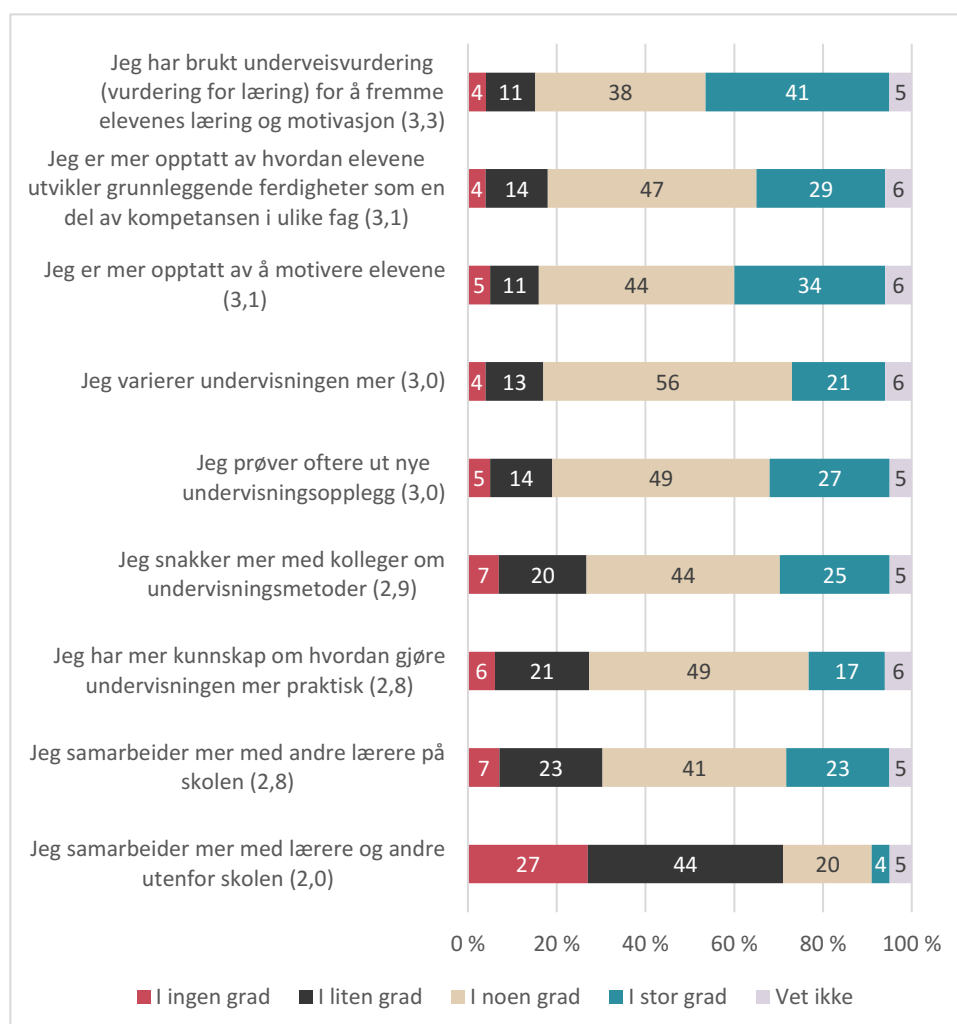
Figur 4.24: Variasjon i mål på videreføring av tiltak etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt.

Også når vi ser på videreføring av tiltak på skolen i figur 4.24 finner vi at høyere antall virkemidler henger sammen med en mer positiv vurdering. Figuren viser også variasjonen mellom puljene er signifikant. Variasjonen mellom puljene framstår som tilfeldig, og tyder ikke på videreføring av tiltak på skolen øker eller minsker systematisk over tid.

Samlet peker funnene om endringer på skolen på at antall virkemidler har hatt betydning for de resultatene UiU har ført til. Lærere som har brukt flere virkemidler forteller om mer positive resultater.

4.5 Endringer på lærernivå

Lærernes eget utbytte av UiU ble målt ved at de tok stilling til ni utsagn som handlet om endringer i måten de jobbet på som følge av UiU.



Figur 4.25: I hvilken grad har UiU ført til endringer i hvordan lærerne jobber. Prosent. N = 651 – 656.

Figuren viser at svarkategorien «I noen grad» er den mest brukte. Det tyder på at mange opplever at arbeidet med UiU har ført til moderate endringer i hvordan de jobber med undervisning og samarbeider med kolleger.

Videre ser vi at utsagnene om bruk av undervisningsvurdering og motivering av elevene og er de to som får høyest tilslutning. Det kan indikere at det er særlig innenfor vurdering og motivering av elevene at UiU har ført til endring. Når det gjelder samarbeid mellom kolleger, som er en sentral del i UiU, svarer rundt en av fire at de i stor grad snakker mer med kolleger om undervisningsmetoder og samarbeider mer med andre lærere på skolen. Det vil si at selv om utsagn om samarbeid ikke er de som får høyest tilslutning er det likevel en ikke ubetydelig andel som mener at det har skjedd endringer også på det området.

4.5.1 Forhold som bidrar til å forklare lærernes utbytte

Hvilke forhold som bidrar til å forklare variasjon i opplevelsen av hvilke resultater UiU førte til, ble undersøkt ved hjelp av en regresjonsanalyse. Avhengig variabel er gjennomsnittet av de ni utsagnene som vises i figur 6.30. Gjennomsnittet er basert på de som ga en vurdering av resultatene, og «Vet ikke»-svar er utelatt. Gjennomsnittet kan variere fra en til fire.

Chronbachs Alpha er .91. Dette indikerer at utsagnene er overlappende mål på lærernes individuelle utbytte.

Uavhengige variabler er eierform (privat/offentlig) hvilken pulje skolen var i, antall satsingsområder og antall virkemidler. I tillegg inngår seks variabler som måler gjennomføring. Disse er tidligere vist i figur 4.1. Bakgrunnsvariabler som kjønn, yrkeserfaring, utdanning og elevtall på skolen ble også testet i innledende analyser og siden utelatt fordi de ikke var signifikant knyttet til opplevd utbytte.

Tabell 4.1: Lineær regresjonsanalyse med lærernes individuelle utbytte som avhengig variabel

		Modell 1		Modell 2	
		Koef.	Std.f.	Koef.	Std.f.
Offentlig eid		0,149	0,112	0,146	0,112
Pulje	1	0		0	
	2	-0,077	0,080	-0,105	0,063
	3	-0,070	0,081	-0,086	0,055
	4	-0,054	0,080	-0,063	0,066
Antall satsingsområder	0	0		0	
	1	0,191	0,306	0,093	0,172
	2	0,170	0,302	0,091	0,169
	3	0,264	0,312	0,192	0,181
	4	0,273	0,313	0,153	0,189
Antall virkemidler	0	0		0	
	1	0,204**	0,077	0,095	0,066
	2	0,364***	0,073	0,191**	0,067
	3	0,498***	0,091	0,265**	0,087
Rektor/ledelsen ledet arbeidet				0,041	0,027
Jeg bidro aktivt				0,106**	0,036
Lærerne ved skolen var engasjert				0,288***	0,052
Det var satt av nok tid				0,003	0,038
Alle lærerne var involvert				0,034	0,048
Representanter fra UH kom til skolen				0,108***	0,026
N		565		565	
R ² justert		0.098		0.319	

Resultatene av analysene viser at lærere som har brukt flere virkemidler forteller om mer utbytte enn lærere som har brukt færre virkemidler. Disse variablene er signifikant knyttet til opplevd utbytte også i modell 2, hvor mål på gjennomføringen introduseres. Videre er de tre av variablene om gjennomføring knyttet til opplevd utbytte: Å ha bidratt aktivt i UiU, at lærerne var engasjert og at utviklingspartnere fra UH kom til skolen henger sammen med mer positivt utbytte av satsingen.

4.6 Oppsummering

Når det gjelder gjennomføringen av UiU svarer et klart flertall av lærerne at samarbeidet med kollegene har fungert godt, at rektor/ledelsen har ledet arbeidet og at alle lærerne var involvert. Samlet tyder svarene på god oppslutning om satsingen. Utsagn om samarbeid med universitet/høyskole er de som får lavest tilslutning. Svarene indikerer at samarbeidet med høyskolen i en del tilfeller ikke har

bidratt positivt til resultatene, og at utviklingspartnere fra universitet/høyskole i liten grad kom til skolen og veiledet lærerne.

Virkemidlene har blitt benyttet i ulik grad. Det som flest har benyttet er skolebasert kompetanseutvikling. Seks av ti har brukt dette virkemidlet, mens en av tre var med i lærende nettverk eller benyttet de nettbaserte pedagogiske ressursene. En av fire hadde ikke benyttet noen av virkemidlene. Mange av de som har erfaring med virkemidlene oppgir positive erfaringer med bruken av dem. Drøyt halvparten av lærerne som har brukt virkemidlene mener de bidro til å utvikle skolens kompetanse. Andelen som svarer slik, er høyere for nettbaserte ressurser og skolebasert kompetanseutvikling enn for lærende nettverk.

På spørsmål om hva UiU har ført til innenfor de ulike satsingsområdene er det gjennomgående svaralternativet «i noen grad» som oftest har vært markert. Dette tyder på mange lærere mener at UiU har ført til moderate endringer innenfor de ulike satsingsområdene. Vurderingen av hvilke endringer UiU har ført til er noe svakere for satsingsområdet regning enn for de andre områdene. Lærere som har brukt flere virkemidler, forteller om mer positivt utbytte innenfor de fire satsingsområdene enn lærere som har bruk færre virkemidler. Resultatet støtter en antakelse om at virkemidlene i samspill fører til mer endring enn ett virkemiddel alene. Vi finner ikke en tilsvarende sammenheng mellom antall satsingsområder eller pulje skolen var tilknyttet og opplevd læringsutbytte. Disse forholdene framstår ikke som vesentlige for resultatet.

Omtrent seksti prosent av lærerne forteller at UiU har ført til at lærerne samarbeider mer, og at skoleledelsen har etablert systematiske strukturer slik at ansatte kan dele ny kunnskap. Et klart flertall forteller om personlig utbytte, som at de oftere prøver ut nye undervisningsopplegg, snakker mer med kolleger om undervisningsmetoder og varierer undervisningen mer.

Antall benyttede virkemidler, å ha bidratt aktivt i UiU, at lærerne var engasjert og at utviklingspartnere fra UH kom til skolen er faktorer som er positivt knyttet til lærernes opplevelse av utbytte av satsingen.

5 Ressurslærere

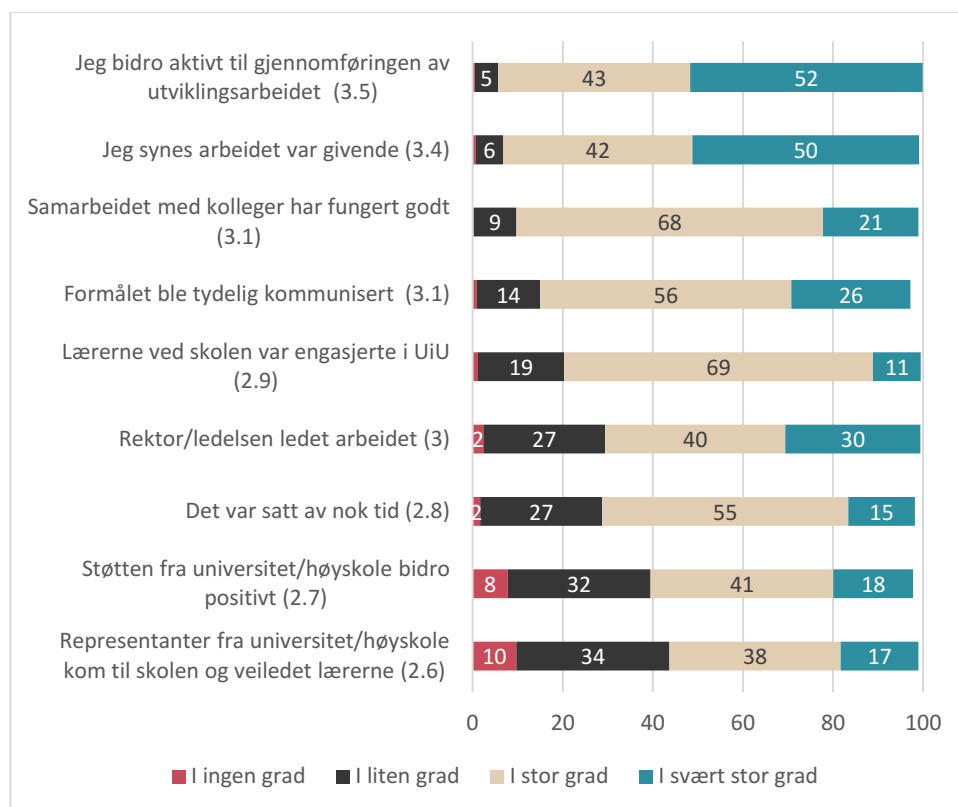
I dette kapitlet presenterer vi resultater fra spørreundersøkelsen til ressurslærerne i UiU. Svarprosenten for denne undersøkelsen var 49 prosent, og nettoutvalget er vurdert til å representere populasjonen på en akseptabel måte (se kapittel 3.12). Ressurslærerne hadde som oppgave å bistå arbeidet med satsingen lokalt på skolene, hovedsakelig gjennom å gi støtte til kolleger. De skulle jobbe sammen med ledelsen i planleggingen og gjennomføringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Spørsmålene tilsvarende i stor grad de som ble stilt til lærerne. Det vil si at informasjonen som kommer fram i kapitlet handler om gjennomføringen og resultatene av UiU sett fra ressurslærernes perspektiv. Hensikten er å få kunnskap om under hvilke forutsetninger UiU fører til endring på skolen og blant lærerne. Kapitlet består av seks deler:

- Gjennomføring av UiU
- Bruk av virkemidlene
- Satsingsområdene
- Endringer på skolen
- Opplevelse av rollen som ressurslærer

5.1 Gjennomføringen av UiU

Ressurslærerne ble spurt om i hvor stor grad 9 ulike utsagn om gjennomføringen stemte med utviklingsarbeidet ved deres skole. Utsagnene handler om hva som har vært ansett som viktig for at gjennomføringen av satsingen skulle være av høy kvalitet. I figur 5.1 fremstilles ressurslærernes svar for hvert utsagn. Svarkategorien «Vet ikke» er utelatt i figuren da det er svært få som svarer dette. Utsagnene er rangert etter gjennomsnittet, som er kalkulert basert på at svarkategoriene får verdi fra 1 «I ingen grad» til 4 «I svært stor grad» («Vet ikke»-kategorien er utelatt fra gjennomsnittet). Gjennomsnittsverdiene står i parentes etter hvert utsagn i figuren.



Figur 5.1: «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om utviklingsarbeidet ved skolen?». Prosentvis fordeling. N=573-577

Av figur 5.1 ser vi at nesten alle ressurslærerne mener de bidro aktivt til gjennomføringen og at dette var givende arbeid. Et stort flertall har også svart at samarbeidet med kolleger har fungert godt og at formålet ble tydelig kommunisert.

At 30 prosent av ressurslærerne oppgir at rektor og ledelsen i liten grad ledet arbeidet, tyder på at forventningen om ledelsesforankring ikke er innfridd ved en del skoler.

Utsagnene om støtte og veiledning fra universitet/høyskole er de som får lavest tilslutning av ressurslærerne. Rundt 60 prosent mener representanter fra UH-sektoren i stor eller svært stor grad ga veiledning eller bidro positivt. Samtidig er det en betydelig andel som svarer at dette skjedde i liten og svært liten grad. Dette tyder på at samarbeidet mellom skolene og UH-sektoren har fungert i varierende grad.

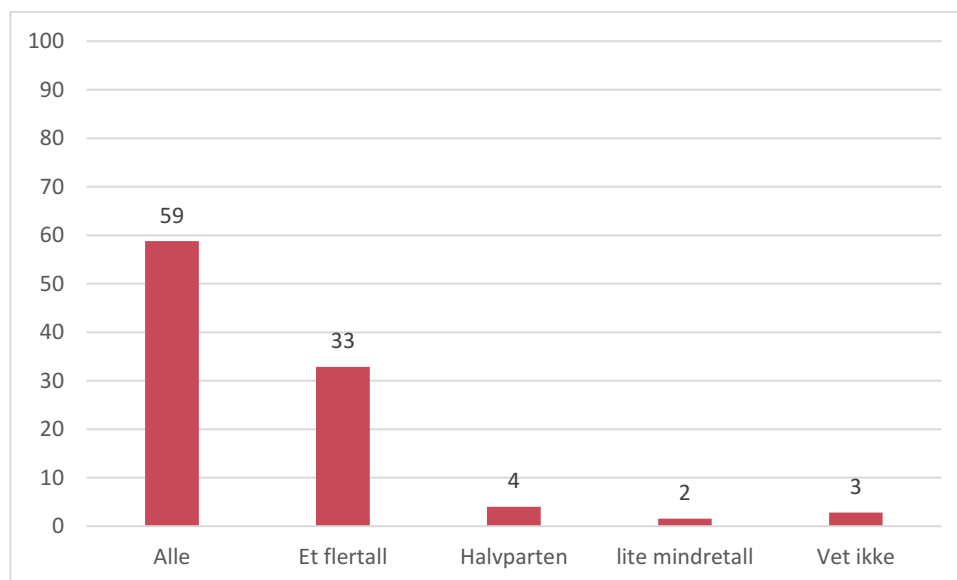
Sammenligner vi ressurslærernes opplevelser av gjennomføringen med de øvrige lærernes erfaringer, ser vi at ressurslærerne i større grad har en positiv opplevelse av gjennomføringen. Samtidig er det en betydelig andel av både ressurslærere og lærere som mener UH-sektoren i liten grad har gitt veiledning og bidratt positivt til utviklingsarbeidet ved skolen.

5.2 Virkemidler

Som vi tidligere har gjort rede for, var det tre virkemidler i UiU satsingen som skulle sørge for at målsettingene ble nådd innenfor satsingsområdene skolene skulle fokusere på. Disse var skolebasert kompetanseutvikling, deltakelse i lærende nettverk og bruk av pedagogiske ressurser utviklet for satsingen og gjort tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. Vi skal her presentere erfaring med og opplevelse av virkemidlene.

5.2.1 Skolebasert kompetanseutvikling

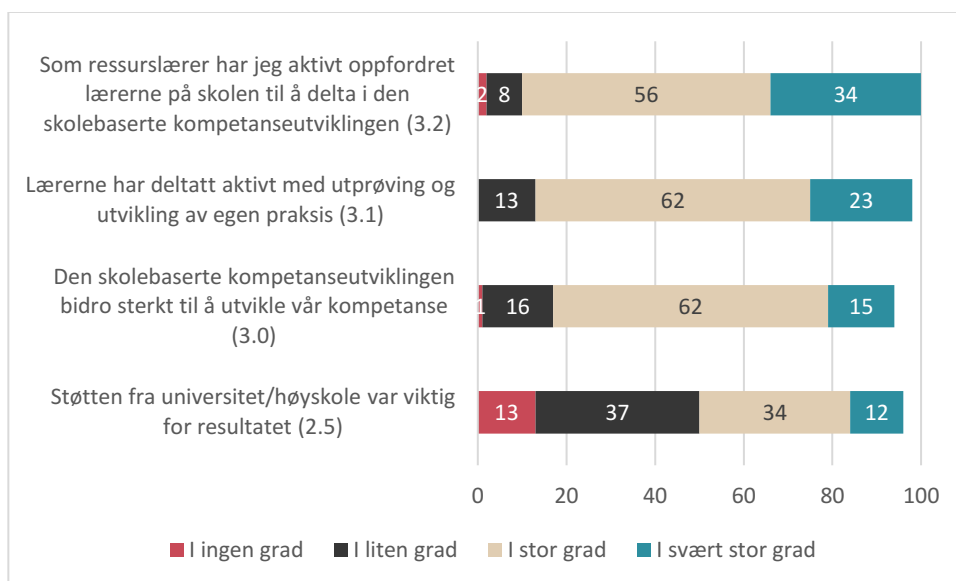
Det er et mål at alle ansatte skal delta i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Figur 5.2 viser ressurslærernes svar på spørsmål om andelen som deltok ved deres skoler.



Figur 5.2: «Hvor stor andel av lærerne på skolen deltok i skolebasert kompetanseutvikling?» N=575

Figuren viser at seks av ti ressurslærere svarer at alle lærerne deltok, mens ytterligere en av tre ressurslærere svarer at et flertall deltok. Få svarer at halvparten eller et lite mindretall har deltatt. Svarene tyder på at målet om at alle skal delta ble nådd eller nesten nådd ved mange skoler.

Ressurslæreren ble bedt om å ta stilling til fire utsagn om deres erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling. Disse er delvis overlappende med utsagnene lærerne fikk, og vi sammenligner svarene fra de to gruppene i teksten. «Vet ikke»-kategorien var lite brukt og er utelatt fra figuren. Gjennomsnittet for hvert utsagn står i parentes og utsagnene er rangert etter dette.



Figur 5.3: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den skolebaserte kompetanseutviklingen?». Prosentvis fordeling. N=569-574

Svært mange ressurslærere (90 prosent) rapporterer at de i stor eller svært stor grad aktivt har oppfordret lærerne til å delta i skolebasert kompetanseutvikling. En omtrent like stor andel har en opplevelse av at lærerne har deltatt aktivt i utvikling av egen praksis. Dette står i kontrast til resultatet i lærerkapitlet som viste at 40 prosent av lærerne oppgir å ikke ha deltatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Selv om en noe mindre andel mener skolebasert kompetanseutvikling i svært stor grad bidro sterkt til å utvikle deres kompetanse, ser det også ut til at de fleste ressurslærere også her har en positiv erfaring av den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Så mange som 50 prosent mener at støtten fra UH i liten eller ingen grad var viktig for resultatet. Dette gir et tydelig signal om at mange av ressurslærerne har en opplevelse av at UH-sektorens bidrag var lite vesentlig. De fleste av disse svarte også at UH-representanter i liten eller ingen grad kom til skolen og veiledet – se figur 5.1. Videre analyser viser imidlertid at blant de som har svart at UH-representantene i stor grad veiledet på skolen, var det fortsatt en av fire som svarte at støtten i liten eller ingen grad var viktig.

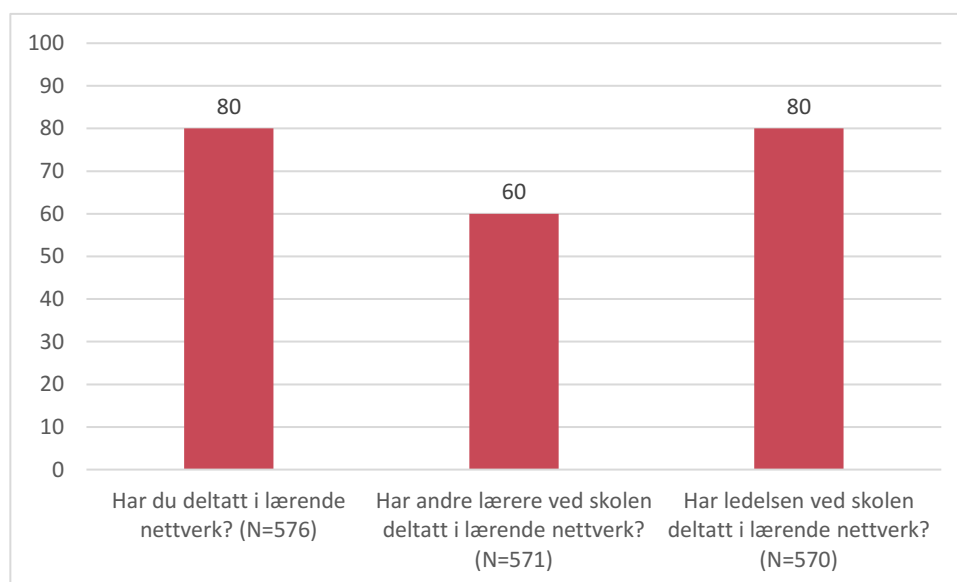
Sammenligner vi resultatene med lærernes svar, blir det tydelig at både blant ressurslærere og lærere er det en stor andel som i liten grad har opplevd støtten fra UH-sektoren som viktig. Det ser ut til blant annet, men ikke utelukkende, å være fordi utviklingspartnere fra UH ikke har vært så synlig på skolen blant lærerne.

Ressurslærerne svarer mer positivt enn lærerne på spørsmål om i hvor stor grad skolebasert kompetanseutvikling bidro til kompetanseutvikling. Altså har ressurslærerne mer tro på betydningen av dette virkemiddelet enn lærerne.

Vi har undersøkt om det er signifikante forskjeller i hvordan ressurslærere svarer på utsagnene etter hvilken pulje de tilhørte og finner ingen forskjell mellom puljene (ikke vist i tabell).

5.2.2 Lærende nettverk

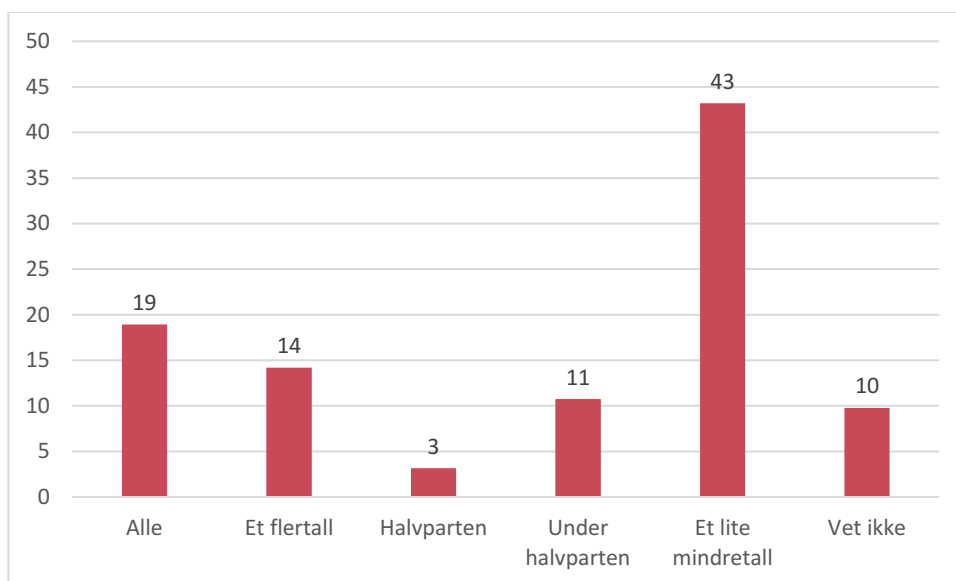
Ressurslærerne fikk spørsmål om de selv har deltatt i lærende nettverk, om andre lærere har deltatt og om ledelsen har deltatt. Videre ble de spurt som deres erfaringer med de lærende nettverkene. I figur 5.4 til 5.6 viser vi resultatene fra disse spørsmålene.



Figur 5.4: Andel som svarer at de har deltatt i lærende nettverk. Prosent.

Figur 5.4 viser at et stort flertall av ressurslærerne svarer at de har deltatt i lærende nettverk. Det samme gjelder ledelsen. 60 prosent av ressurslærerne svarer også at andre lærere ved skolen har deltatt i slike nettverk. I lærerkapitlet fant vi at 35 prosent av lærerne hadde deltatt i slike nettverk. Det tyder på at andelen ressurslærere som deltok i lærende nettverk er klart høyere enn andelen lærere. Forskjellen forklares trolig av at deltakelse i lærende nettverk var en av kjerneoppgavene for ressurslærerne, mens det ikke var det for lærerne.

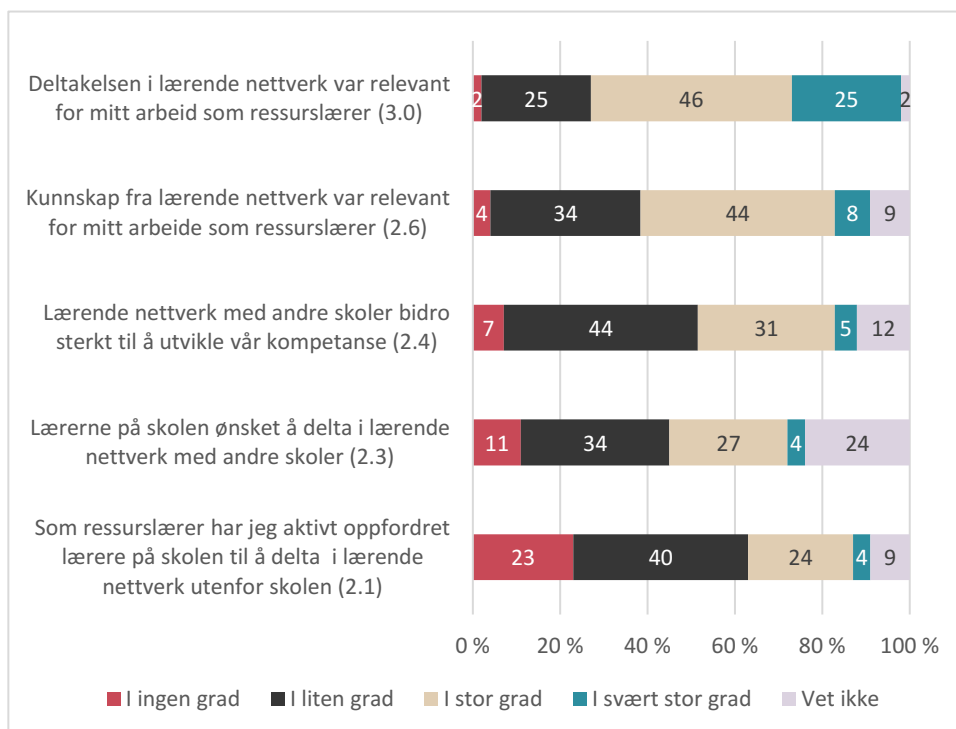
De som svarte at andre lærere ved skolen hadde deltatt i lærende nettverk, fikk spørsmål om hvor stor andel dette gjaldt. Svarene vises i figur 5.5.



Figur 5.5: «Hvor stor andel av lærerne på skolen deltok i lærende nettverk?». Prosentvis fordeling. N=317.

Det alternativet som får høyest tilslutning er at et lite mindretall av lærerne har deltatt i lærende nettverk. Samtidig svarer en av tre at alle eller et flertall har deltatt. Svarene tyder på stor variasjon i deltakelse i nettverkene mellom skolene.

Ressurslærernes svar på fem utsagn om deres erfaringer med lærende nettverk vises i figur 5.6. «Vet ikke»-svar er utelatt fra beregning av gjennomsnittene.



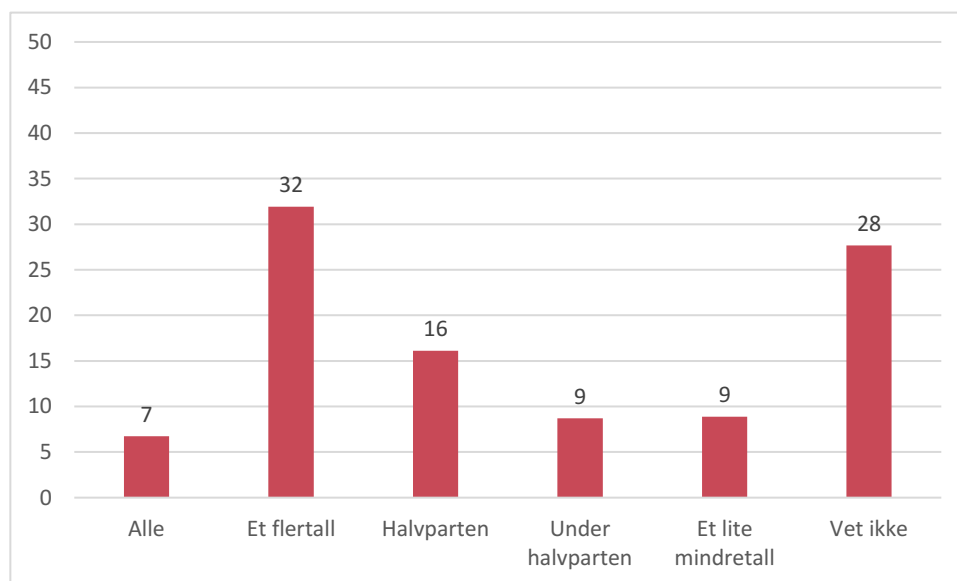
Figur 5.6: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med de lærende nettverk?». Prosentvis fordeling. N=471-563.

Figuren viser tydelige variasjoner blant ressurslærerne når det gjelder erfaring med lærende nettverk. En av fire opplevde at *deltakelse* i lærende nettverk i liten grad som relevant for deres arbeid som ressurslærer, mens 70 prosent har svart i den positive delen av skalaen. Enda færre svarer at *kunnskapen* fra disse nettverkene var relevant. Svarene tyder på at relevansen av lærende nettverkene har variert, og at en del ressurslærere ikke har opplevd særlig utbytte eller hatt særlige forventninger til nettverkene.

Videre svarer over halvparten at de lærende nettverkene i liten eller ingen grad bidro sterkt til å utvikle skolens kompetanse. Dette gir et veldig tydelig signal om at bidraget fra lærende nettverk til å utvikle skolens kompetanse har vært varierende, og i flere tilfeller ikke har fungert som et virkemiddel for kompetanseutvikling.

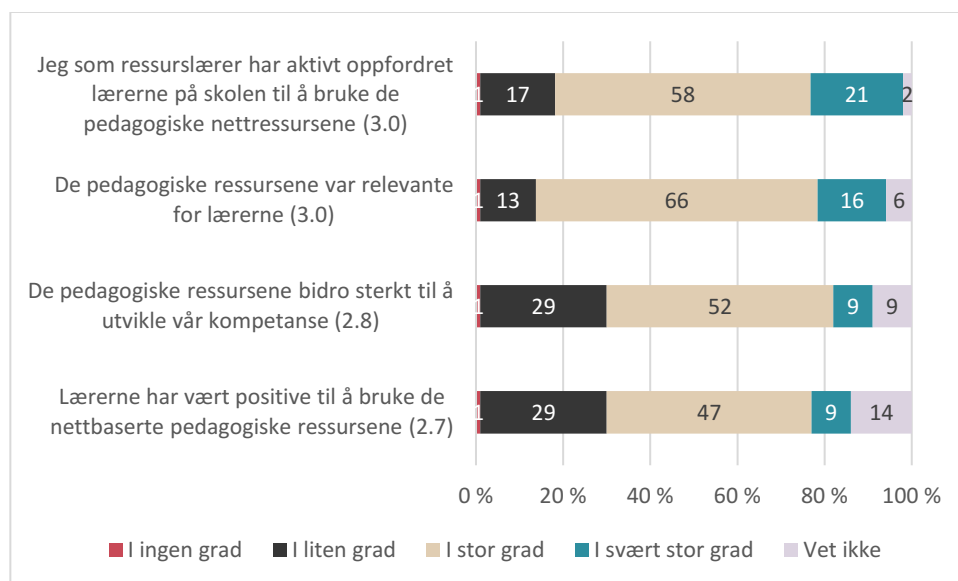
5.2.3 Pedagogiske ressurser

Ressurslærerne ble spurt om hvor stor andelen lærere ved skolen som hadde benyttet seg av de nettbaserte ressursene og deres erfaringer med dette virkemidlet.



Figur 5.7: «Hvor stor andel av lærerne på skolen benyttet de nettbaserte ressursene?». Prosentvis fordeling. N=564.

Figur 5.7 viser at omtrent en av fire ressurslærere ikke vet hvor mange av lærerne som har benyttet seg av de nettbaserte ressursene. Det tyder på at ved mange av skolene har denne informasjonen ikke kommet til ressurslærerne. Blant ressurslærere som gir et estimat på hvor mange som har benyttet ressursene, svarer de aller fleste at halvparten eller flere av lærerne har benyttet disse.



Figur 5.8: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med de pedagogiske nettressursene?». Prosentvis fordeling. N=560-561.

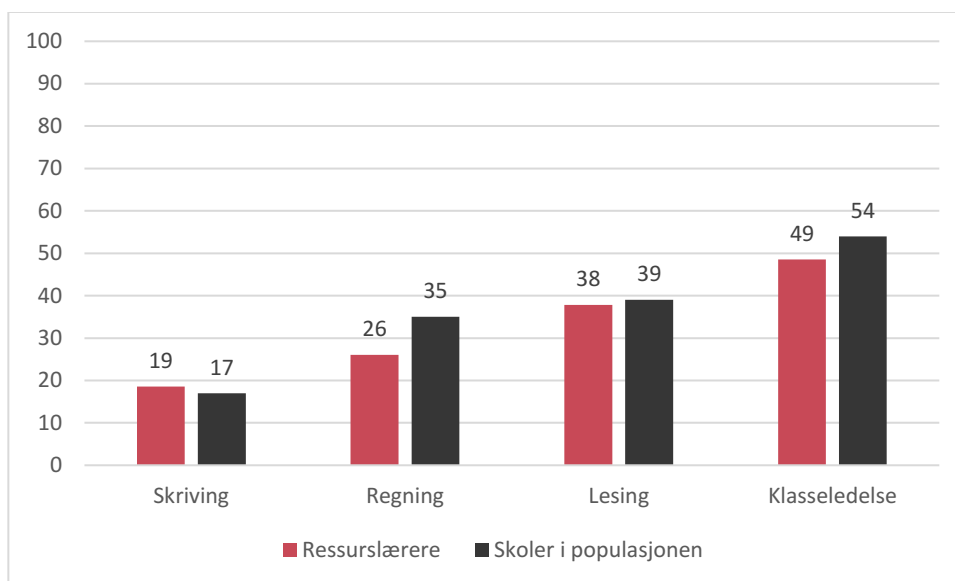
Figur 5.8 viser at om lag 80 prosent av ressurslærerne har svart at de i stor eller svært stor grad har oppfordret lærerne på skolen til å benytte de pedagogiske nettressursene, og at ressursene var relevante for lærerne. Likevel er det 30 prosent som oppgir at lærerne i liten grad var positive til å bruke disse ressursene.

Om lag 60 prosent av ressurslærerne har svart at de pedagogiske nettressursene i stor eller svært stor grad bidro til å utvikle kompetansen, men vi ser også at 30 prosent i liten grad har erfart dette.

Analyser av hvordan ressurslærere i de ulike puljene har svart viser ingen signifikante forskjeller. Puljetilhørighet framstår ikke som vesentlig for å forstå variasjon i ressurslærernes opplevelse av de nettbaserte pedagogisk ressursene.

5.3 Satsingsområdene

Vi skal nå fokusere på de fire satsingsområdene i UiU: regning, skriving, lesing og klasseledelse. Figur 5.9 viser hvilke satsingsområder ressurslærerne i undersøkelsen hadde ansvar for. Til sammenligning har vi inkludert informasjon om andelen skoler som har hatt de ulike satsingsområdene, som gjort rede for i kapittel 3.



Figur 5.9: «Hvilke satsingsområder hadde du ansvar for som ressurslærer i UiU?». Prosentvis andel. N=587.

Vi ser at fordelingen av satsingsområdene i undersøkelsen samsvarer godt med fordelingen blant alle skolene som har deltatt i UiU. Det tyder på at utvalget av ressurslærere har vært ganske representativt når det gjelder satsingsområder. Andelen ressurslærere som har hatt klasseledelse og/eller lesing som sitt ansvarsområde er større enn andelen som har hatt skrivning og/eller regning.

Nærmere analyser viser at 66 prosent av ressurslærerne har hatt ansvar for ett satsingsområde, 30 prosent har hatt ansvar for to, mens 3 prosent oppgir å ha hatt ansvar for tre satsingsområder.

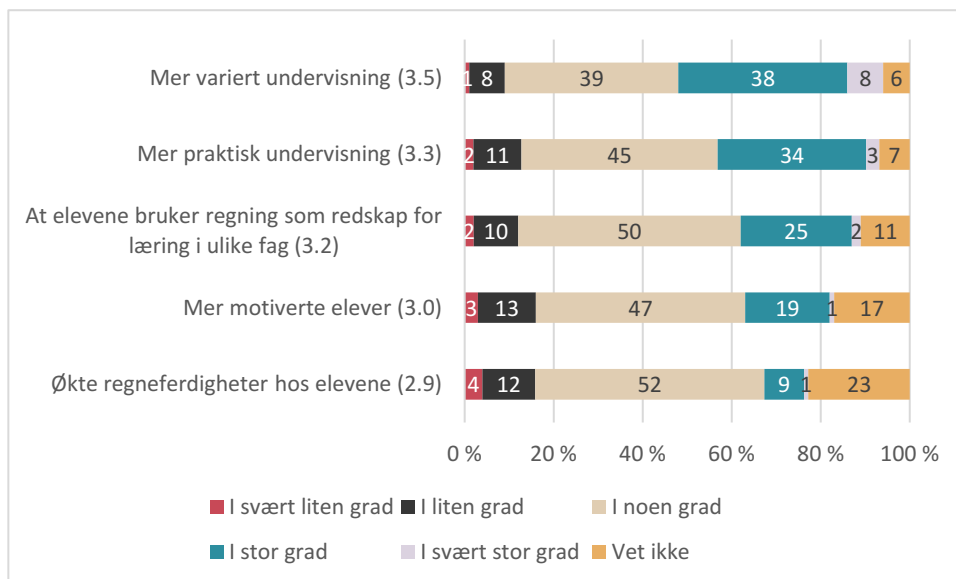
Lærerne fikk spørsmål om måloppnåelse innen hvert satsingsområde de hadde ansvar for. Svarene vises i de neste fire underkapitlene. Spørsmålene er overlappende med som de lærerne fikk i kapittel 4, og vi sammenligner med deres svar.

I tillegg undersøker vi variasjon i hvordan ressurslærerne vurderer måloppnåelse etter pulje, andel lærere som har tatt del i virkemidlene⁸ og antall satsingsområder ressurslærer har hatt ansvar for. Resultatene fra tilsvarende analyser i kapittel 4 viste at antall virkemidler lærerne hadde vært involvert i var positivt relatert til opplevelse av måloppnåelse. Vi har først utført undersøkt Cronbachs Alpha per satsingsområde, for å se om alle utsagnene knyttet til måloppnåelse kan samles i en skala. Deretter har vi utført en ANOVA analyse av forskjeller i sumskåren til disse faktorene.

⁸ For å få store nok sammenlignbare grupper har vi slått sammen andelene på følgende måte: For skolebasert kompetanseutvikling er «alle» én kategori fordi om lag 60 prosent av ressurslærerne har svart dette, mens i gruppen «Færre enn alle» har vi slått sammen kategoriene «Et flertall», «halvparten» og «Et lite mindretall». For andel benyttet nettbaserte ressurser har vi slått sammen svarkategoriene «Alle», «Et flertall» og «Halvparten» til «Halvparten eller flere», mens «Under halvparten» og «Et lite mindretall» er slått sammen til «Færre enn halvparten». For lærende nettverk har vi benyttet ja/nei spørsmålet om andre lærere har deltatt i lærende nettverk.

5.3.1 Regning

Ressurslærere som hadde hatt ansvar for satsingsområdet regning ble bedt om å ta stilling til i fem utsagn om måloppnåelse innen dette området. Utsagnene og svaralternativene vises i figur 5.10. Gjennomsnitt er oppgitt i parentes. Kategorien «Vet ikke» inngår ikke i gjennomsnittene.



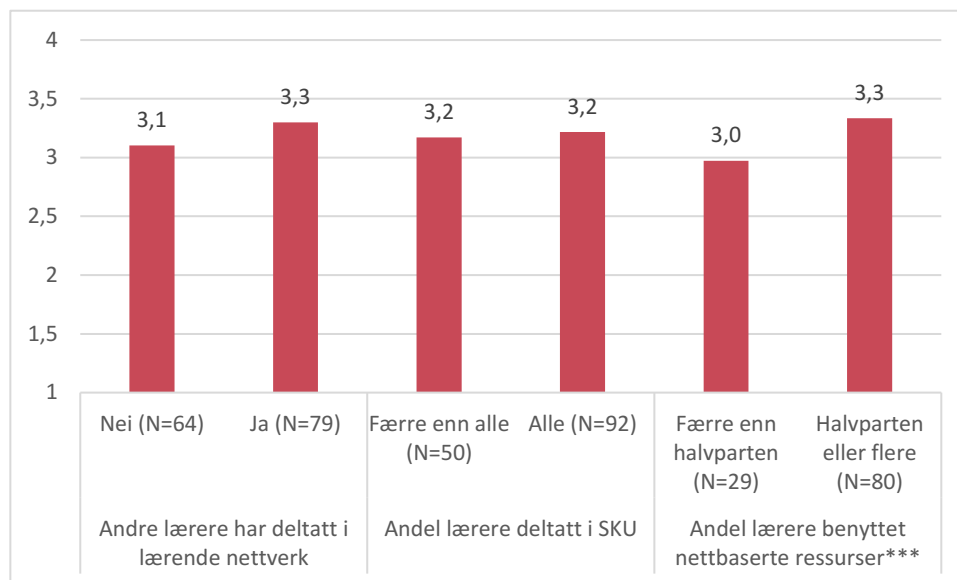
Figur 5.10: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=152.

Utsagnene som får høyest tilslutning handler om at deltakelsen i UiU har ført til mer variert og praktisk undervisning. Henholdsvis 46 og 37 prosent opplever dette i stor eller svært stor grad. Mange ressurslærere krysser av for «I noen grad». Det tyder på at en betydelig andel opplever moderate effekter av satsingen.

På utsagnet om UiU har ført til økte regneferdigheter hos elevene svarer 10 prosent «I stor grad» og «I svært stor grad». Her finner vi også den største «Vet ikke» gruppen (23 prosent). Det tyder på at mange synes det er vanskelig å si noe sikkert om dette.

Cronbachs Alpha for de fem variablene i figur 5.10 er på .90. Det indikerer at utsagnene fungerer godt som et samlet mål på måloppnåelse. Vi har derfor konstruert et gjennomsnitt for alle utsagnene for hver ressurslærer. Hvis for eksempel en ressurslærer har svart «I svært stor grad» på alle utsagnene, vil svargjennomsnittet være 5 for denne ressurslæreren. «Vet ikke»-kategorien er utelatt i kalkuleringen. Gjennomsnittet bruker vi til å analysere forskjeller i opplevd måloppnåelse mellom puljer, antall satsingsområder, deltakelse i lærende nettverk, andel lærere som deltok i skolebasert kompetanseutvikling og andel lærere som benyttet nettbaserte pedagogiske ressurser. Fordi svært få lærere har hatt ansvar for mer enn to satsingsområder, har vi utelatt disse fra analysen av forskjeller.

Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom ressurslærere fra ulike puljer, eller mellom ressurslærer med ansvar for ett eller to satsingsområder. Disse analysene presenteres ikke i figur. Analyser av forskjeller etter deltakelse i lærende nettverk, andel lærere som har deltatt i skolebasert kompetanseutvikling og andel lærere som har benyttet nettbaserte ressurser vises i figur 5.11.



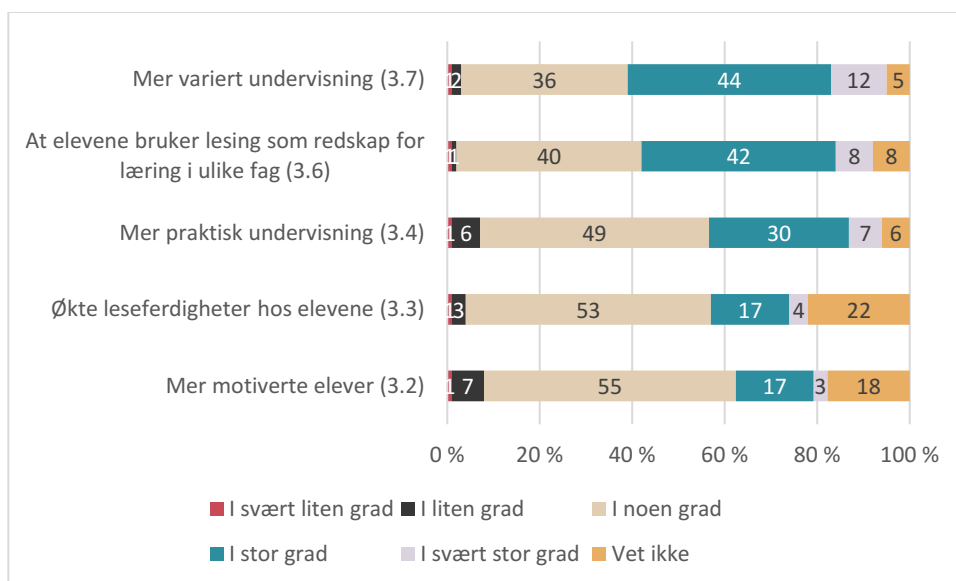
Figur 5.11: Ressurslæreres vurdering av resultater innen regning, etter lærernes bruk av virkemidler. N=109-147. Gjennomsnitt.

I figur 5.11 ser vi forskjeller etter andel som har tatt del i de ulike virkemidlene. Det er ingen signifikante forskjeller etter andel lærere som har deltatt i skolebasert kompetanseutvikling eller hvorvidt andre lærere har deltatt i lærende nettverk, men ressurslærere opplever større grad av måloppnåelse hvis halvparten eller flere lærere har benyttet seg av nettbaserte ressurser.

5.3.2 Lesing

De av ressurslærerne som krysset av for at de hadde ansvar for lesing som satsingsområde ble bedt om å ta stilling til fem utsagn om måloppnåelse. Utsagnene tilsvarer de som ble gitt til ressurslærere med ansvar for regning, og svarkategoriene er de samme.

Figur 5.12 viser at få lærere svarer i den nedre del av skalaen. Det gjelder for alle utsagnene. De fleste svarer «I noen grad», «I stor grad», eller «I svært stor grad». Det tyder på at de aller fleste ressurslærerne opplever moderat til stor virkning av UiU. Om lag halvparten opplever i stor eller svært stor grad at undervisningen har blitt mer variert og at elevene bruker lesing som redskap for læring i andre fag som følge av UiU.



Figur 5.12: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=218-219

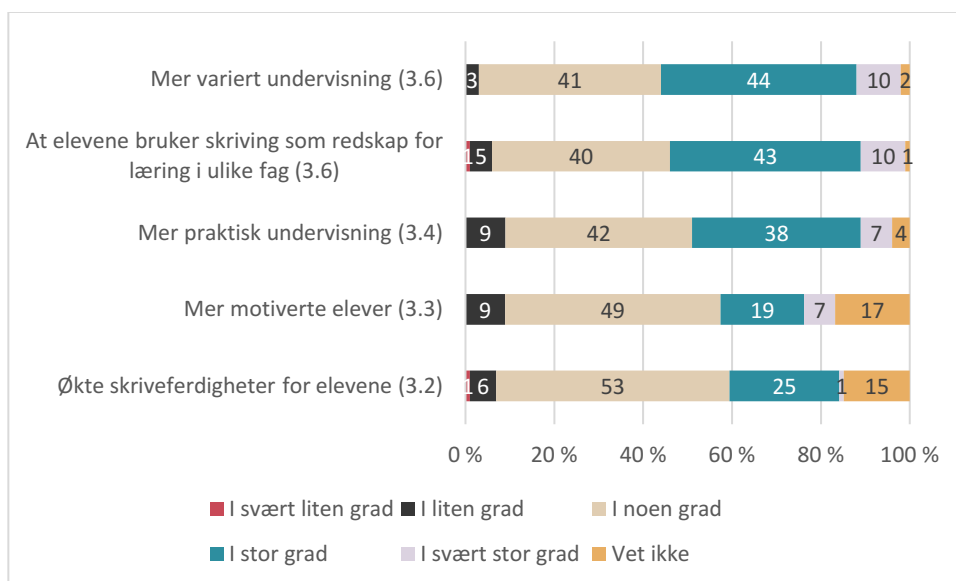
Alt i alt tyder svarene på at opplevelsen av måloppnåelsen er mer positiv blant ressurslærere med ansvar for lesing enn blant ressurslærere med ansvar for regning. Imidlertid er det også i denne gruppen mange som svarer «Vet ikke» på spørsmål om UiU har ført til økte leseferdigheter. Det tyder på at spørsmålet er vanskelig å svare sikkert på.

Cronbachs Alpha for utsagnene er .86. Vi har konstruert et gjennomsnitt for alle fem utsagnene, som gir et samlet mål på måloppnåelse i lesing. «Vet ikke»-kategorien er utelatt fra gjennomsnittet. Tester viser ingen signifikante forskjeller mellom pulje eller antall satsingsområder vedrørende måloppnåelse i lesing. Det samme gjelder for andel lærere som har vært involvert i de ulike virkemidlene. Analysene presenteres ikke i figur.

5.3.3 Skrivning

Ressurslærere som hadde hatt ansvar for skrivning som satsingsområde skulle også ta stilling til fem utsagn om måloppnåelse. Utsagnene tilsvarer de som ble gitt til ressurslærere med ansvar for regning og lesing, og svarkategoriene er de samme.

Vi ser av figur 5.13 at over halvparten av ressurslærere opplever at UiU i stor grad har ført til mer variert undervisning og at skrivning blir brukt som redskap i andre fag. Vi ser at rangeringen av de ulike formene for måloppnåelse følger det samme mønsteret som vi så for lesing og regning, men det er tydelig at måloppnåelse innen lesing og skrivning oppleves høyere enn innenfor regning.



Figur 5.13: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=101-102

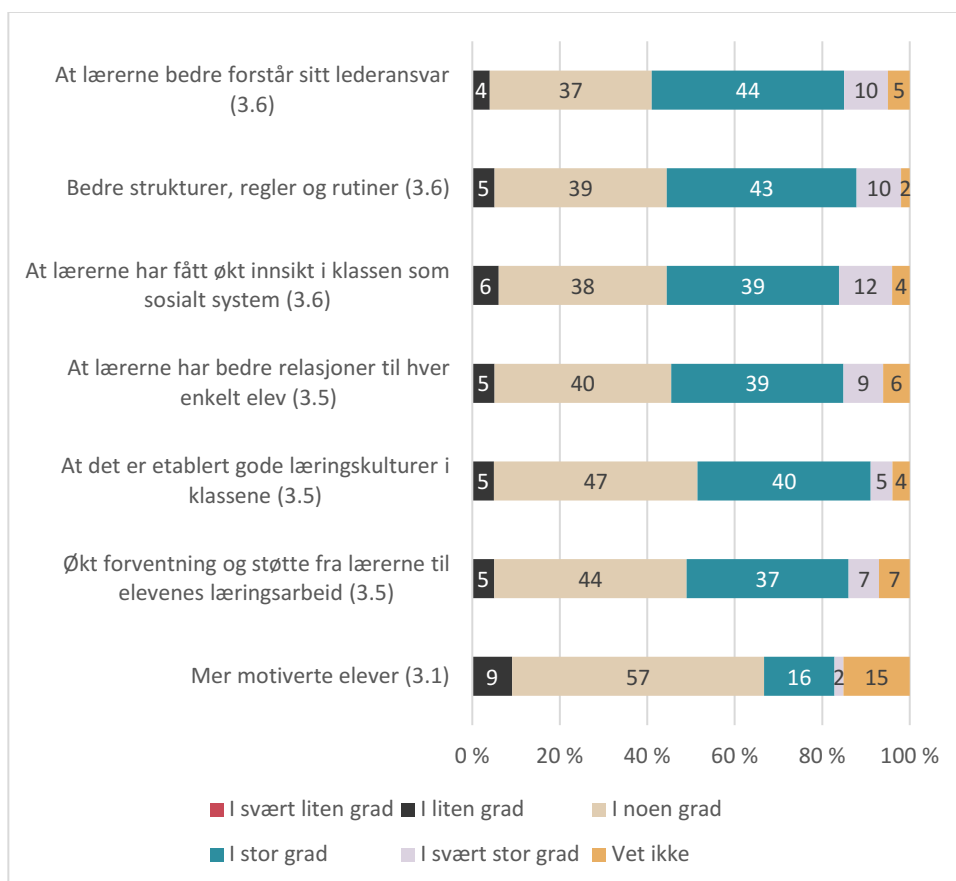
Cronbachs Alpha for utsagnene er .84, og vi konstruerte et gjennomsnitt basert på de fem utsagnene, som et mål på måloppnåelse i skriving. «Vet ikke»-kategorien er ikke med i gjennomsnittet. I tester av forskjeller mellom grupper fant vi ingen signifikante forskjeller i hvordan ressurslærerne har svart på bakgrunn av pulje, antall satsingsområder eller andel lærere som har tatt del i de ulike virkemidlene. Analysene presenteres ikke i figur.

5.3.4 Klasseledelse

Ressurslærere som oppga at de hadde hatt ansvar for klasseledelse som satsingsområde, ble bedt om å ta stilling til sju utsagn om måloppnåelse innen dette området. Utsagnene skiller seg noe fra de som ble brukt til å undersøke måloppnåelse innen regning, lesing og skriving. Utsagnene og svaralternativene vises i figur 5.14.

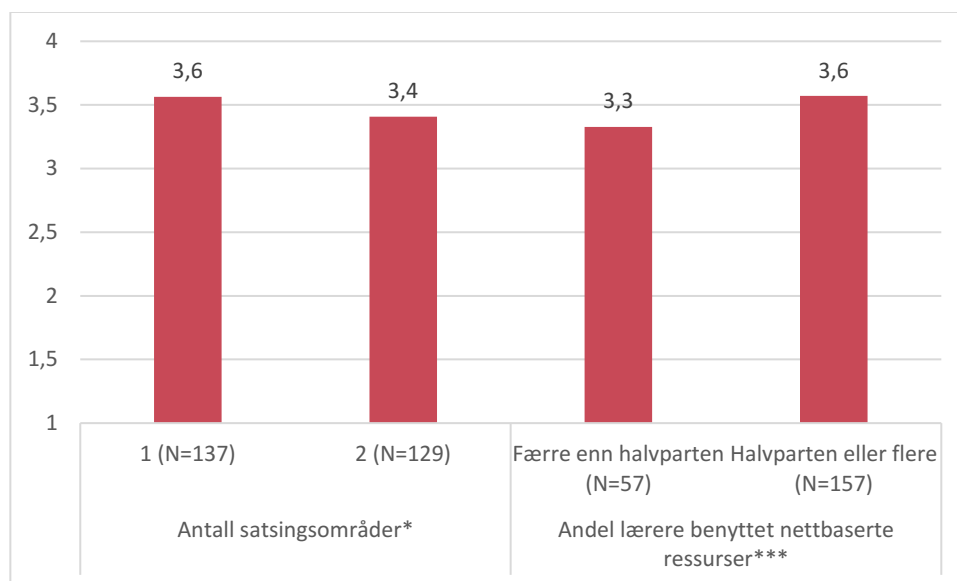
De tre høyest rangerte utsagnene handler om lærerens forståelse og innsikt, og å etablere en ramme rundt klassen. Over halvparten av ressurslærere svarer at deltakelsen i UiU i stor eller svært stor grad har ført til dette. Utsagnet som får lavest tilslutning, handler om UiU har ført til mer motiverte elever. 57 prosent krysser av for at dette har skjedd i noen grad, mens 15 prosent svarer vet ikke. Det tyder på at spørsmålet kan være vanskelig å svare på, fordi ressurslæreren ikke har kunnskap om dette. Tilsvarende funn ble også gjort for satsingsområdene regning, lesing og skriving.

Alt i alt tyder svarene på at ressurslærerne opplever at UiU har hatt moderate til betydelig effekter innen satsingsområdet klasseledelse.



Figur 5.14: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=285.

Vi konstruerte et gjennomsnitt for alle utsagnene, som mål på måloppnåelse i klasseledelse. Cronbachs Alpha for utsagnene er .89. Variasjon i gjennomsnittet, etter antall satsingsområder og andel lærere som bruker nettbaserte ressurser vises i figur 5.15.



Figur 5.15: Ressurslæreres vurdering av resultater innen klasseledelse, etter antall satsingsområder ved skolen og andelen lærere som brukte nettbaserte ressurser. Gjennomsnitt.

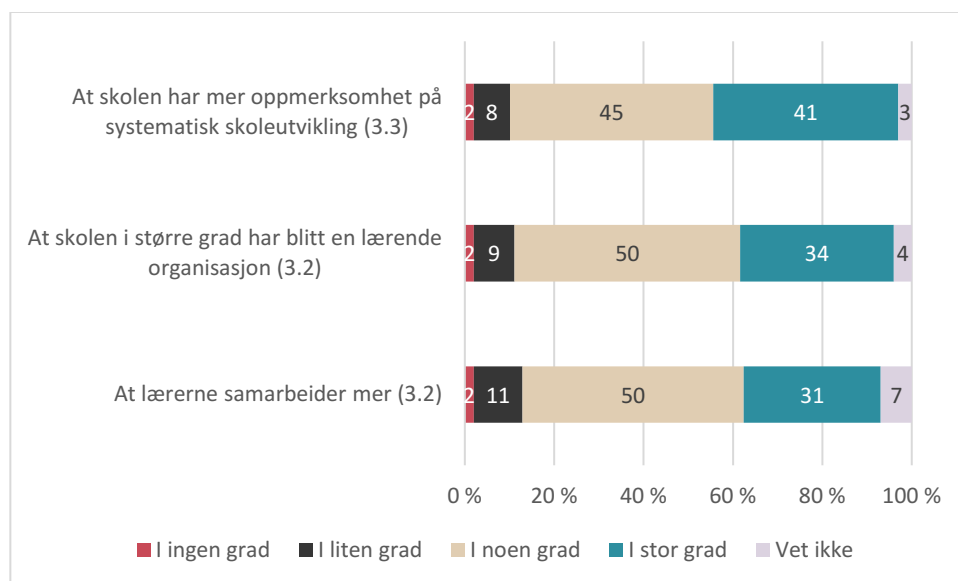
Figuren viser at de som har hatt ansvar for kun klasseledelse gir en litt mer positiv vurdering enn de som har hatt ansvar for både klasseledelse og et annet satsingsområde. Det kan bety at ansvar for klasseledelse har vært utfordrende å kombinere med andre satsingsområder. Videre viser figuren at andelen lærere som har benyttet de nettbaserte ressursene, er relatert til ressurslærerens opplevde måloppnåelse. En høyere andel henger sammen med en mer positiv vurdering. Det samme ble funnet for satsingsområdet regning.

Analyser viser ingen forskjeller i opplevd måloppnåelse etter pulje, hvorvidt andre lærere har deltatt i lærende nettverk eller hvorvidt alle har deltatt skolebasert kompetanseutvikling.

Sammenligner vi alle de fire satsingsområdene, er det innenfor klasseledelse ressurslærere har den mest positive opplevelsen av måloppnåelsen, mens opplevelsen er minst positiv innen regning. Dette samsvarer med opplevelsene til lærerne, som gjort rede for i kapittel 4. Alt i alt viser analysene av forskjeller i opplevde måloppnåelse små variasjoner. Andelen lærere som har benyttet nettbaserte ressurser henger positivt sammen med opplevelsen, men ikke for alle satsingsområdene.

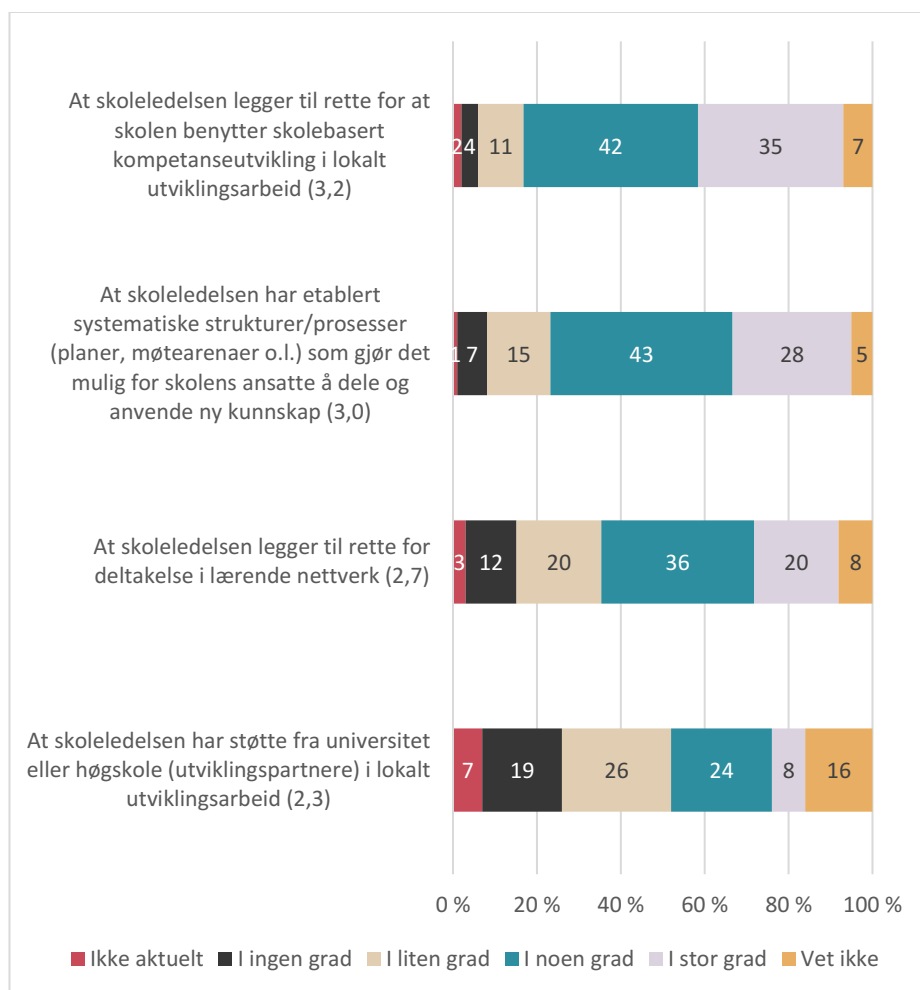
5.4 Endringer på skolenivå

Ressurslærerne fikk i likhet med lærerne spørsmål om endringer ved skolen som kan tilskrives UiU, og om metodene i UiU videreføres. Ressurslærerne ble bedt om å vurdere i hvor stor grad tre utsagn beskriver situasjonen ved skolen. Resultatene presenteres i figur 5.16.



Figur 5.16: Endring i skolen som følge av satsingen. «Deltakelsen i UiU har ført til...». N=547-549

For alle utsagnene er det svarkategorien «I noen grad» som får høyest tilslutning, mens en høy andel også krysser av for «I stor grad». Det tyder på at de fleste ressurslærerne har opplevd moderate til betydelige positive endringer når det gjelder skoleutvikling, læring på organisasjonsnivå og samarbeid. Ressurslærernes svar er gjennomgående mer positive enn lærernes svar på tilsvarende spørsmål, se figur 4.26.



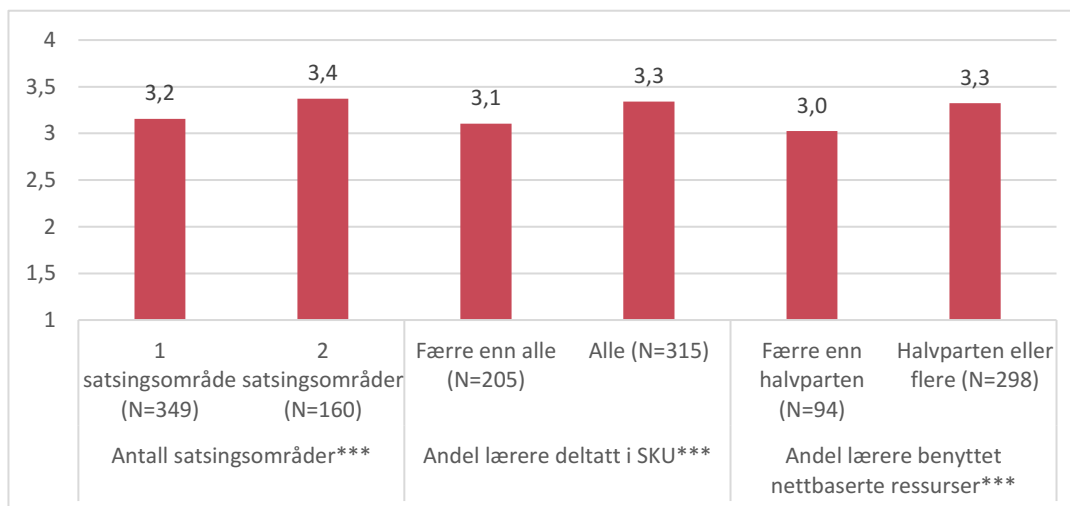
Figur 5.17: Videreføring av satsingen. "Deltakelsen i UiU har ført til...". Prosentvis svarfordeling. N=542-543

Figur 5.17 viser at når det kommer til videreføring av metodene fra UiU, er det betydelig variasjon i ressurslærernes opplevelser. Særlig gjelder dette for utsagnene om hvorvidt ledelsen legger til rette for deltakelse i lærende nettverk eller at ledelsen har videre støtte fra UH-sektoren. De aller fleste er derimot enig i at skolen i noen eller stor grad har lagt til rette for skolebasert kompetanseutvikling i utviklingsarbeid, og tyder på en moderat til stor grad av videreføring av dette virkemidlet i videre utviklingsarbeid ved skolen.

Ressurslærere og lærere rangerer utsagnene vist i figur 5.17 likt, men ressurslærerne har en mer positiv opplevelse av videreføring av metodene fra UiU enn lærerne – se figur 4.27.

Vi har utført Cronbachs Alpha-analyser av spørsmålene knyttet til endring og til videreføring. For spørsmålene om endring var den 0.86. Det tyder på at variablene kan inngå i en sumskåre som uttrykker hver respondents samlede opplevelse av endring. Vi har videre undersøkt forskjeller mellom pulje, antall satsingsområder, læreres deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk og

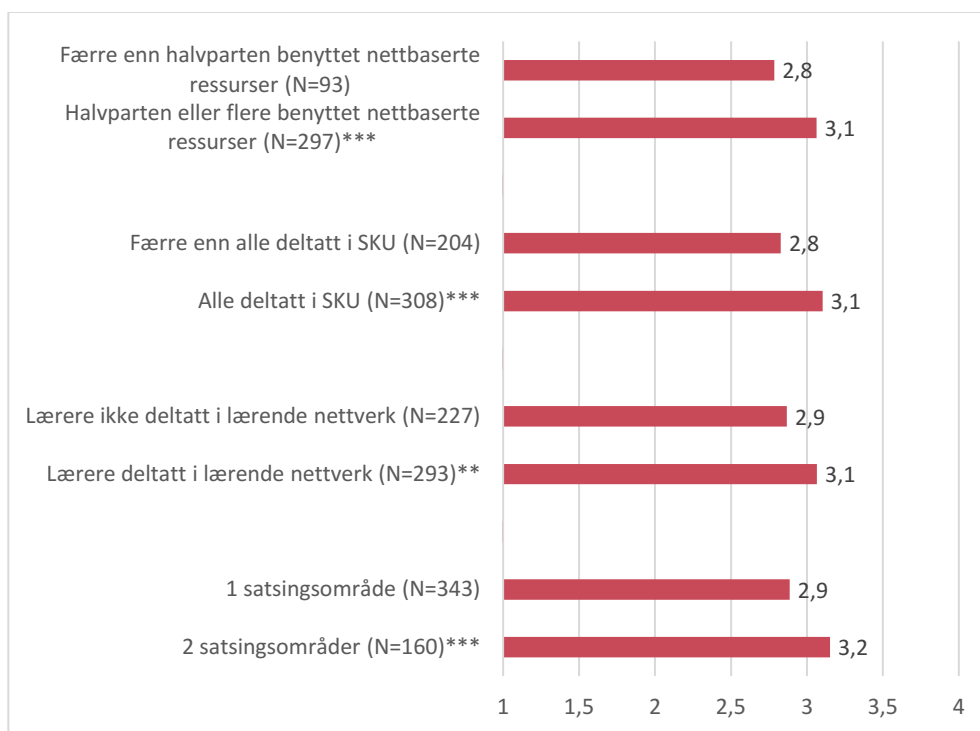
andel lærere som benyttet pedagogiske ressurser, slik som vi gjorde innenfor satsingsområdene. Vi fant ingen forskjell etter pulje eller lærernes deltakelse i lærende nettverk. Vi fant derimot forskjeller etter satsingsområder, og etter andel lærere som deltok i skolebasert kompetanseutvikling og benyttet nettbaserte ressurser.



Figur 5.18: Ressurslæreres vurdering av endring på skolen, etter antall satsingsområder ved skolen, andel deltatt i skolebasert kompetanseutvikling og andelen lærere som brukte nettbaserte ressurser.

Figuren viser at ressurslærere med ansvar for to satsingsområder opplever endring på skolen i større grad enn de som har hatt ansvar for ett. Videre ser vi at andelen lærere som deltar i skolebasert kompetanseutvikling og benytter nettbaserte ressurser er positivt relatert til ressurslærernes vurdering.

Analyser viste at spørsmålet om skoleledelsen får støtte fra UH-sektoren ikke målte det samme som de andre spørsmålene. Det ble derfor utelatt fra sumskåren. Cronbachs Alpha for de resterende utsagnene er .78. Figur 5.19 viser resultatet av Oneway-ANOVA test av forskjeller der disse var signifikante. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom puljene.

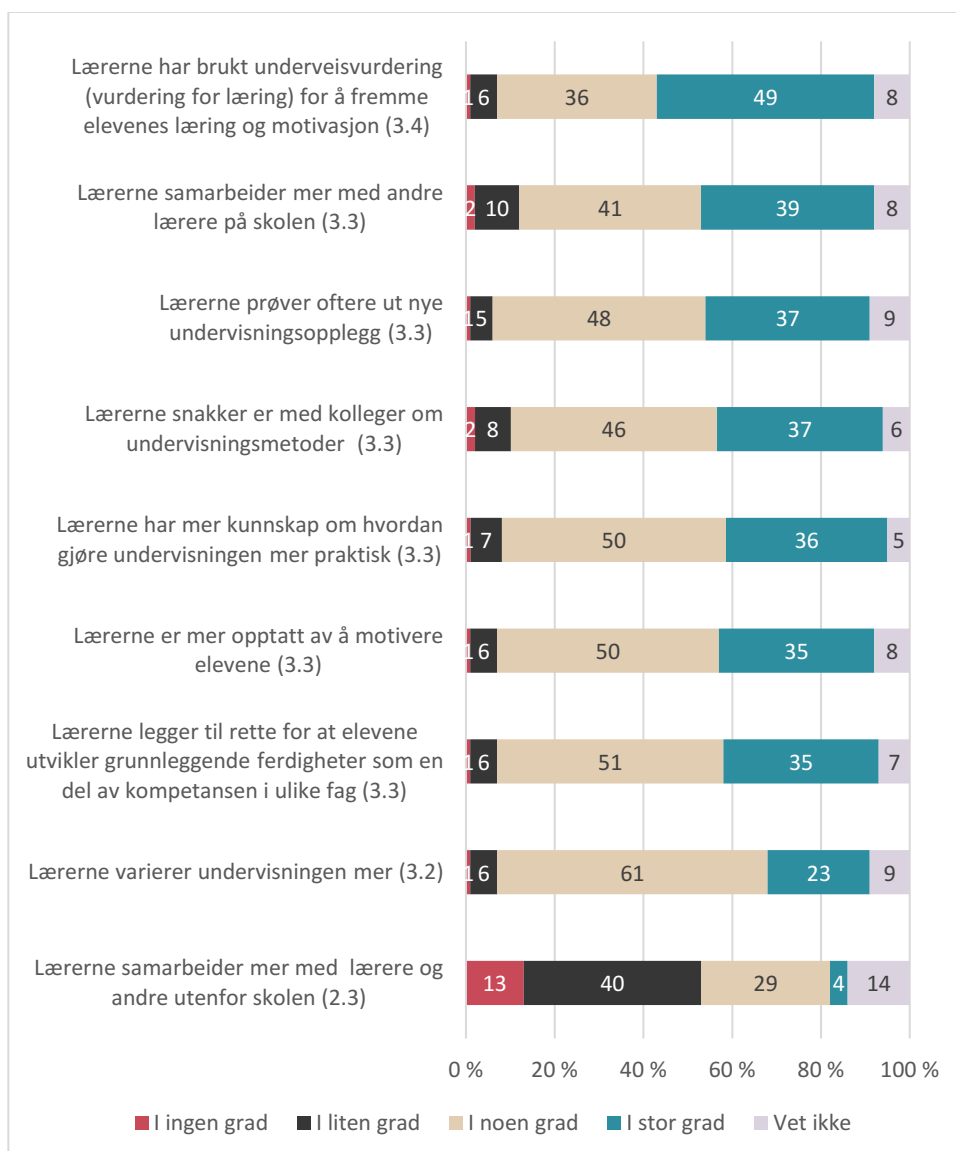


Figur 5.19: Ressurslæreres vurdering av videreføring av satsingen

Det er en positiv sammenheng mellom andelen lærere som bruker de ulike virkemidlene og ressurslærernes opplevelse av om metodene fra UiU har blitt videreført etter satsingen eller ikke. Dette tyder på at andelen lærere som er involvert i satsingen påvirker muligheten til å videreføre de metodene for utvikling som satsingen skulle løfte fram.

5.5 Endringer på lærernivå

For å undersøke hvordan ressurslærerne har opplevd endringer i måten lærere jobber på som følge av satsingen, skulle de ta stilling til tilsvarende utsagn som lærerne gjorde i kapittel 4. Mens lærerne vurderte utsagnene i forhold til seg selv, skulle ressurslærere vurdere utsagnene i forhold til hele lærerkollegiet ved skolen. Resultatet er presentert i figur 5.20



Figur 5.20: «I hvilken grad har UiU ført til endringer i hvordan lærerne jobber?» Prosentvis fordeling. N=518-535

Vi ser av figuren at for de fleste utsagn svarer de fleste ressurslærerne enten «I noen grad» eller «I stor grad». Dette tyder på at ressurslærerne har opplevd moderat til stor endring i måten lærerne jobber. Vi ser at mange har en opplevelse av at undervisningsvurdering i større grad blir brukt, hvor omtrent halvparten svarer at dette i stor grad er tilfelle.

Det er lite som skiller svarfordelingen for de seks neste utsagnene, hvor mellom 35 og 39 prosent i stor grad opplever endring på områder som samarbeid og diskusjon om undervisningsmetoder mellom lærere på skolen, kunnskap om mer praktisk undervisning og mer fokus på å motivere elevene.

Over halvparten av ressurslærerne svarer at lærerne i liten eller ingen grad samarbeider med lærere fra andre skoler, og dette gjenspeiler godt lærernes opplevelse.

Som vi har sett tidligere i kapitlet gir ressurslærerne en mer positiv vurdering av utbyttet av UiU enn lærerne gjorde i kapittel 4. Det gjelder også for svarene vist i figur 5.20 og 4. 25. Andelen som svarer «I stor grad» er gjennomgående høyere blant ressurslærere enn blant lærere.

For å undersøke hvilke forhold som kan ha påvirket opplevelsen av at det har skjedd endring i lærerkollegiet, har vi først konstruert et gjennomsnitt av alle utsagnene fra figur 5.20. Chronbachs Alpha er .86. Deretter har vi utført regresjonsanalyse med denne faktoren som avhengig variabel.

Vi har tidligere i kapitlet sett at bruk av de ulike virkemidlene og antall satsingsområder ressurslærerne har hatt ansvar for i flere tilfeller har vært signifikante markører for forskjeller i opplevelsen av UiU. I den første modellen er det disse variablene som er inkludert som uavhengige variabler, slik at vi kan undersøke om hver av disse kan ha påvirkning på opplevelsen av endring i lærerkollegiet, når vi også kontrollerer for bidraget fra de andre variablene.

I den andre modellen har vi i tillegg inkludert variabler som beskriver gjennomføringen av satsingen, det vil si seks av de ni variablene som ble presentert i figur 5.1. I tabell 5.1 viser vi resultatene av regresjonsanalysene.

Tabell 5.1: Lineær regresjonsanalyse. Endring blant lærerkollegiet som følge av UiU.

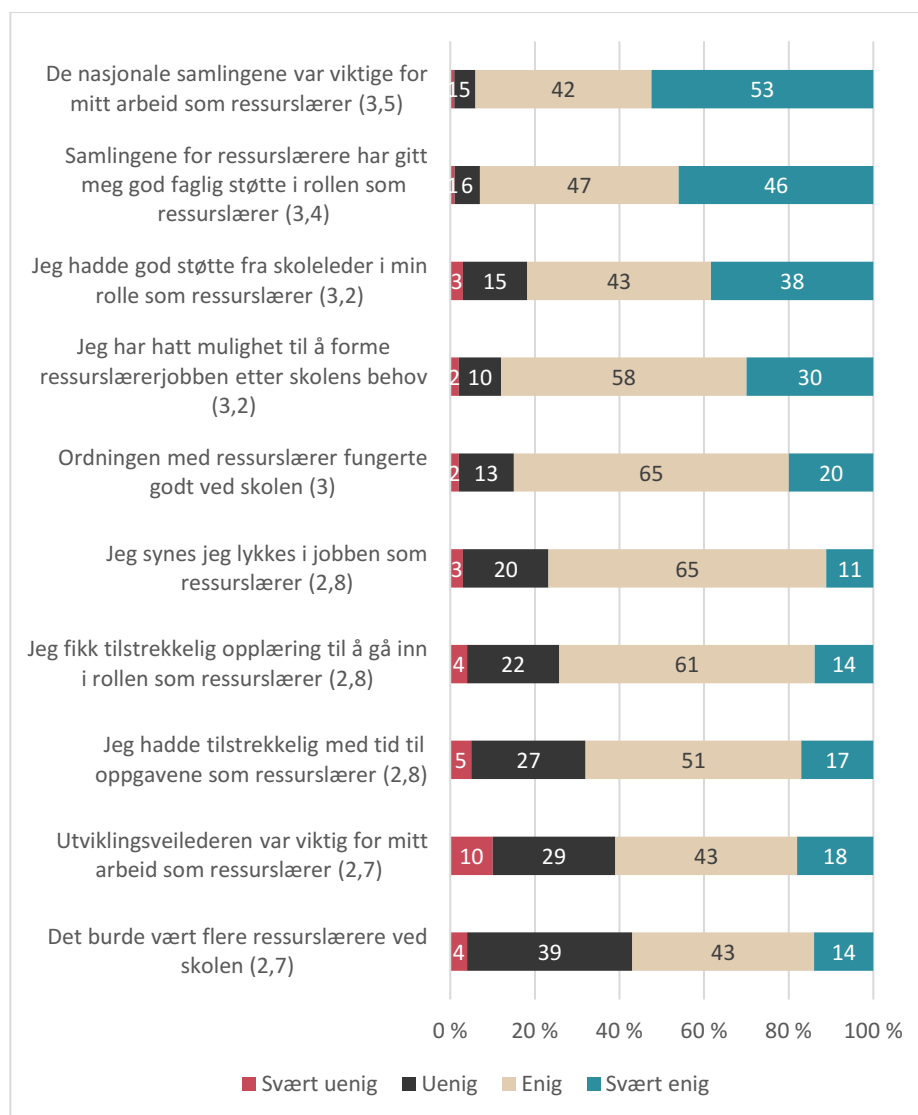
	Modell 1		Modell 2	
	Koef.	Std.f.	Koef.	Std.f.
Pulje 1	0.000	-	0.000	-
2	-0.082	0.055	-0.101*	0.052
3	-0.013	0.053	-0.010	0.050
Lærere har deltatt i lærende nettverk	0.092**	0.045	0.078*	0.043
Antall satsingsområder 1	0.000	-	0.000	-
2	0.115**	0.048	0.115**	0.045
Alle lærere deltatt i skolebasert kompetanseutvikling	0.065	0.046	-0.002	0.045
Mer enn halvparten benyttet pedagogiske ressurser	0.323***	0.051	0.223***	0.051
Rektor/ledelsen ledet arbeidet			0.073***	0.027
Jeg bidro aktivt			-0.013	0.038
Lærerne ved skolen var engasjert			0.222***	0.045
Det var satt av nok tid			0.013	0.037
Formålet ble tydelig kommunisert			0.010	0.040
Representanter fra UH kom til skolen			-0.007	0.024
N	349		349	
R ² justert	0.128		0.225	

I modell 1, der vi kun har med variabler for pulje, antall satsingsområder og deltakelse/bruk av de ulike virkemidlene, ser vi at når ressurslærere har hatt ansvar for to satsingsområder istedenfor ett, er opplevelsen av endring blant lærere signifikant sterkere. Vi ser også at om lærere ved skolen har deltatt i lærende nettverk eller hvis minst halvparten av lærerne har benyttet de nettbaserte ressursene, har også ressurslærerne en sterkere opplevelse av endring hos lærerne. R^2 , som vi ser i nederste rad, sier noe om hvor mye av variasjonen i utfallsvariabelen som kan forklares av modellen. Jo nærmere dette tallet kommer 1, desto mer av variasjonen kan forklares av modellen. For modell 1 er denne omtrent 0,13, og viser at kun en liten del av variasjonen som forklares med de inkluderte variablene.

I modell 2 introduserer vi seks variabler som handler om gjennomføringen av UiU. To av disse er signifikant knyttet til opplevd endring: at rektor/ledelsen ledet arbeidet og at lærerne ved skolen var engasjert er positivt relatert til endring. De positive effektene av to satsingsområder og utbredelsen av to av virkemidlene er fortsatt gjeldende. Om lag 22 prosent av variasjonen i faktoren for endring blant lærere kan forklares av de inkluderte variablene ($R^2=0,225$).

5.6 Ressurslærerens opplevelse av egen rolle

Ressurslærerne har hatt en sentral rolle i arbeidet med satsingen på skolene. Deres opplevelse av hvordan ordningen fungerte og hva slags støtte og tilrettelegging de fikk for å utføre sin rolle, er viktige momenter i en evaluering av virkemidlene i satsingen. Ressurslærerne ble derfor bedt om å ta stilling til ti utsagn om deres rolle. Resultatene er presentert i figur 5.21 til 5.23.



Figur 5.21: Påstander om ressurslærerrollen. Prosentvis fordeling. N=550-554.

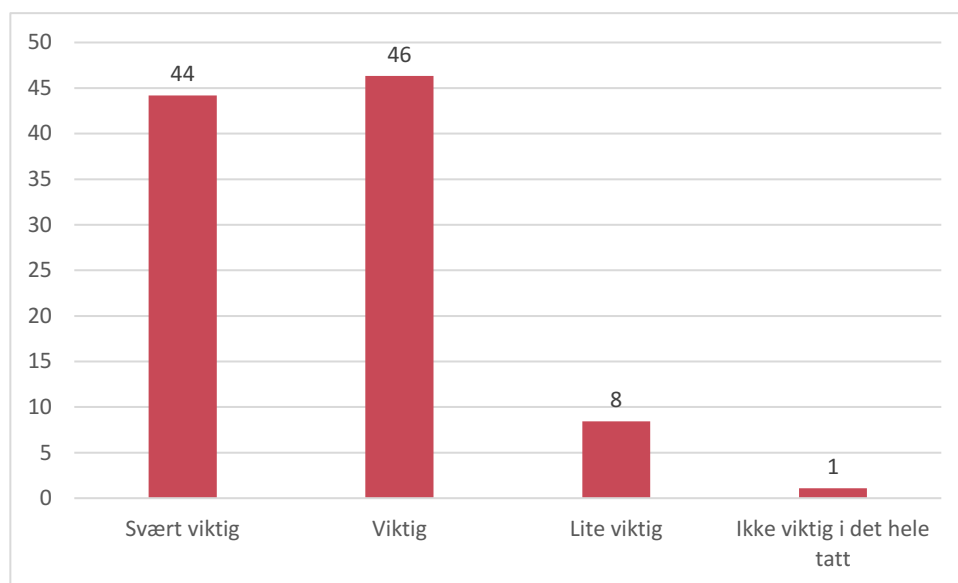
I figuren har vi rangert utsagnene etter gjennomsnittet for hvert utsagn, der svar-kategoriene har fått verdier fra 1 «Svært uenig» til 4 «Svært enig». For alle utsagnene har et flertall sagt seg enig eller svært enig, samtidig som variasjonen er betydelig for enkelte utsagn.

Det er tydelig at samlingene for ressurslærere har vært vellykket når så mange som 53 prosent er svært enige i at samlingene var viktig og 46 prosent er svært enige i at disse gav god faglig støtte til deres rolle som ressurslærere. Videre er 38 prosent svært enige i at de fikk god støtte fra skolelederen. Det tyder på at mange ressurslærere har fått god støtte både sentralt gjennom samlinger og lokalt ved sin skole. At 85 prosent en enig eller svært enig i at ressurslærerordningen fungerte godt ved skolen, gir også inntrykk av at det har vært en vellykket ordning.

Likevel ser vi også at om lag én av fire er uenig eller svært uenig i at de lyktes i jobben som ressurslærer, og omtrent like mange er uenige i at opplæringen var

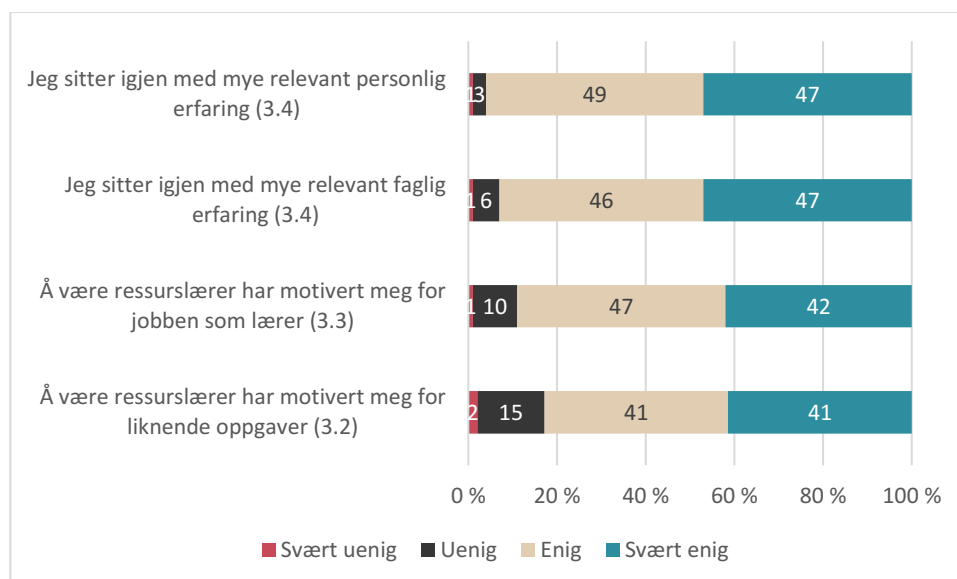
tilstrekkelig for å tre inn i denne rollen. Dette viser at en del kunne tenke seg mer opplæring for bedre å lykkes med de utfordringene ressurslærerne møter på skolen.

Én av tre ressurslærere mener det ikke var tilstrekkelig med tid til oppgavene som ressurslærer. Ressurslærerne ble bedt om å oppgi hvor mye tid de fikk frigjort til oppgaven ukentlig, og svarene viser stor variasjon. Det er få som svarer at de ikke fikk noe tid (28 lærere), mens mange oppgir mellom en halvtime og fire timer. Dette utgjør mellom en og ti prosent av en full stilling. En del har vært lærere ved flere skoler og har hatt en langt større andel av sin stilling frigjort til ressurslærerrollen.



Figur 5.22: "Alt i alt, hvor viktig mener du at rollen som ressurslærer var for arbeidet med satsingsområdet/områdene i UiU ved skolen?" Prosentvis fordeling. N=557

Figur 5.22 viser hvor viktig ressurslærerne mente deres rolle var for arbeidet med skolens satsingsområder. Resultatet er svært entydig. Omtrent 90 prosent mener rollen var viktig eller svært viktig. Dette gir et tydelig signal om at ressurslærerne har opplevd sin rolle i satsingen som meningsfull og nyttig i arbeidet med satsingsområdene.



Figur 5.23: Faglig og personlig utbytte av ressurslærerrollen. prosentvis andel. N=550-554

Figur 5.23 viser resultatet fra spørsmålene knyttet til ressurslærernes opplevelse av faglig og personlig utbytte av deres rolle. Det er tydelig at svært mange mener de har fått både personlig og faglig erfaring. Et stort flertall er også enig eller svært enig i at rollen har motivert dem for jobben som lærer og for liknende oppgaver. Svarene tyder på at satsingen har vært positiv for ressurslærernes faglige og personlig utvikling.

5.7 Oppsummering

Et flertall av ressurslærerne opplever arbeidet med UiU som givende og dessuten at lærerkollegiet er engasjert og samarbeider godt. Det er betydelig variasjon i opplevelsen av samarbeidet med utviklingspartnerne. Rundt 40-45 prosent har i liten grad erfart at utviklingspartnere fra UH kom og veiledet på skolen eller at denne støtten har bidratt positivt.

De aller fleste ressurslærerne oppgir at alle eller et flertall av lærerne har deltatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen, og i de fleste tilfeller har de selv og ledelsen deltatt i lærende nettverk. Rundt tre av fire mener at skolebasert kompetanseutvikling har bidratt sterkt til kompetanseutviklingen ved skolen, mens en av tre mener lærende nettverk har bidratt til dette.

55 prosent av ressurslærerne svarer at halvparten eller mer av lærerne benyttet de nettbaserte ressursene. Rundt 60 prosent av ressurslærerne svarer at ressursene i stor eller svært stor grad bidro til å utvikle kompetansen.

Klasseledelse og lesing er de satsingsområdene som flest ressurslærere har hatt ansvar for. Blant ressurslærere med ansvar for regning, lesing og skriving er det

svaralternativet «Deltakelse i UiU har ført til mer variert undervisning» som får høyest tilslutning. Mellom 46 og 56 prosent svarer at det har skjedd i stor eller svært stor grad. Andelen som opplever at UiU har ført til økte regne-, lese- og skriveferdigheter er lavere. Henholdsvis 10, 21 og 26 prosent mener dette har skjedd i stor eller svært stor grad. Når det gjelder klasseledelse oppgir mange ressurslærere betydelig grad av måloppnåelse. Mer enn halvparten mener deltakelsen i UiU har ført til at lærerne i stor eller svært stor grad forstår sitt lederansvar bedre.

Når vi sammenligner alle de fire satsingsområdene, er det innenfor klasseledelse at ressurslærere har den mest positive opplevelsen, mens opplevelsen er minst positiv innen regning. Dette samsvarer med lærernes besvarelser, som gjort rede for i kapittel 4.

Analyser indikerer en sammenheng mellom andel lærere som har benyttet nettbaserte pedagogiske ressurser og opplevd måloppnåelse for lesing og klasseledelse. Videre finner vi at ressurslærere som har hatt ansvar for mer enn ett satsingsområde, rapporterer om noe lavere måloppnåelse når det gjelder klasseledelse.

Ressurslærere mener UiU har styrket samarbeid og systematisk skoleutvikling ved skolen. Det er større variasjon i svarene på om satsingen blir videreført. Imidlertid ser skolebasert kompetanseutvikling ut til å ha blitt etablert som metode for utviklingsarbeid ved de fleste skolene.

Majoriteten av ressurslærerne oppgir at UiU har ført til moderate eller store endring i måten lærerne jobber på. Mer samarbeid, diskusjon og utprøving av nye undervisningsopplegg er endringer mange ressurslærere oppgir. Nærmere analyser viser at opplevelsen av endring er størst når ressurslærer har hatt to satsingsområder, et flertall av lærerne har benyttet de nettbaserte ressursene, når rektor/ledelsen ledet arbeidet og når lærerne ved skolen var engasjert. Sammenliknet med lærerne er ressurslærerne mer positive til utbyttet av UiU.

Nesten alle ressurslærerne mener ressurslærerrollen har vært viktig eller svært viktig for satsingen. De aller fleste er også enig i at de hadde ledelsens støtte, at de fikk forme rollen etter skolens behov og at ordningen generelt har fungert godt.

6 Skoleledere og skoleeiere

I dette kapitlet skal vi undersøke hvordan skoleeiere og skoleledere på skoler som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling vurderer satsingen. Spørsmålene er stilt i Utdanningsdirektoratets Spørsmål til Skole-Norge, og gikk ut til et representativt tredelsutvalg av skoleeiere og -ledere våren 2018. Deltakelsen er behandlet i metodekapitlet og viste en svarprosent på 66,7 blant skoleeiere og 58,4 blant skoleledere. Representativiteten er vurdert som akseptabel.

Skoleeierne ble spurt om skoler med ungdomstrinn i deres kommune har deltatt i satsingen, mens skoleleder ble spurt om deres skole har deltatt. Blant skoleeierne svarte nesten alle ja, 97 av 98. Blant skolelederne svarte 93 prosent av de 199 som deltok ja. Tallene tyder på at satsingen har nådd bredt ut både på kommunenivå og skolenivå.

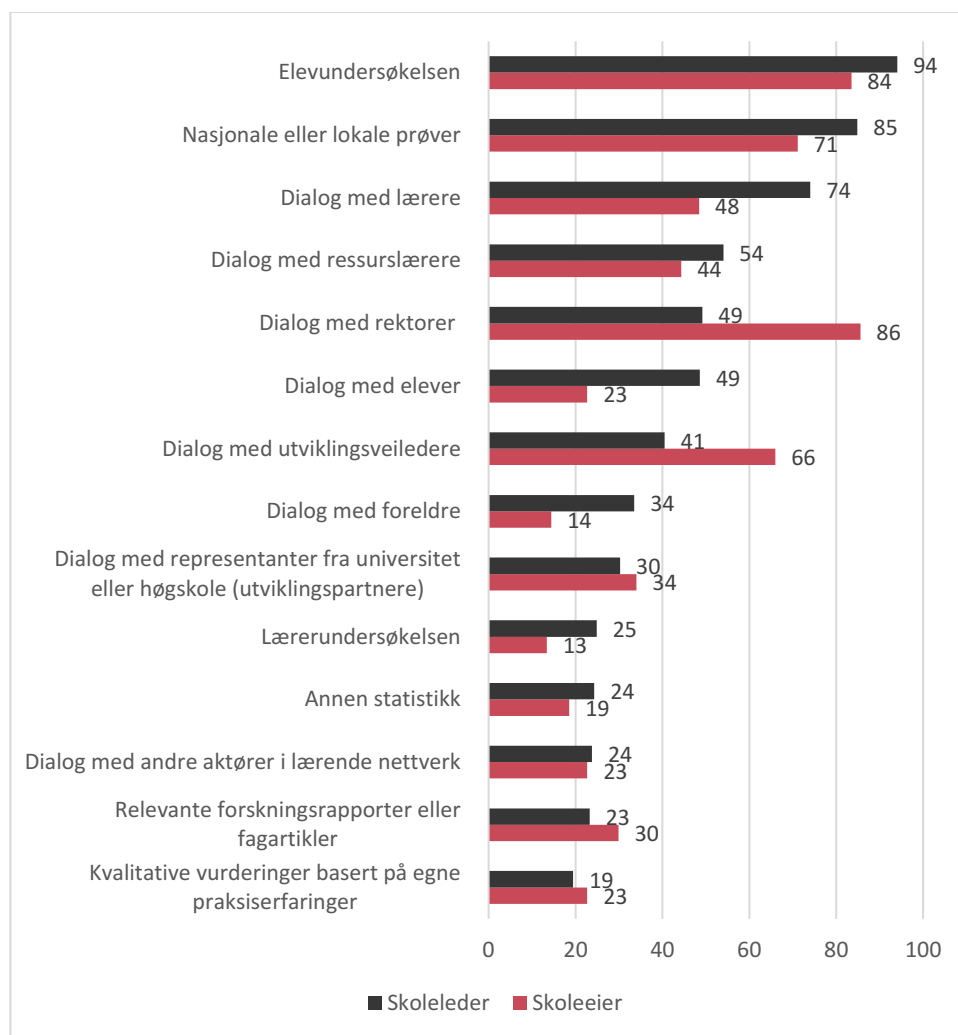
De som svarte at deres kommune/skole har deltatt i satsingen fikk spørsmål om gjennomføring og resultater av UiU. Svarene presenteres i dette kapitlet.

Kapitlet består av fire deler:

- Hvilke kilder er benyttet for å vurdere satsingen
- Betydningen av de tre virkemidlene og andre sentrale ressurser
- Endringer innen satsingsområdene
- Forankring og videreføring av UiU

6.1 Kunnskapskilder for vurdering av måloppnåelse

For å forstå hvilket grunnlag skoleeierne og -lederne baserer vurderingene av UiU på, fikk de spørsmål om hvor de henter informasjon fra når de vurderer måloppnåelsen i UiU, Figur 6.1 viser hvilke kilder eierne og lederne benyttet.



Figur 6.1: "Har skoleledelsen/skoleeier benyttet noen av følgende kunnskapskilder som grunnlag for å vurdere måloppnåelse, som følge av skolens deltakelse i UiU?". N eier; leder=94;185

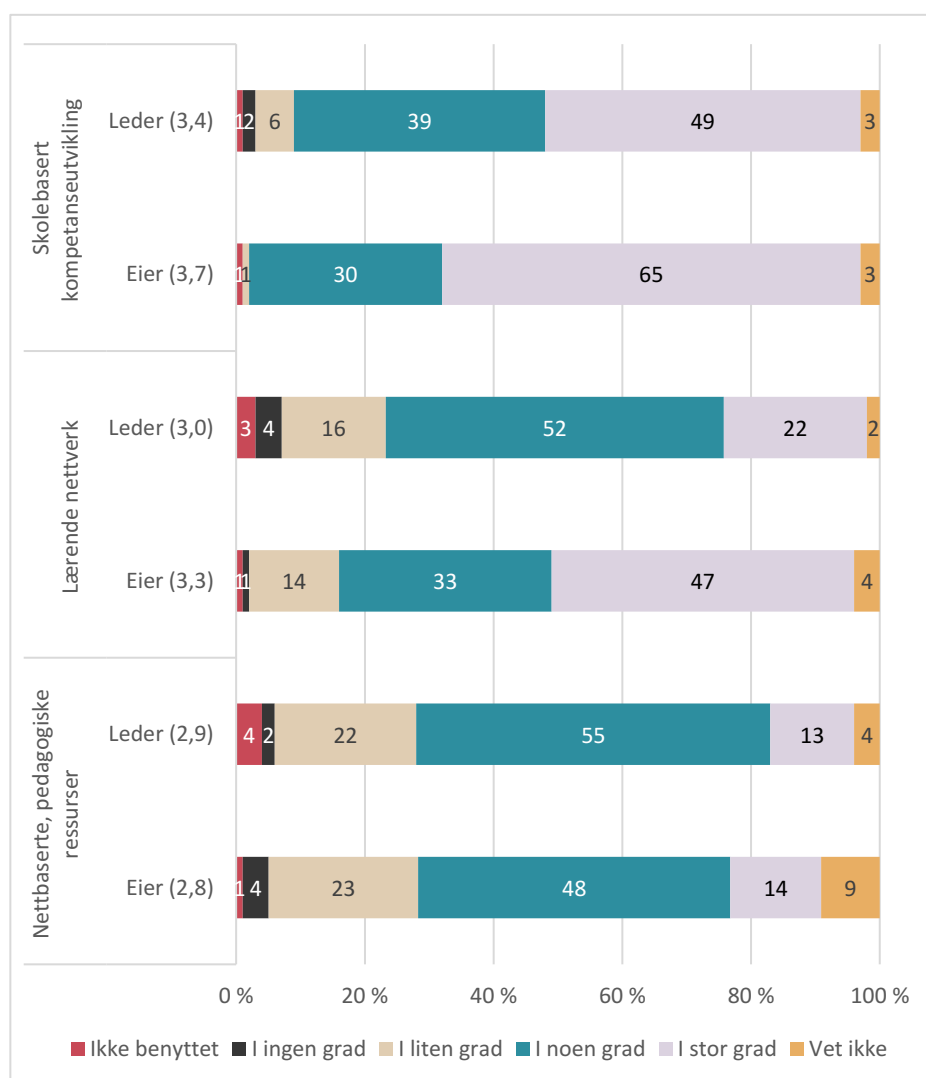
For både ledere og eiere er Elevundersøkelsen og nasjonale prøver fra Utdanningsdirektoratet de mest brukte informasjonskildene. I tillegg er dialog med aktører på alle nivåer i utdanningssystemet de mest utbredte kildene til informasjon for både skoleeiere og rektorer. For skoleeier er det særlig dialog med rektorer og utviklingsveiledere som framstår som viktige informasjonskilder, mens dialog med lærere og ressurslærere framstår som viktig for rektorene.

De lærende nettverkene kunne potensielt være en nyttig arena for å forstå relativ måloppnåelse sammenlignet med andre skoler, men hverken skoleeier og skoleleder har benyttet denne plattformen i særlig stor grad som kilde for vurdering av måloppnåelse. Videre er Lærerundersøkelsen (Udir), forskningsartikler eller annen statistikk relativt lite utbredt som informasjonskilde for å vurdere måloppnåelse innenfor UiU.

6.2 Virkemidler og andre ressurser

Skoleeier og skoleleder ble bedt om å vurdere i hvilken grad skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og de pedagogiske ressursene bidro positivt til kommunens/skolens måloppnåelse. De ble også spurt om betydningen av andre ressurser i satsingen.

Svarene presenteres i figur 6.2 til 6.4. Svarkategoriene for disse spørsmålene er 1 «I ingen grad», 2 «I liten grad», 3 «I noen grad», 4 «I stor grad», 5 «I svært stor grad», og vi presenterer gjennomsnittskåren for henholdsvis eier og leder i parentes i figurene. De to gjenværende kategoriene «Vet ikke» og «Ikke aktuelt» er utelatt i gjennomsnittet, men presentert i figurene med mindre ingen eller noen svært få har benyttet den.

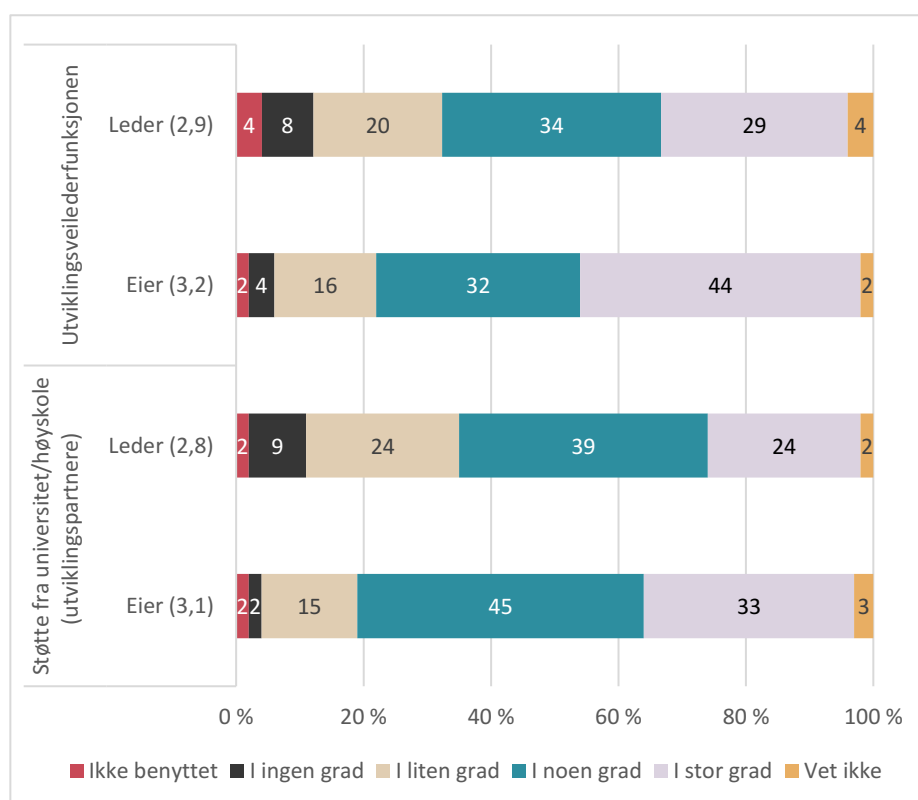


Figur 6.2: "I hvilken grad opplever skoleeier/leder at følgende virkemidler har bidratt positivt til kommunens/skolens måloppnåelse i UiU?". N eier; leder=94;184.

Gjennomgående ser vi at eiere vurderer virkemidlene mer positivt enn skoleledere. Både eiere og ledere opplever at det virkemidlet som i størst grad bidrar til måloppnåelse er skolebasert kompetanseutvikling. Henholdsvis 49 og 65 prosent av ledere og eiere svarer at skolebasert kompetanseutvikling i stor grad har bidratt positivt. Nesten halvparten av eierne opplever at lærende nettverk i stor grad har bidratt positivt, mens 22 prosent av lederne svarer det samme. Skoleledernes vurdering av de lærende nettverkene er nokså samstemte med både lærere og ressurslæreres tilbakemeldinger (omtalt i kapittel 4 og 5), og styrker inntrykket av at bidraget fra disse nettverkene har vært varierende.

De nettbaserte pedagogiske ressursene er det virkemidlet som færrest mener bidro positivt i stor grad. Det gjelder både skoleeiere og -ledere. Figuren viser også at få har svart at virkemidlene ikke har blitt benyttet. Det indikerer utbredt bruk av de tre virkemidlene.

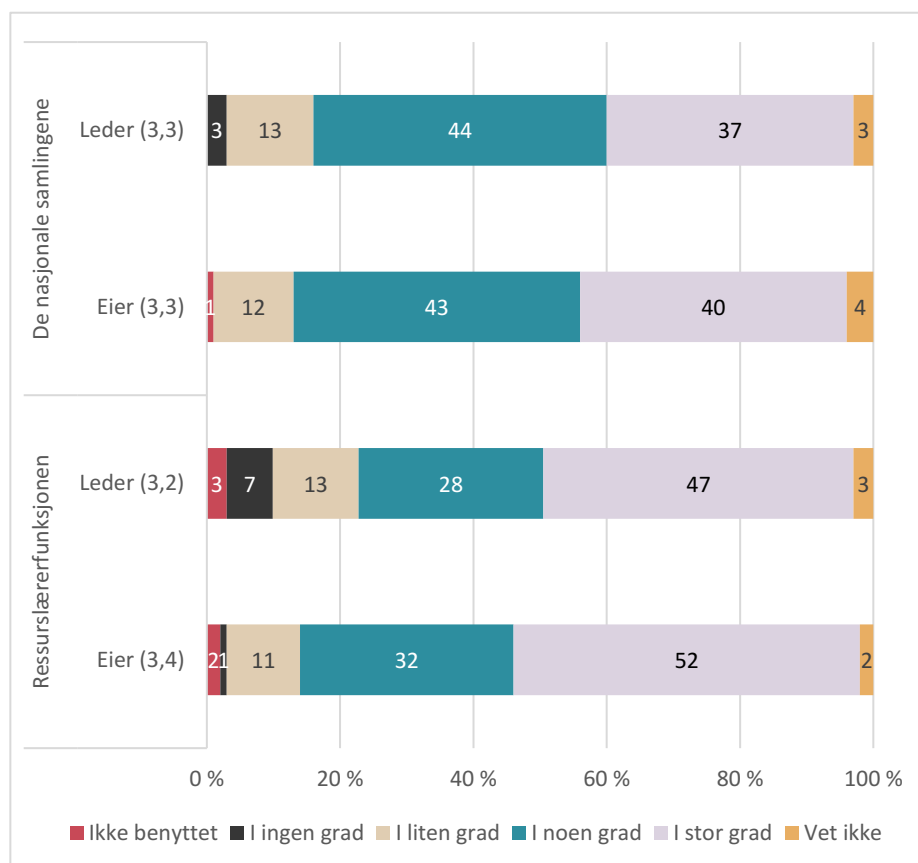
Ledere og eiere ble også bedt om å vurdere i hvor stor grad utviklingsveilederfunksjonen og støtten fra universitet eller høyskole bidro positivt til målsettingene. Svarene presenteres i figur 6.3 og 6.4.



Figur 6.3: "I hvilken grad opplever skoleeier/leder at følgende ressurer har bidratt positivt til kommunens/skolens måloppnåelse i UiU?". N eier; leder=94;184.

Svarene fra eierne og lederne tyder på at et flertall mener de to ressursene har hatt et moderat eller stort bidrag til måloppnåelse. Andelen som gir den mest positive

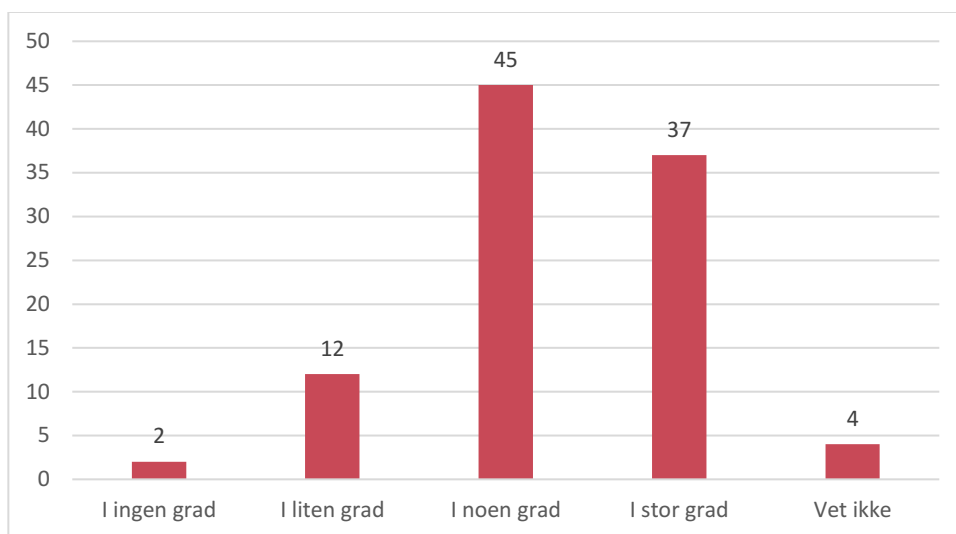
vurderingen er signifikant høyere blant eierne enn blant lederne. Samtidig er det en betydelig andel som rapporterer at veilederfunksjonen eller utviklingspartnere i liten eller ingen grad har bidratt positivt. Andelen som svarer slik er størst blant lederne. Alt i alt viser figuren betydelig spredning i opplevelsen av de to ressursene, og at eierne gjennomgående er mer positive enn lederne.



Figur 6.4: "I hvilken grad opplever skoleeier/leder at følgende ressurser har bidratt positivt til kommunens/skolens måloppnåelse i UiU?". N eier; leder=94;184.

Figur 6.4 viser hvordan ledere og eiere vurderer bidraget fra de nasjonale samlingene og ressurslærerfunksjonen. De fleste krysser av på en av de to mest positive svarkategoriene. Det tyder på at både ledere og eiere mener disse ressursene har gitt et moderat eller stort bidrag. Vi ser også at 20 prosent av lederne opplever at ressurslærerfunksjonen i liten eller ingen grad bidro til måloppnåelse.

Skoleeier ble også bedt om å vurdere hvordan de økonomiske ressursene fra satsingen bidro til kommunens måloppnåelse, se figur 6.5. Figuren viser at et stort flertall opplever et moderat eller stort bidrag fra disse ressursene. Ingen har svart at disse økonomiske bidragene ikke ble benyttet.

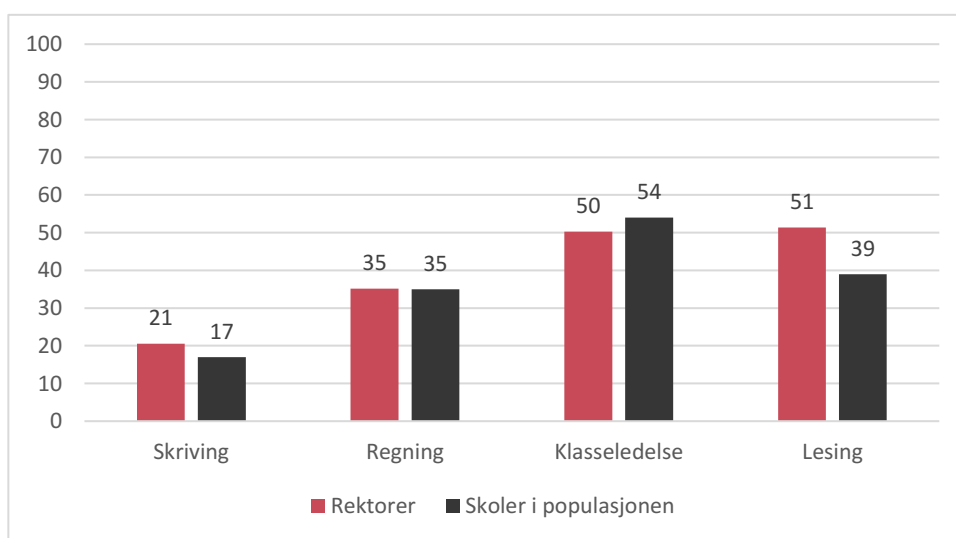


Figur 6.5: «I hvilken grad opplever kommunen at det økonomiske bidraget til kommunen har bidratt positivt til kommunens måloppnåelse?». N=94

At mange svarer «I noen grad» kan være et uttrykk for at ambisjonene om måloppnåelse til en viss grad har vært for høye innenfor de økonomiske rammene kommunene har arbeidet innenfor. En annen tolkning kan være at kommunen ikke mener det økonomiske bidraget var den mest kritiske faktoren for måloppnåelse.

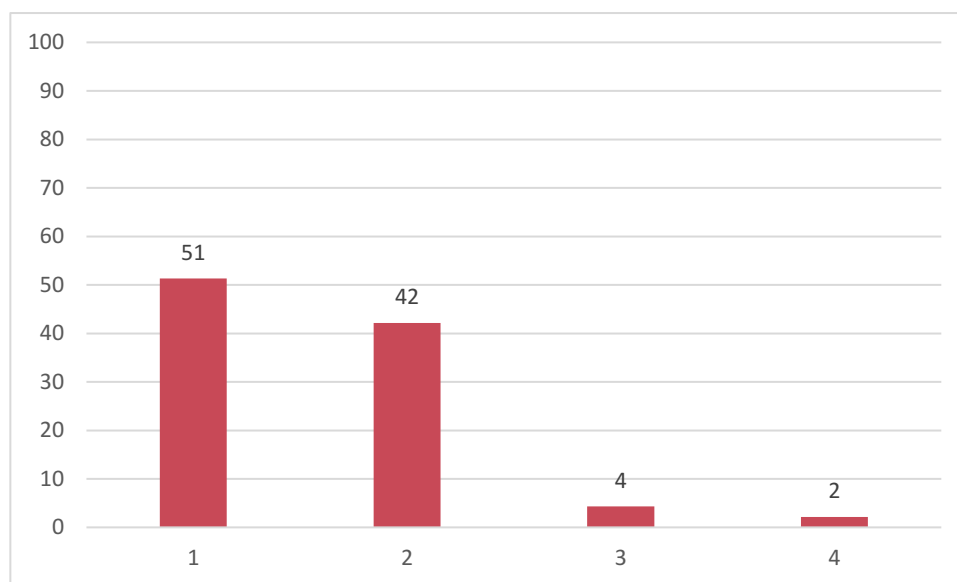
6.3 Satsingsområdene

Figur 6.6 viser hvilke satsingsområder rektorer oppgir at skolen har hatt under UiU. Til sammenligning har vi inkludert fordelingen av satsingsområder blant alle skoler som har deltatt i UiU, basert på data fra Utdanningsdirektoratet.



Figur 6.6: Skolens satsingsområde. Skolelederens svar. Prosentvis fordeling. N=185

Figuren viser at en høyere andel i utvalget har hatt lesing og skriving, sammenlignet med populasjonen, mens en like stor andel har hatt regning og en noe lavere andel har hatt klasseledelse. Andelen rektorer som oppga at de hadde hatt ett, to, tre eller fire satsingsområder vises i figur 6.7.



Figur 6.7: Antall satsingsområder. Basert på skolelederens svar. Prosentvis fordeling. N=185

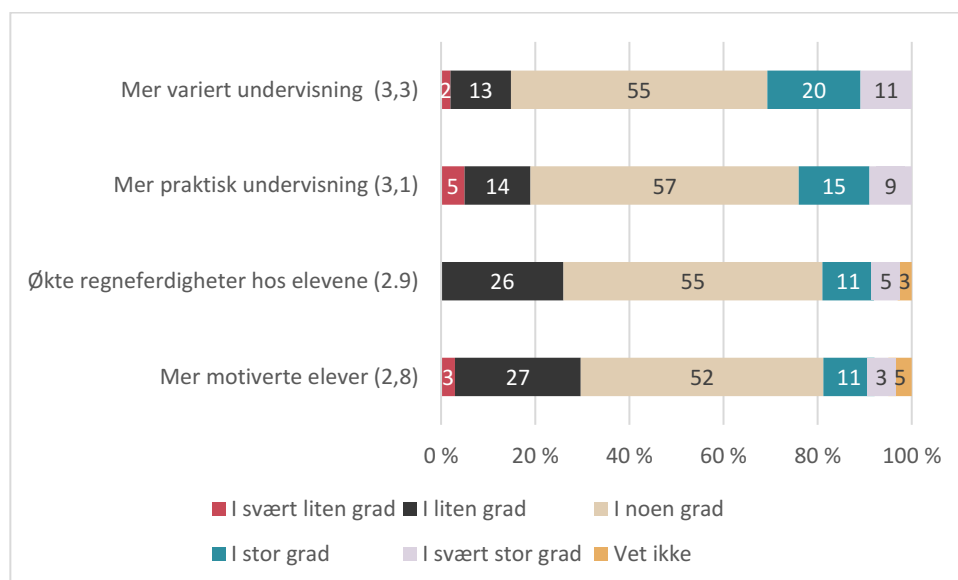
Figuren viser at ett satsingsområde er vanligst, men at mange har hatt to. Svært få har hatt tre eller fire satsingsområder. Dette samsvarer godt med Utdanningsdirektoratets oversikt over populasjonen med deltakende skoler. Vi vil undersøke videre om rektorer vurderer resultater av satsingen innenfor de ulike områdene forskjellig etter hvor mange satsingsområder skolen har hatt. Vi benytter kun de som har hatt ett eller to satsingsområder, da det er svært få med tre eller fire områder. Dette gjør vi for å se om vi finner igjen noe av det samme vi fant i lærerkapitlet, hvor det var enkelte signifikante forskjeller mellom antall satsingsområder og vurdering av resultater fra satsingen. Det er likevel viktig å påpeke at rektorutvalget er lite innenfor hvert satsingsområde, og dette minsker muligheten for å finne signifikante forskjeller.

Variasjon i opplevelsen av hvilke resultater UiU har ført til innenfor hvert av satsingsområdene, blir undersøkt på samme måte som for lærerne (kapittel 4.3). For hvert satsingsområde fikk vi Chronbachs Alpha over 0.9, som betyr at vi kan konstruere et samlet svargjennomsnitt av utsagnene, som mål på måloppnåelse innenfor hvert av satsingsområdene. Gjennomsnittene er basert på de som ga en vurdering av resultatene. Det vil si at svar med «vet ikke» er utelatt. Gjennomsnittsverdien kan variere fra én til fem. For eksempel, hvis en rektor har svart kun «I svært stor grad» på alle utsagnene innenfor regning, vil svargjennomsnittet til denne rektoren være 5.

Vi har deretter undersøkt om det er forskjeller i vurderingen av måloppnåelse mellom skoleledere fra skoler med ett og to satsingsområder, ved å utføre t-test av forskjeller i svargjennomsnitt. Resultatene presenterer vi innenfor hvert delkapittel om de ulike satsingsområdene (6.3.1 til 6.3.4).

6.3.1 Regning

Skoleledere fra skoler med regning som satsingsområde har vurdert i hvor stor grad deltakelse i UiU har ført til de positive resultatene satsingen var ment å oppnå. Figur 6.8 viser hvordan rektorer rapporterer om endringer som kan tilskrives UiU. Utsagnene er rangert etter gjennomsnittet, som er oppgitt i parentes for hvert utsagn (fra 1 «I svært liten grad» til 5 «I svært stor grad»).



Figur 6.8: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om regning. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=64-65.

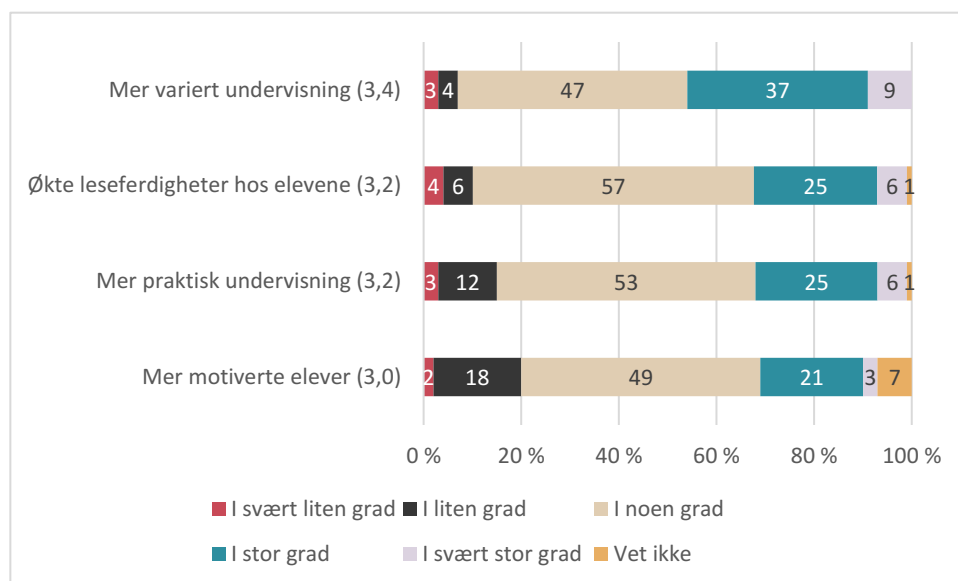
For alle utsagnene er det mest brukte svaralternativet «I noen grad». Utsagn om endringer på lærernivå, altså om undervisningen er blitt mer praktisk og variert, får mer positiv oppslutning fra rektorer enn utsagn knyttet til endringer på elevnivå. Det er en betydelig andel rektorer som mener deltakelse i UiU i liten eller svært liten grad har økt regneferdighetene eller resultert i mer motiverte elever (henholdsvis 26 og 30 prosent).

Rektorenes vurderinger samsvarer godt med hva ressurslærere og lærere svarte i de to foregående kapitlene: moderate positive endringer og mer endring på lærernivå enn på elevnivå.

Vi har også undersøkt om det er forskjell i hvordan rektorer vurderer endringer innenfor regning som kan tilskrives UiU, etter hvorvidt de har hatt ett eller to satsingsområder på skolen. Vi finner ingen forskjell i gjennomsnitt for utsagnene om regning, basert på antall satsingsområder.

6.3.2 Lesing

Figur 6.9 viser i hvilken grad skoleledere rapporterer om endringer innenfor satsingsområdet lesing. Utsagnene er rangert etter gjennomsnittet, som er oppgitt i parentes for hvert utsagn.



Figur 6.9: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om lesing. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=91-94

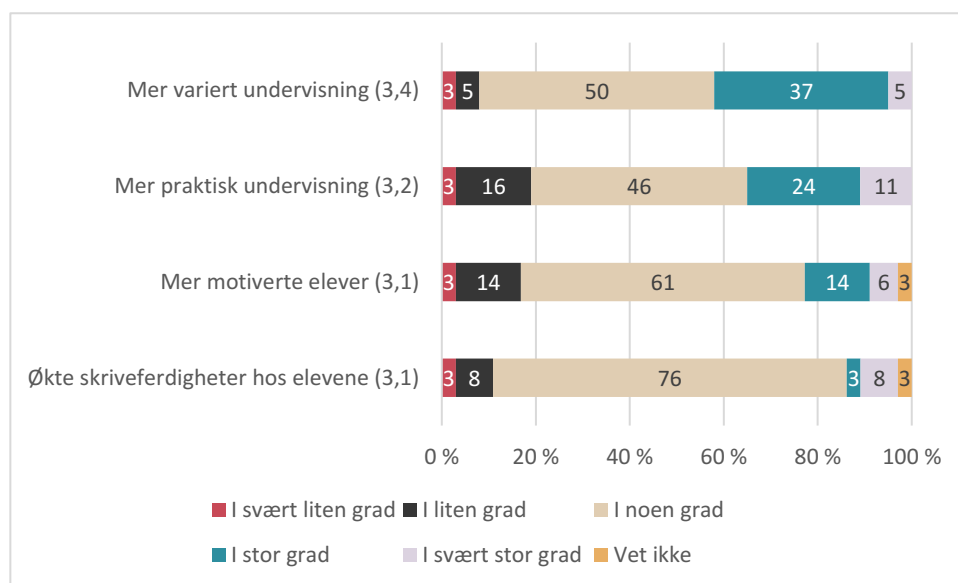
Sammenliknet med regning finner vi innenfor lesing en mer positiv vurdering av hvilke resultater UiU har ført til. De fleste rektorene rapporterer om moderat til stor endring, og nesten halvparten opplever i stor eller svært stor grad at undervisningen har blitt mer variert. Opplevelsen av endring er noe mer variabel når det gjelder i motivasjon og mer praktisk undervisning.

Sammenligner vi vurderingene til rektorer med vurderingene til lærerkollegiet, ser vi at de samsvarer ganske godt. Ressurslærerne opplever i noe større grad endringer på enkeltområder, men det er heller ikke her store forskjeller.

På samme måte som for regning, har vi undersøkt om det er forskjell i hvordan rektorer vurderer endringer innenfor lesing som kan tilskrives UiU, etter hvorvidt de har hatt ett eller to satsingsområder på skolen. Vi finner ingen forskjell i gjennomsnittet av utsagnene om lesing etter antall satsingsområder.

6.3.3 Skrivning

Figur 6.10 hvordan rektorer vurderer endringer innen området skrivning. Utsagnene er rangert etter gjennomsnittet, som er oppgitt i parentes for hvert utsagn. Det er verdt å merke seg det lave antallet rektorer som har svart på disse spørsmålene. Dette kommer av at skrivning er et mindre vanlig satsingsområde. Vi viser prosentvis fordeling slik at figuren er lik som de foregående, men det er viktig å være klar over at små endringer i antall som svarer i de ulike kategoriene, gir større utslag i prosentvis fordeling.



Figur 6.10: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om skrivning. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=36-38

Innenfor skrivning ser vi at litt under halvparten rapporterer om at deltakelse i UiU i stor eller svært stor grad har ført til mer variert undervisning. De fleste rapporterer om moderate resultater hva angår motivasjon og økte skriveferdigheter.

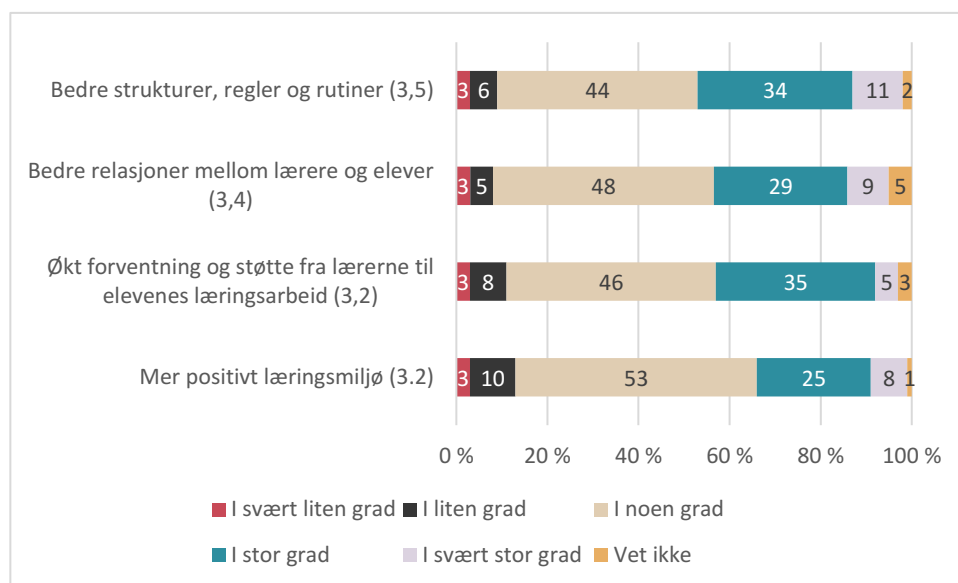
Sammenlignet med hvordan lærerne har svart, er det også blant rektorene mer variert og praktisk undervisning som skiller seg ut som de utsagnene hvor en del kan si de opplever stor grad av endring. Mens rundt 20 prosent av lærerne og resurslærerne ikke visste om satsingen førte til økte skriveferdigheter, er det tydelig blant rektorer at et flertall opplever at UiU i noen grad har ført til dette.

Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom de med ett og to satsingsområder i gjennomsnittet for utsagnene om skrivning.

6.3.4 Klasseledelse

Figur 6.11 viser hvordan rektorer fra skoler med klasseledelse som satsingsområde vurderer endringer som kan tilskrives UiU.

De aller fleste skoleledere rapporterer om moderat eller stor grad av positive endringer. Det er mindre variasjon i opplevelsen av endring enn for de andre satsingsområdene, både innad for hvert utsagn og mellom utsagnene.



Figur 6.11: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om klasseledelse. Delta-takelsen i UiU har ført til...». N=89-92

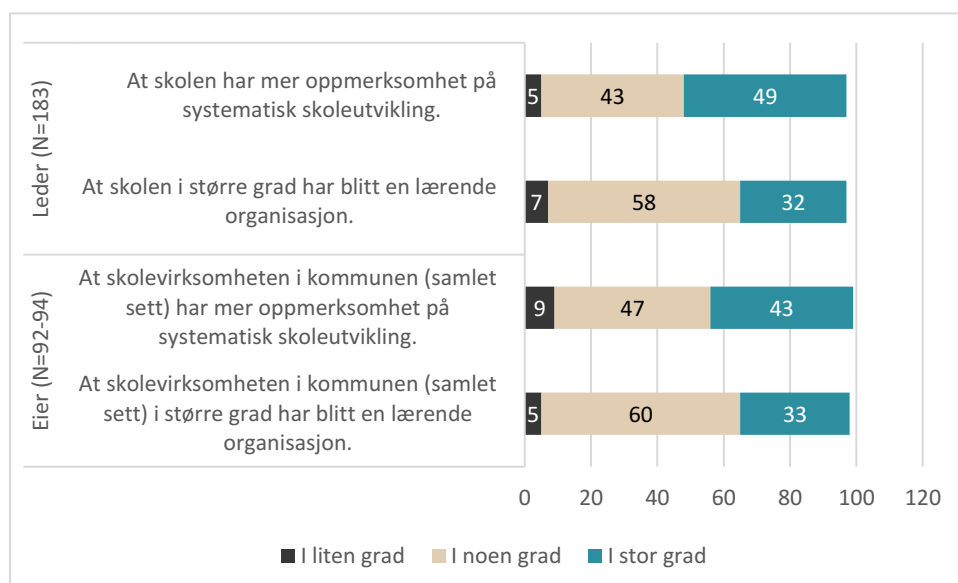
Rektorene bekrefter i stor grad lærernes opplevelse av endring som følge av satsingen. Også der fant vi at en betydelig andel lærere mener UiU i stor grad har ført til bedre strukturer, regler og rutinger og bedre relasjoner. Rektorer ser ut til å være noe mindre positive til resultatene enn ressurslærerne.

Vi har utført t-tester av forskjeller i gjennomsnittet for utsagnene om klasseledelse etter antall satsingsområder, og finner ingen signifikante forskjeller.

6.4 Forankring og videreføring av satsingen

Både ledere og eiere fikk spørsmål om hvordan deres skole/skolevirksomhet har utviklet seg som organisasjon som følge av UiU. Svarene presenteres i figurene 6.12. til 6.14. Den første figuren handler om hvorvidt det metodiske rammeverket fra satsingen er med videre i skolens arbeid. Svarskalaen her går fra 1 «I ingen grad» til 4 «I stor grad», i tillegg til «Vet ikke». Ingen har svart «I ingen grad», og svært få har svart «Vet ikke». Kategorien er derfor utelatt fra figuren.

Figur 6.12 viser andel som har svart «I liten grad», «I noen grad» og «I stor grad» på spørsmålene om forankring av satsingen. Andelen som krysser av for en av de to mest positive kategoriene er 90 prosent eller høyere. Dette tyder på at de fleste skoler viderefører disse metodene fra satsingen. Eiere og ledere er samstemte i denne oppfatningen. Dette resultatet fant vi også blant ressurslærerne, mens lærerne hadde mer variert opplevelse av videreføring av metodene.

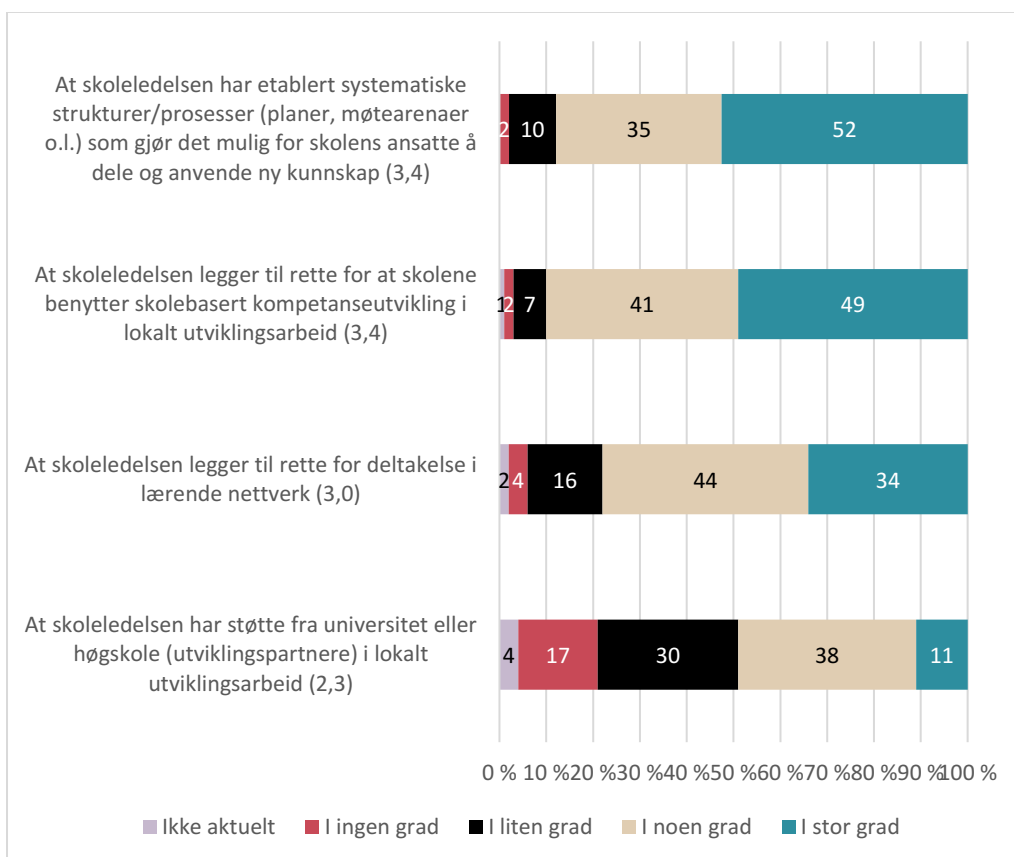


Figur 6.12: «I hvilken grad opplever skoleledelsen/skoleeier endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander. Deltakelsen i UiU har ført til...».

Både blant ledere og eiere er det særlig mange som svarer at skolen/skolevirksomheten i stor grad har mer oppmerksomhet på systematisk skoleutvikling, mens en noe mindre andel opplever at UiU har ført til at skolen/skolevirksomheten har blitt en mer lærende organisasjon. Denne forskjellen finner vi også hos ressurslærerne.

Blant skoleledere har vi undersøkt om det er signifikante forskjeller i hvordan lederne svarer på hvert av disse to utsagnene, basert på antall satsingsområder. Vi fant ingen signifikante forskjeller for noen av de to utsagnene.

I figur 6.13 ser vi skoleledernes svar på spørsmål knyttet til videreføring av satsingen. Kategorien «Vet ikke» er utelatt fra figuren da den i liten grad har blitt brukt. Vi ser en tydelig rangering av utsagnene, der rundt halvparten av lederne mener det i stor grad har blitt etablert systematiske strukturer for kunnskapsdeling og anvendelse og at ledelsen legger til rette for å bruke skolebasert kompetanseutvikling i lokalt utviklingsarbeid. Derimot legges det i mindre grad til rette for deltakelse i lærende nettverk og nesten halvparten svarer at de i ingen eller liten grad har støtte fra UH-sektoren i lokalt utviklingsarbeid.



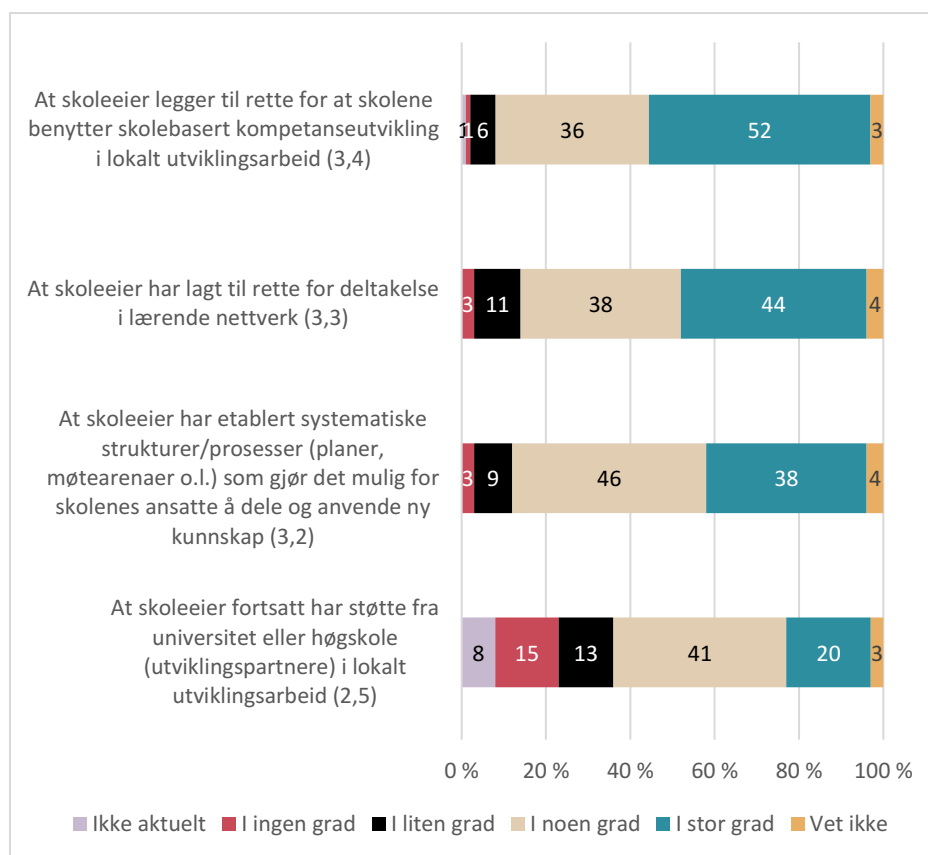
Figur 6.13: Skolelederes svar. «I hvilken grad har skoleledelsen videreført tiltak som kan tilskrives deltakelse i UiU? Deltakelsen i UiU har ført til...». N=178-179

Fra de kvalitative undersøkelsene kommer det fram at lærende nettverk i varierende grad har latt seg gjennomføre, blant annet fordi det har vært vanskelig å gi et godt tilbud i små kommuner. Dette kan bidra til å forklare hvorfor ledelsen i mindre grad legger til rette for dette når satsingen er over.

Rangeringen av utsagnene er ganske lik for skoleledere og ressurslærere. Men rektorene vurderer at ledelsen i noe større grad har videreført tiltak enn hva ressurslærerne opplever. Lærernes vurdering av ledelsens videreføring er mer negativ enn både rektorenes og ressurslærernes opplevelse. Et tydelig funn hvor rektorer, ressurslærere og lærere er samstemte, er at mange opplever at støtten fra UH-sektoren i liten eller ingen grad har fortsatt etter satsingen.

Figur 6.14 viser skoleeierne svar på spørsmål om videreføring av tiltak i UiU. Også blant skoleeierne er det en betydelig andel som mener de i stor grad legger til rette for at skolene i kommunen benytter skolebasert kompetanseutvikling i sitt utviklingsarbeid. Nesten halvparten av skoleeierne rapporterer også at de legger til rette for deltakelse i lærende nettverk.

Skoleeiere opplever i noe større grad støtte fra UH-sektoren i lokalt utviklingsarbeid, sammenlignet med hva rektorer rapporterer. Likevel ser vi også blant skoleeiere en betydelig andel som mener dette i ingen eller liten grad er tilfellet (28 prosent).



Figur 6.14: Skoleeieres svar. «I hvilken grad har skoleeier videreført tiltak som kan tilskrives deltakelse i UiU? Deltakelsen i UiU har ført til...?». N=92-94.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt hvordan skoleeiere og skoleledere opplever gjennomføringen og resultatene av UiU. De fleste eiere og ledere benytter særlig Elevundersøkelsen og nasjonale prøver for å vurdere resultater av UiU, i tillegg til dialog med personer på alle nivåer i utdanningssystemet.

De aller fleste ledere og eiere opplever at den skolebaserte kompetanseutviklingen har gitt et moderat eller stort positivt bidrag til måloppnåelse i UiU. De oppgir videre at alle de tre virkemidlene har blitt benyttet ved nesten alle skolene.

Et tydelig funn blant lærere og ressurslærere var at støtten fra UH-sektoren i varierende grad har bidratt til måloppnåelse. Resultatene fra rektorenes svar bekrefter også dette bildet. Blant skoleeierne er opplevelsen noe mer positiv.

Rektorenes vurdering av i hvor stor grad satsingsområdene gav positive endringer for skolen, samsvarer også godt med læreres vurderinger. Generelt vurderer de fleste rektorer at det har skjedd en moderat endring, og større grad av endring knyttet til undervisning enn elevresultater. Det er også forskjeller mellom de ulike satsingsområdene, og regning er det området hvor opplevelsen av endring er mest moderat.

Både blant skoleeiere og skoleledere opplever de aller fleste at skolevirksomheten/skolen i noen eller stor grad har økt oppmerksomhet på systematisk skoleutvikling og at skolen har blitt en lærende organisasjon som følge av UiU. De fleste skoleledere mener også at skoleledelsen i noen eller stor grad har videreført satsingen, og er mer positive i sine vurderinger av dette enn både lærere og ressurslærere.

7 Utviklingspartnere

I Ungdomstrinn i utvikling (UiU) har universiteter og høyskoler bidratt som utviklingspartnere. Det vil si at de har støttet skolene i det lokale utviklingsarbeidet. I Utdanningsdirektoratets *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*⁹ forventes det blant annet at utviklingspartnere skal bidra med å analysere skolars utviklingsbehov, gi faglig støtte innenfor satsingsområdene skoleeier og skoler har bestemt og bidra med kunnskap om organisasjonsutvikling på skolene, slik at den skolebaserte kompetanseutviklingen forankres og kan videreføres.

Dette kapitlet handler om utviklingspartnernes erfaringer med gjennomføring og resultater av UiU. Hvordan samarbeidet med skolen har vært og eventuelle utfordringer utviklingspartnere har opplevd, er sentrale tema. Utviklingspartnere har også vurdert sin egen kompetanse og kapasitet i forhold til den rollen de har hatt i satsingen.

Deltakelsen i undersøkelsen er 57 prosent, og 16 av 21 UH-institusjoner som bidro i UiU er representert. Datamaterialet er egnet til å beskrive opplevelsene til de som har deltatt i undersøkelsen. Vi kan likevel ikke fastslå at svarene representerer utviklingspartnere ved alle UH-institusjonene.

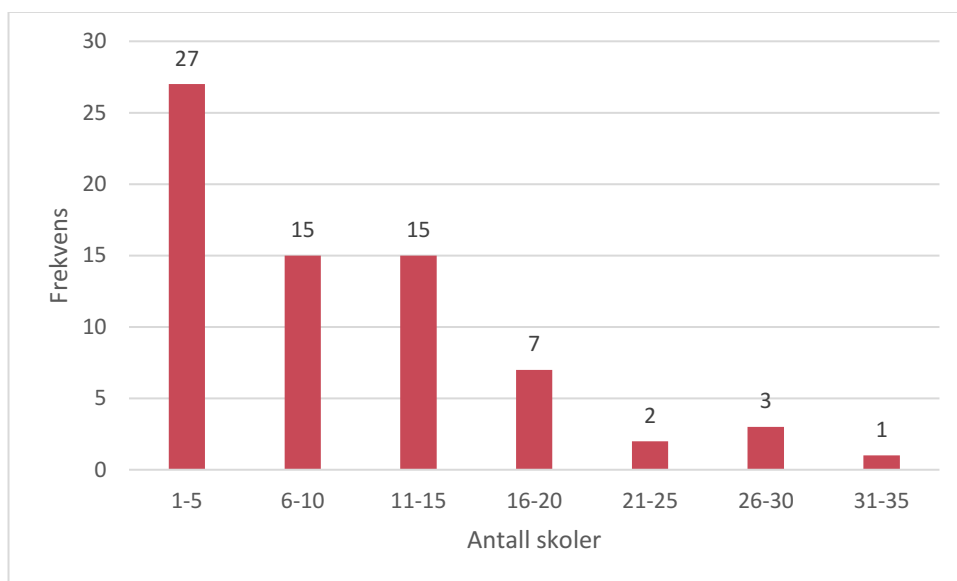
Oppbygningen av kapitlet likner på de oppbygningen i de tre foregående kapitlene om lærere, ressurslærere, eiere og ledere. I kapitlet kommer vi både til å bruke begrepene *utviklingspartnere*, *partnere* og *UH-representanter*.¹⁰

7.1 Betingelser for gjennomføring av satsingen

Denne delen handler om hvilke betingelser UH-representantene hadde for jobben som utviklingspartnere, og hvordan arbeidet ble gjennomført. Figur 7.1 viser antallet skoler utviklingspartnere har hatt samarbeidet med. For å forenkle framstillingen ble svarene kategorisert i intervaller av fem, slik at de ulike søylene viser ved hvor mange skoler UH-representantene har vært utviklingspartnere.

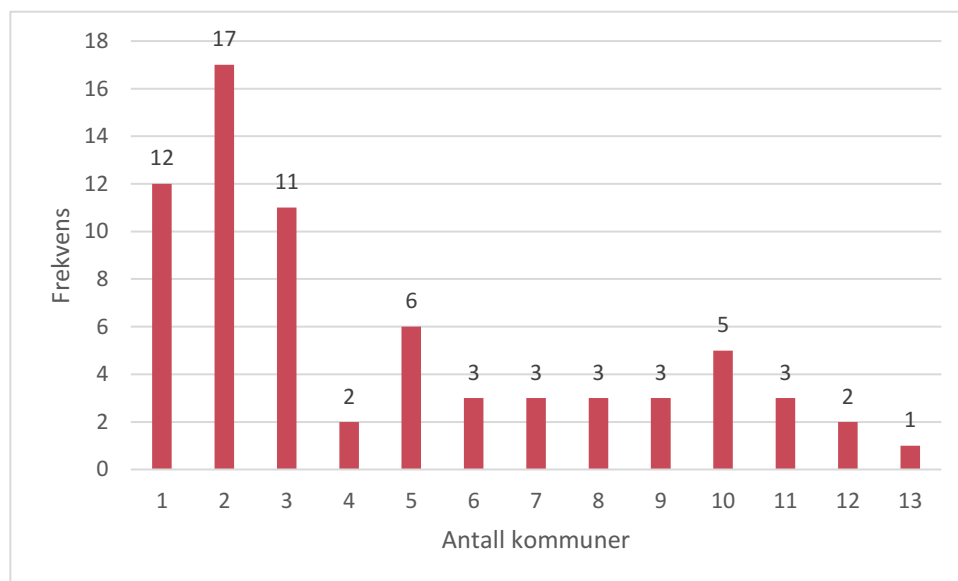
⁹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/fullskala/#uh-sektoren-som-tilbydere>

¹⁰ Se fotnote 4.



Figur 7.1: «Ved hvor mange skoler har du vært utviklingspartner i UiU?» Frekvens. N=70

Over halvparten av partnerne har vært tilknyttet mellom 1 og 10 skoler. Det er stor variasjon i antallet skoler partnerne har jobbet med, og svarene varierer fra 1 til 35. De som har vært utviklingspartnere ved mange skoler har trolig vært involvert i flere av de fire puljene i gjennomføringen.

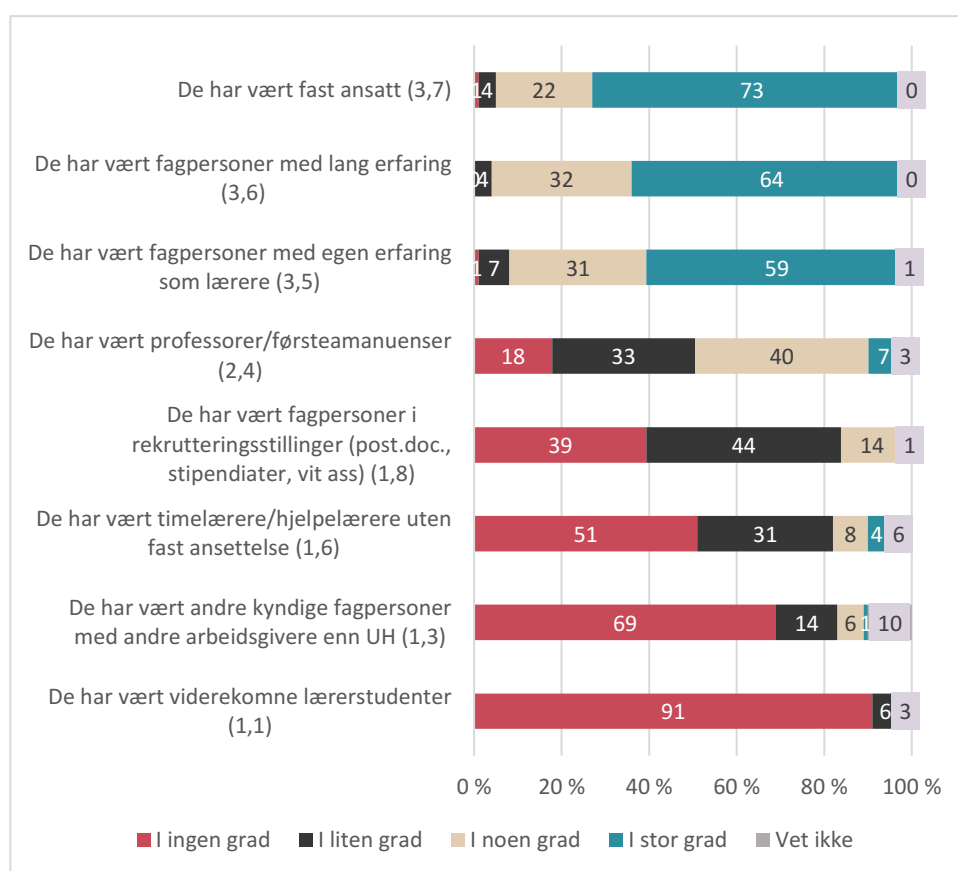


Figur 7.2: "Ved hvor mange kommuner har du vært utviklingspartner for skoler?". Frekvens. N=71

Når det gjelder antall kommuner hver enkelt utviklingspartner har jobbet med ser vi at én, to og tre er de mest utbredte svarene. Også her er det betydelig variasjon, og en har vært utviklingspartner for hele 13 kommuner.

Svarene i figur 7.1 og 7.2 tyder på at betingelsene for å være utviklingspartner varierer. Noen samarbeider med mange skoler og kommuner, mens andre er involvert i et fåtall. Vi skal undersøke om dette har betydning for opplevelse av satsingen senere i kapitlet.

For å finne ut mer om de som har vært utviklingspartnere ba vi respondentene svare på i hvilken grad ulike utsagn beskrev de som hadde vært utviklingspartnere ved deres universitet/høyskole. Utsagnene handler om ansettelsesforhold og kvalifikasjoner. Resultatene presenteres i figur 7.3. I parentes etter hvert utsagn er gjennomsnittet av alle avgitte svar, som vil være et tall mellom 1 og 4. Kategorien «Vet ikke» er utelatt fra gjennomsnittet, men vises i figuren.

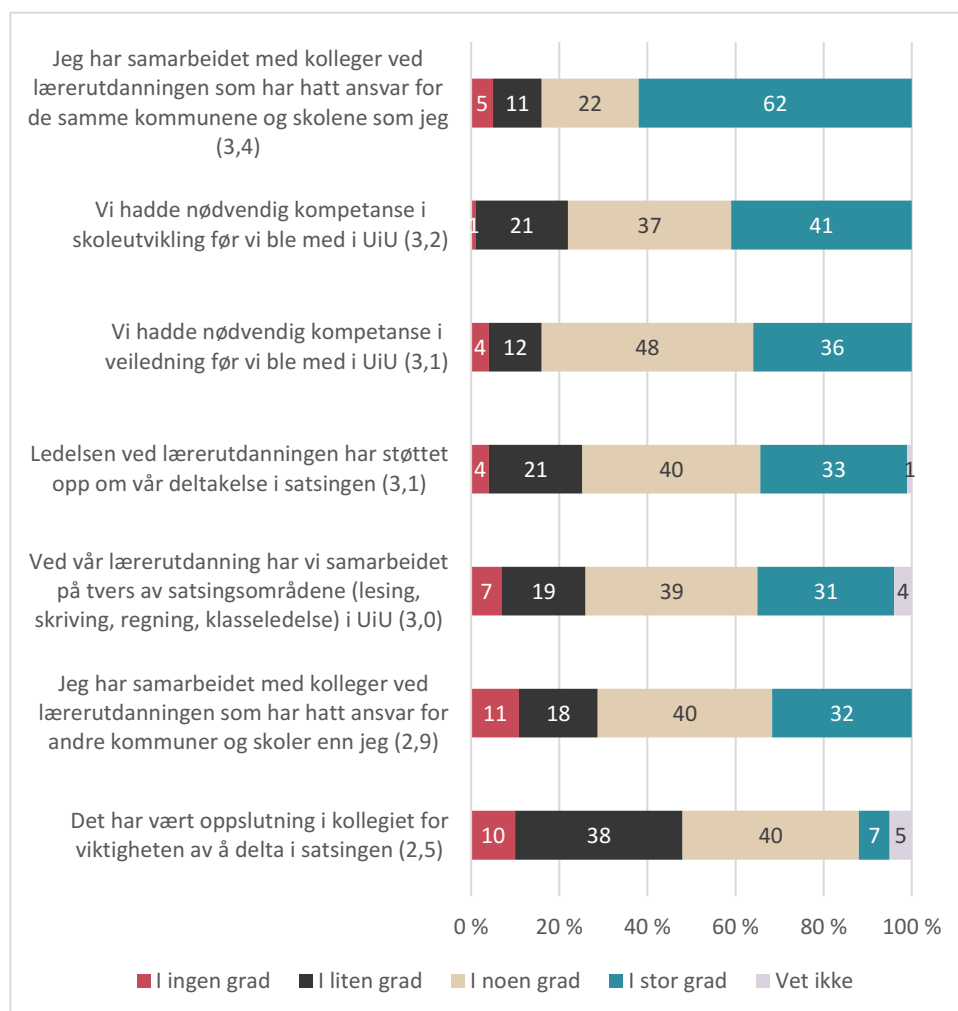


Figur 7.3: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn de ansatte som har jobbet som utviklingspartnere i UiU ved din UH-institusjon?». Prosentvis fordeling. N=69-73.

Utsagnene om at utviklingspartnerne i stor grad har vært fast ansatt, vært fagpersoner med lang erfaring og med egen erfaring som lærer, får høy tilslutning. Derimot fremstår det som lite utbredt at lærerstudenter, fagpersoner med annen arbeidsgiver enn UH, hjelpelærere eller personer i rekrutteringsstillinger har hatt rollen som utviklingspartner. Litt under halvparten svarer at det i noen grad har

vært professorer eller førsteamanuenser, hvilket kan tyde på at ved en del institusjoner har det vært personer i slike stillinger involvert i teamet som har arbeidet med UiU.

Alt i alt tyder svarene på at de fleste utviklingspartnere har vært fast ansatt, og at de har hatt lang og relevant erfaring.



Figur 7.4: "I hvilken grad stemmer følgende utsagn om arbeidet med UiU ved din institusjon?". Prosentvis fordeling. N=72-73

Figur 7.4 viser utviklingspartnernes svar på spørsmål om kompetanse og samarbeidet innenfor UH-institusjonen i forbindelse med UiU. Det er tydelig at det ved de fleste institusjonene har vært høy grad av samarbeid mellom de som har arbeidet med de samme kommunene og skolene i satsingen. Imidlertid er det også enkelte tilfeller hvor det har vært lite eller ingen grad av samarbeid.

Under halvparten av utviklingspartnerne svarer at de i stor grad hadde nok kompetanse i skoleutvikling eller veiledning før de deltok i UiU. Dette er et interessant funn med tanke på resultatene fra figur 7.3, som viste at det i stor grad var

personer med erfaring som både fagperson og lærer som har vært utviklingspartnere. Dette kan tyde på at mange opplever at det har vært utfordringer i gjennomføringen som partnerne ikke har vært forberedt på, og/eller at deres forventninger til hvordan de som partnere skulle bidra, ikke viste seg å stemme helt overens med hvordan det etter hvert ble.

Det er også stor variasjon i hvordan utviklingspartnerne har opplevd støtten fra ledelsen, og halvparten av partnerne opplever at det har vært liten eller ingen grad av oppslutning i kollegiet. Hvorfor både støtten fra ledelsen og oppslutningen i kollegiet mange steder oppleves svak, vet vi ikke. Det kan være fordi det har vært knyttet lite prestisje til det å delta som utviklingspartner, eller at det har vært delte meninger om hvorvidt satsingen kan nå målene som er satt. Det kan også være fordi få ser potensiale i å anvende erfaringer fra satsingen i videre forskning og undervisning, og dermed har heller ikke interessen for satsingen vært betydelig. En ny oppgave, som kommer oppå eksisterende krav til undervisning, veiledning og publisering, kan bli nedprioritert dersom den ikke oppleves som betydningsfull nok.

7.2 Virkemidler og ressurser

I denne delen av kapitlet skal vi først presentere resultater fra spørsmål som omhandler utviklingsarbeidet på skolen og samarbeidet med ulike aktører i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling. Det var særlig på dette området utviklingspartnere var tenkt å gi sitt bidrag, og derfor er det viet større plass til erfaringer knyttet til dette virkemiddelet.

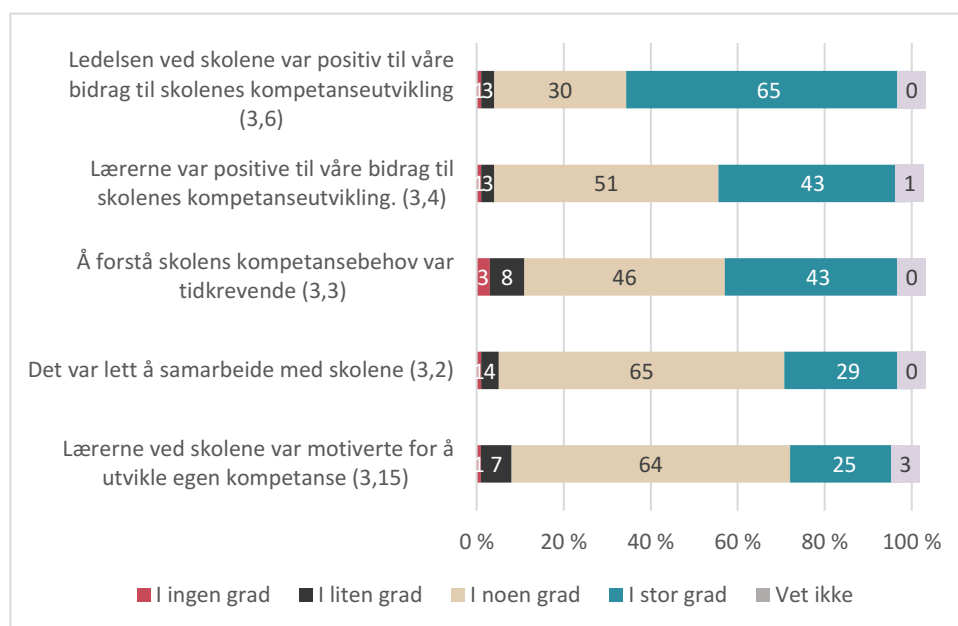
Vi vil deretter presentere utviklingspartnernes erfaringer og vurderinger av de to andre virkemidlene; pedagogiske ressurser og lærende nettverk.

7.2.1 Skolebasert kompetanseutvikling

I figur 7.5 ser vi resultatet fra spørsmål om erfaringer med arbeidet på skolene. De aller fleste utviklingspartnere har arbeidet med flere skoler. Når de svarer er det sannsynlig at de tenker på et «gjennomsnitt» av erfaringene med alle skolene. Kategorien «i noen grad» kan derfor både reflektere at de har hatt varierende opplevelser ved de ulike skolene, eller det kan reflektere en jevnt over moderat opplevelse av i hvor stor grad utsagnene stemmer.

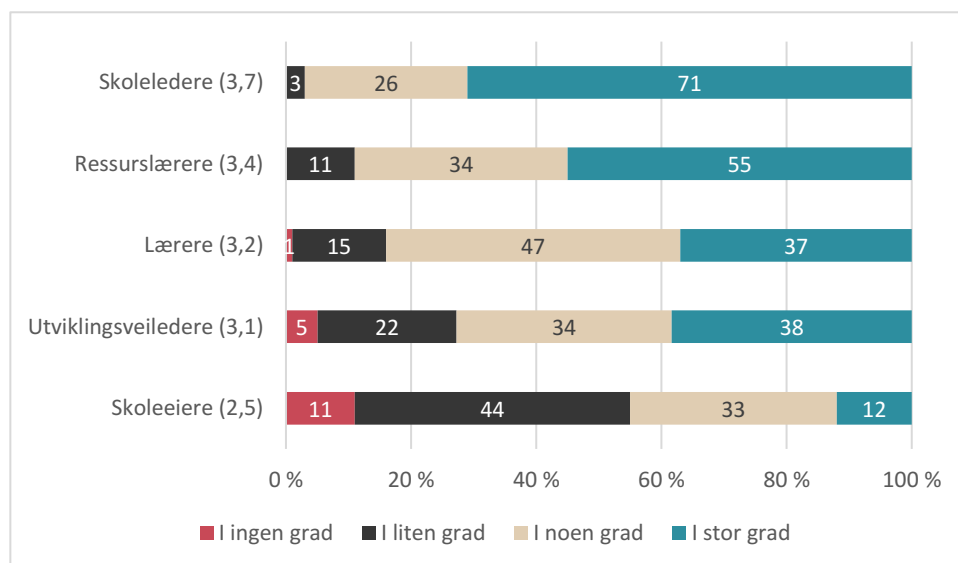
Rundt to av tre utviklingspartnere opplever at ledelsen ved skolen i stor grad var positive til deres bidrag til den skolebaserte kompetanseutviklingen, mens noe færre opplever den samme entusiasmen fra lærerne. Vi har i tidligere kapitler sett at mange lærere ikke opplevde at støtten fra UH-representantene gav et positivt bidrag til satsingen, mens rektorene hadde en mer positiv opplevelse av støtten.

Resultatene i figur 7.5 tyder på at utviklingspartnerne har oppfattet forskjellen i lærernes og ledernes synspunkt.



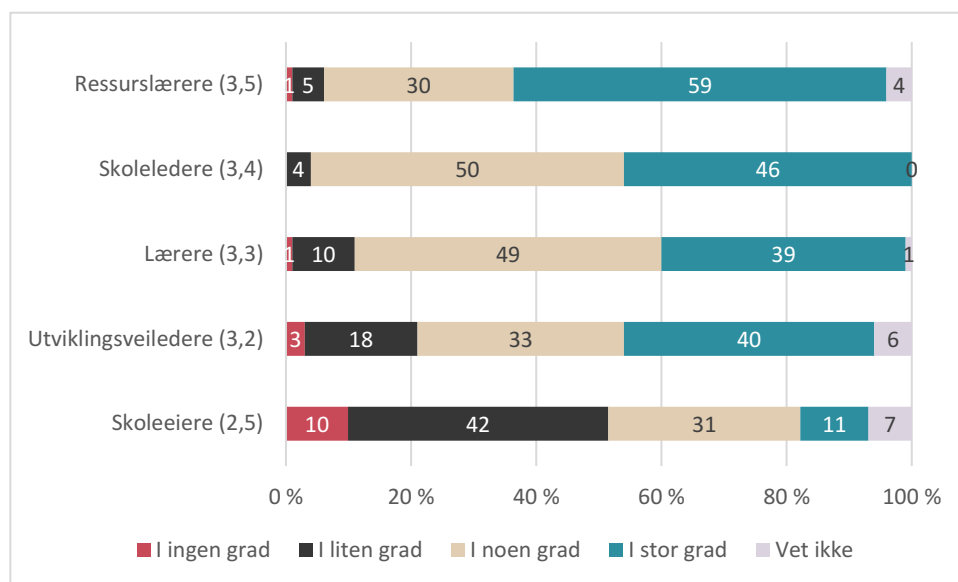
Figur 7.5: "I hvilken grad beskriver følgende utsagn din opplevelse av arbeidet med å bidra til skolenes kompetanseutvikling?". Prosentvis fordeling. N=69-72.

Nesten alle rapporterer at å forstå skolens kompetansebehov var tidkrevende i noen eller stor grad. Nærmere analyser viser ingen korrelasjon mellom antall skoler og hvorvidt man har svart «I stor grad» på dette spørsmålet. Altså er det ikke slik at de som var partnere for mange skoler svarer annerledes på dette spørsmålet enn de som var partnere for noen få.



Figur 7.6: "I hvilken grad har du samarbeidet aktivt med følgende aktører i arbeidet med UiU?". Prosentvis fordeling. N=73.

Figur 7.6 viser en tydelig rangering av hvem partnerne har samarbeidet med. Skoleledere er på topp, og deretter følger ressurslærere, lærere, utviklingsveiledere og skoleeiere. Figuren viser også at UH-representantene i varierende grad har samarbeidet med skoleeierne. Mer enn halvparten svarer at de har gjort det i ingen eller liten grad, mens 45 prosent har gjort det i noen eller stor grad.



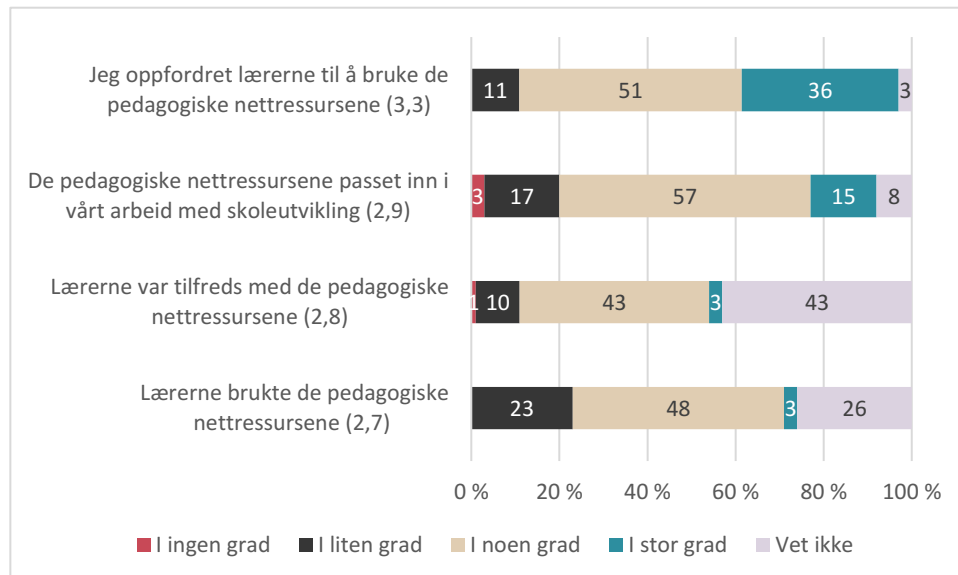
Figur 7.7: "I hvilken grad mener du at følgende aktører bidro positivt i utviklingsarbeidet i UiU?". Prosentvis fordeling. N=72-73.

I figur 7.7 ser vi partnernes vurdering av hvilke grupper som bidro positivt til utviklingsarbeidet. Et flertall opplever at ressurslæreren i stor grad har bidratt positivt, og litt under halvparten svarer slik for skolelederne. Svært få krysser av på de to mest negative svarkategoriene. Det tyder på at mange utviklingspartnere har gode erfaringer med bidraget fra disse to aktørene. Det er også mange, fire av ti, som svarer at lærerne i stor grad har bidratt positivt, mens elleve prosent har krysset av for «I ingen grad» eller «I liten grad». Det vil si at det er en viss andel som opplever lærernes bidrag som svakt, mens flertallet er positive. Vurderingen av lærernes bidrag er ikke svært forskjellig fra vurderingen av rektorenes bidrag.

Utviklingsveiledere og skoleeiere er de to gruppene som partnerne mener har bidratt minst i arbeidet med UiU. 21 prosent mener at utviklingsveiledere i ingen eller liten grad har bidratt positivt, mens hele 52 prosent mener det samme for skoleeierne. Sett i sammenheng med hvor mange som oppgir at de i liten grad har samarbeidet med skoleeier, kan opplevelsen av skoleeiers bidrag ha å gjøre med at eierne ikke har involvert seg i særlig stor grad i utviklingspartnernes arbeid på skolene. Samtidig ville det da trolig ha vært flere som hadde svart «Vet ikke». Det kan derfor også være at svarene indikerer misnøye blant utviklingspartnerne med skoleeiers bidrag.

7.2.2 Pedagogiske ressurser og lærende nettverk

I figur 7.8 presenterer vi utviklingspartnernes svar på spørsmål om bruken og opplevelsen av de pedagogiske ressursene.

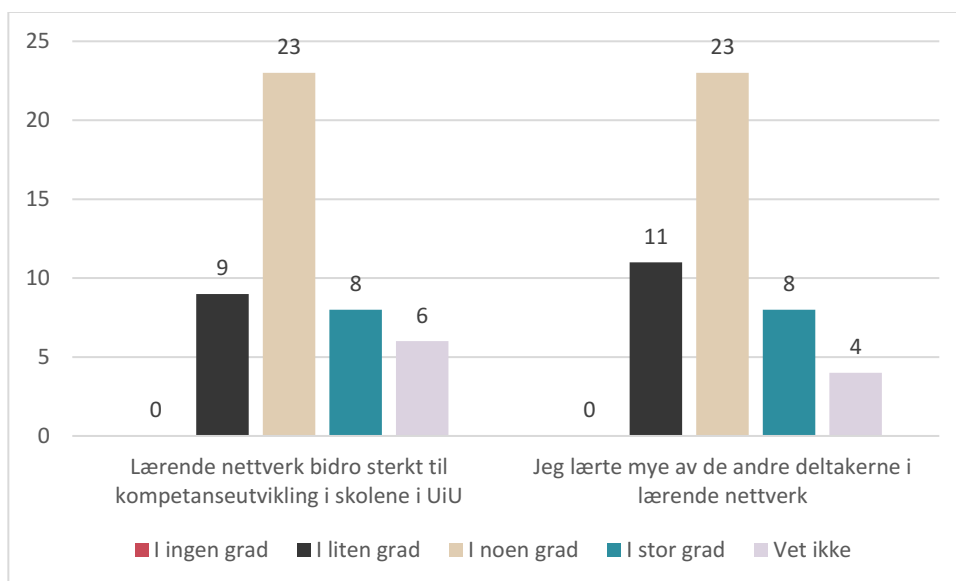


Figur 7.8: "Hvor enig er du i følgende utsagn om de pedagogiske ressursene?". Prosentvis fordeling. N=72-73.

Svarene viser at utviklingspartnerne til en viss grad har oppfordret lærere til å bruke de pedagogiske resursene, men at de ikke har opplevd at lærerne brukte dem i særlig stor utstrekning. Andelen som svarer «vet ikke» på spørsmål om lærernes tilfredshet med og bruk av ressursene er høy. Det tyder på at mange ikke har fulgt opp bruken av de pedagogiske nettbaserte ressursene.

Det er også noe varierende hvorvidt partnerne opplevde disse ressursene som nyttige i deres arbeid med skoleutvikling. Mange svarer «I noen grad», noe som ikke tyder på stor entusiasme. Det kan bidra til å forklare hvorfor mange heller ikke har fulgt opp bruken av disse.

Lærende nettverk for lærere er beskrevet i Utdanningsdirektoratets rammeverk, hvor erfaringsdeling og refleksjon fremheves, men også faglige innlegg og litteratur og *muligheten for å innhente ekstern kompetanse ved behov* (Utdanningsdirektoratet 2016a:12, vår utheving). Vi stilte utviklingspartnerne spørsmål om de hadde deltatt i lærende nettverk sammen med skoler i UiU. 46 av 71 (65 prosent) svarte bekreftende på dette, og i figur 7.9 ser vi hvordan disse vurderer utbyttet.



Figur 7.9: "Hvor enig er du i følgende utsagn om lærende nettverk?". Antall. N=46.

Halvparten av de som deltok i nettverk, vurderer at de lærende nettverkene i noen grad bidro til kompetanseutvikling i skolene, og halvparten vurderer at de i noen grad lærte mye av de andre i nettverkene. Det er flere som mener de i liten grad lærte noe av de andre deltakerne i de lærende nettverkene, enn som mente de i stor grad lærte noe. At seks personer har svart at de ikke vet om de lærende nettverkene bidro sterkt til skolenes kompetanseutvikling, kan tyde på at disse ikke opplevde en tydelig overførbarhet av kunnskapen i nettverkene til arbeidet ute på skolene.

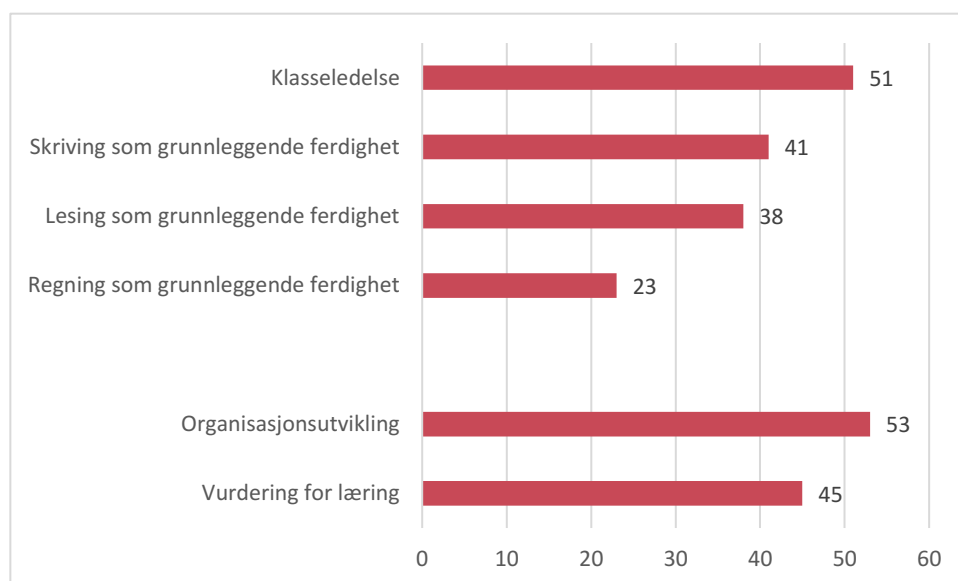
Resultatet tyder på at nettverkene i varierende grad oppfylte formålet sitt, og at det har hatt en moderat betydning for kunnskapsdeling og skoleutvikling.

7.3 Satsingsområdene

Partnerne har gitt sin faglige støtte til skolene innenfor ulike satsingsområder og temaer. Vi har bedt dem krysse av for hvilke det har vært. I tillegg til de fire satsingsområder har de kunnet krysse av for to temaer som henger sammen med skolebasert kompetanseutvikling, henholdsvis organisasjonsutvikling og vurdering for læring.

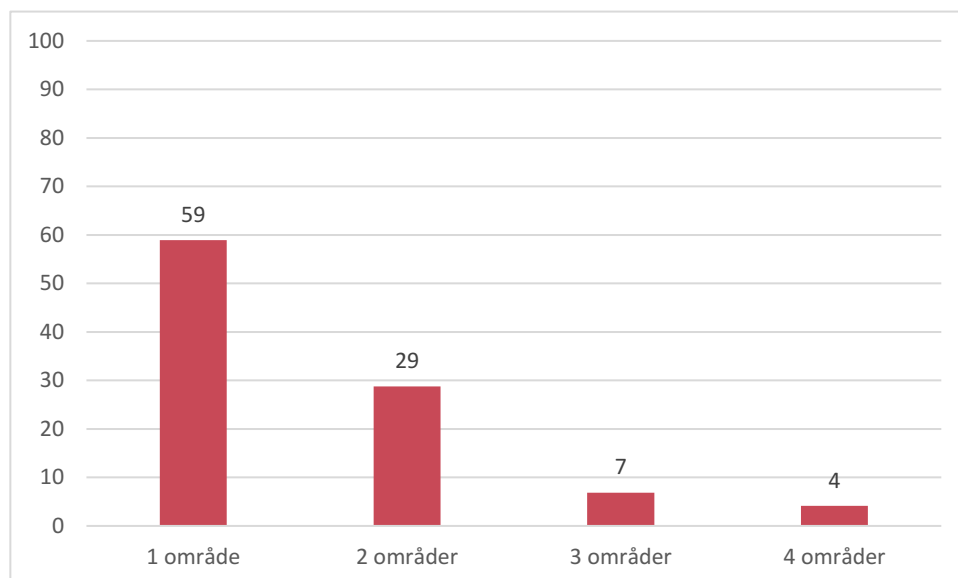
Figur 7.10 viser at halvparten av partnerne har gitt støtte i klasseledelse. Det stemmer godt med resultater fra tidligere kapitler, som viser at klasseledelse er det satsingsområdet flest skoler har valgt. Regning er det området færrest har vært involvert i, og det samsvarer også delvis med det vi vet om andel skoler som har hatt regning som satsingsområde. Derimot ser vi at rundt 40 prosent av utviklingspartnerne har gitt støtte innenfor skriving, som er det minst utbredte satsingsområdet blant skolene. Det betyr at utvalget av utviklingspartnerne er noe skjevt i

forhold til populasjonen av alle partnere som har deltatt i UiU når det gjelder hvilke satsingsområder de har jobbet med.



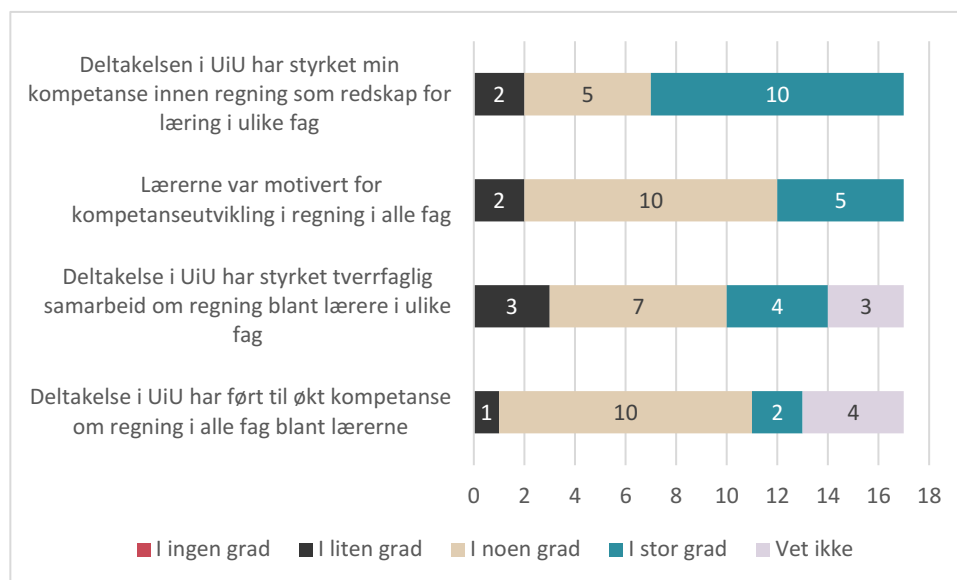
Figur 7.10: "Innenfor hvilke temaer har du gitt faglig støtte til skoler i UiU?". Prosent. N=72

Figur 7.11 viser antall satsingsområder hvor utviklingspartnerne har gitt faglig støtte. Det vanligste er å støtte innen ett område. 59 prosent svarer slik, mens en tredjedel oppgir at de har gitt støtte innenfor to områder. Av de 72 partnerne som har svart, har 9 prosent gitt støtte innenfor tre eller alle fire områder.



Figur 7.11: Antall satsingsområder. Prosent. N=72

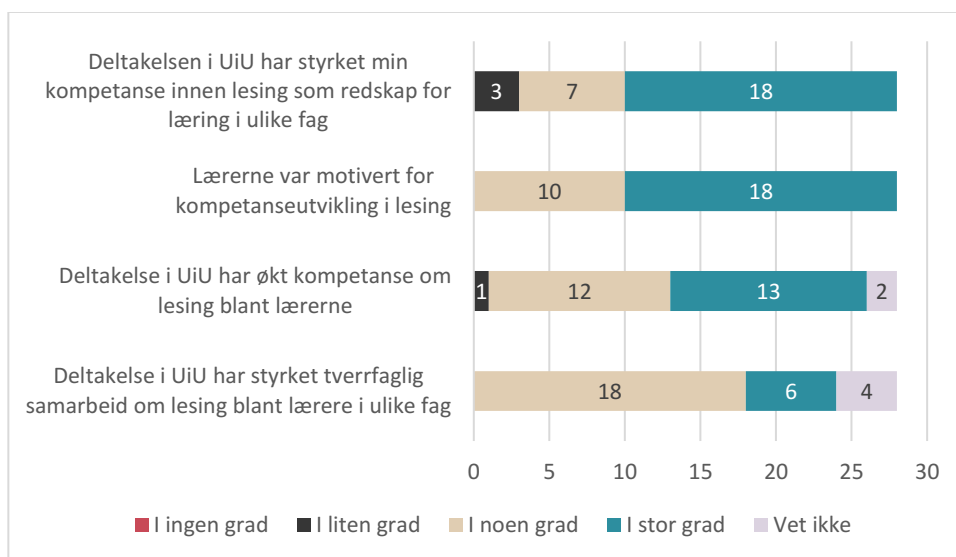
Partnerne fikk videre spørsmål om hvert satsingsområde de krysset av for. Figur 7.12 til 7.15 viser partnernes opplevelse av arbeidet med disse satsingsområdene. Vi viser figurer med antall og ikke prosent, da antallet som har bistått innenfor hvert satsingsområde er lite.



Figur 7.12: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i regning som redskap for læring i ulike fag". Fordeling i antall. N=17.

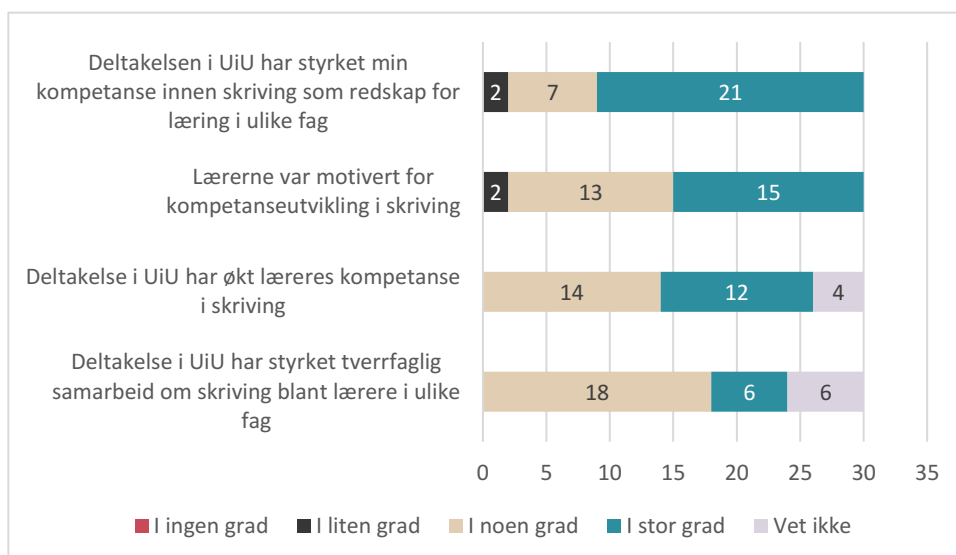
Blant de 17 utviklingspartnerne som har gitt faglig støtte i regning, opplever 10 at de i stor grad har fått økt sin egen kompetanse om regning som redskap for læring i ulike fag. Et lavere antall opplever at lærerne fikk økt kompetanse gjennom satsingen, mens en del ikke vet om dette er et utfall av satsingen. Det kan til en viss grad se ut til at utviklingspartnere opplever at de selv har fått et større utbytte enn hva lærerne har fått gjennom dette samarbeidet med skolene. Kanskje opplever en del partnere at kunnskapsoverføringen var større fra skolen til partnerne enn omvendt. Det er også vanskeligere å vurdere andres utbytte enn eget, noe som kan ha betydning for svarene.

Mange opplever lærerne som i noen grad motiverte, mens 5 svarer at de i stor grad var motiverte, og det er variabelt hvordan utviklingspartnere vurderer om deltakelsen i UiU har styrket tverrfaglig samarbeid om regning blant lærere. Siden regning kanskje er det satsingsområdet som er minst overførbart til andre fag, sammenlignet med lesing og skriving, er dette ikke nødvendigvis overraskende.



Figur 7.13: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i lesing som redskap for læring i ulike fag". Fordeling i antall. N=28.

Innenfor lesing ser vi den samme rangeringen av utsagn som i regning, men det er også noen forskjeller. Et flertall av utviklingspartnerne mener at de selv fikk styrket kompetansen innenfor lesing som redskap for læring, og like mange opplever at lærerne i stor grad var motiverte. Litt under halvparten svarer at lærerne fikk økt sin kompetanse, men forskjellen mellom opplevelsen av egen og lærernes kompetanseheving er ikke like tydelig som for regning. Videre ser vi at de fleste utviklingspartnere opplever en moderat effekt av satsingen på det tverrfaglige samarbeidet innenfor lesing blant lærerne.

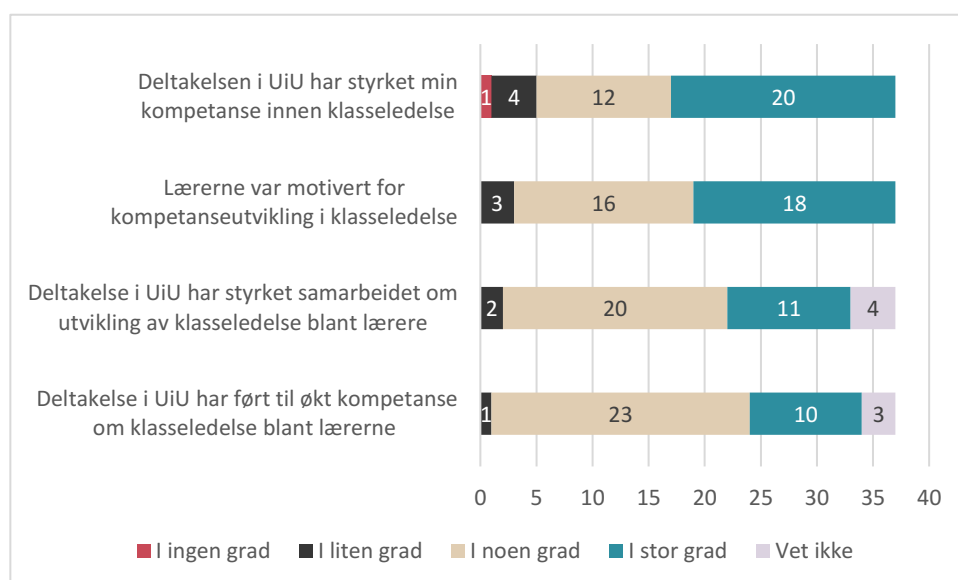


Figur 7.14: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i skrijving som redskap for læring i ulike fag". Fordeling i antall. N=30.

Figur 7.14 viser at et stort flertall opplever at deres kompetanse innen skriving som redskap for læring i ulike fag i stor grad har blitt styrket. Altså har erfaringene partnere har fått gjennom UiU, gitt et positivt bidrag til deres egen kompetanse.

Halvparten opplever at lærerne i stor grad var motiverte for kompetanseutvikling i skriving, og nesten halvparten mener lærerne i noen grad var motiverte. Det er også omtrent slik utviklingspartnerne fordeler seg når de blir spurt om deltakelsen økte lærernes kompetanse. Det er ingen som svarer at lærerne i liten grad har økt sin kompetanse, hvilket tyder på at de aller fleste partnerne mener lærerne har fått et moderat til stort utbytte i form av økt kompetanse.

På spørsmål om lærerne har fått et styrket tverrfaglig samarbeid innenfor skriving som følge av UiU, er det fire utviklingspartnerne som svarer at de ikke vet, mens de fleste svarer «I noen grad». Dette gir inntrykk av at satsingen har hatt en moderat effekt på denne samarbeidsformen innenfor skriving som satsingsområde.



Figur 7.15: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i klasseledelse". Fordeling i antall. N=37.

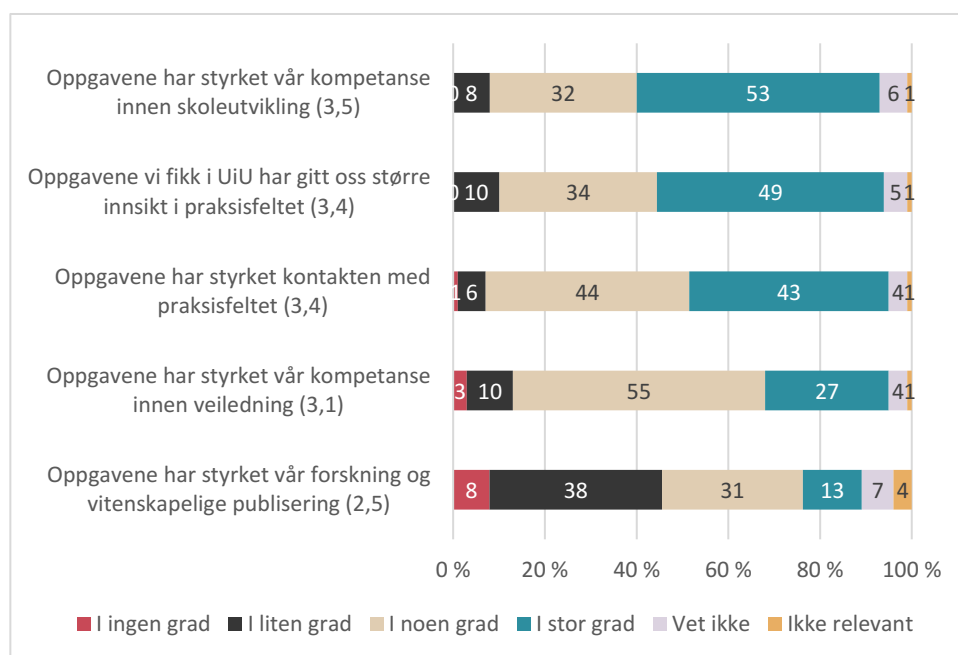
Også innenfor klasseledelse finner vi at et flertall av partnerne opplever at de økte sin kompetanse på feltet som følge av deltakelsen i UiU. Kun én av fire svarer tilsvarende om lærernes kompetanseutvikling. Det ser dermed ut til å danne seg et mønster når vi ser alle satsingsområdene samlet, hvor et flertall opplever å øke egen kompetanse, mens de opplever en moderat effekt av satsingen på lærernes kompetanse.

Videre ser vi at vurderingen av om lærerne har fått økt kompetanse er mindre positiv innen regning enn innen de andre satsingsområdene. Dette samsvarer med

vurderingene til lærere, ressurslærere, eiere og ledere, som presentert i de tre foregående kapitlene. Gjennomgående tyder svarene på at resultatene innen regning er svakere enn innen de andre områdene.

7.4 UH-institusjonenes kompetanseutvikling og endringer som følge av UiU

Utviklingspartnere ble bedt om å vurdere hvordan UiU har økt deres kompetanse, og hvorvidt arbeidet med satsingen har skapt endringer ved deres institusjon. Resultatene presenteres i figur 7.16 og 7.17.



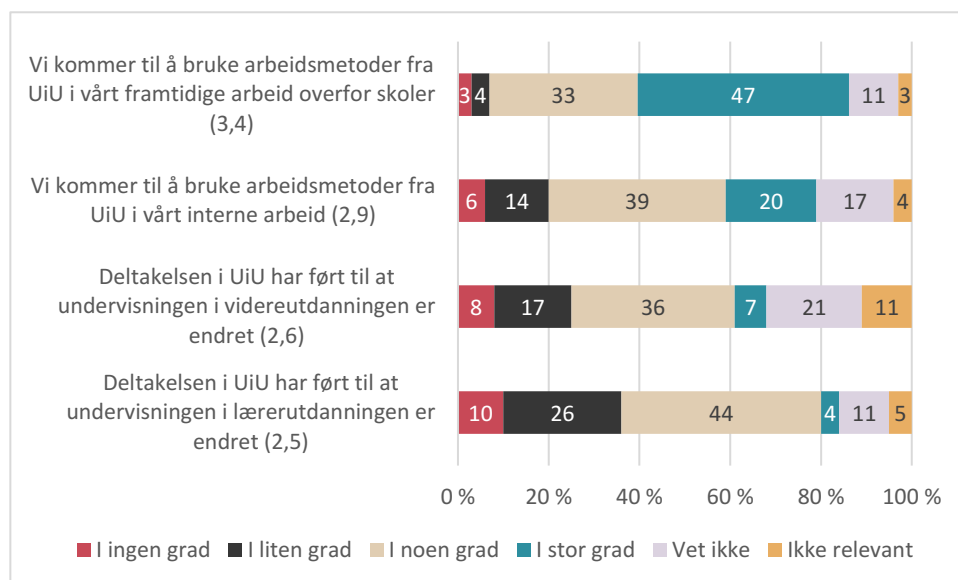
Figur 7.16: "Hvilke virkninger har deltakelse i UiU hatt for den institusjonen hvor du jobber?". Partneres oppgaver. Prosentvis fordeling. N=72-73.

Figur 7.16 viser hvordan partnere har vurdert utbytte fra oppgavene de har hatt i satsingen. Rundt halvparten opplever at oppgavene i stor grad har styrket deres kompetanse innen skoleutvikling, og omtrent like mange mener oppgavene i stor grad har gitt større innsikt i praksisfeltet. Det er også en betydelig andel som i stor grad opplever at oppgavene har styrket kontakten med praksisfeltet.

Det er markant færre som mener oppgavene har styrket deres kompetanse innen veiledning. Det er et interessant funn sett i sammenheng med at få lærere og ressurslærere svarer at representanter fra UH-sektoren kom til skolen og veiledet lærerne. Det kan se ut til at dette ikke har vært en sentral del av arbeidet disse representantene har gjort innenfor UiU, og dermed er heller ikke dette et område hvor utviklingspartnere mener deres kompetanse har blitt styrket i særlig stor grad. Partnere kunne også krysse av for «Ikke relevant», men dette har få gjort, og

det ser dermed ikke ut til at færre svarer «i stor grad» fordi de opplever at dette ikke har vært en del av arbeidsoppgavene i satsingen.

Til sist ser vi at en betydelig andel mener oppgavene i liten eller ingen grad har styrket deres forskning og publisering. Dette betyr at betydelige andeler av våre respondenter har ikke deltatt i den forskningen som er publisert på grunnlag av deltakelse som utviklingspartner i satsingen.



Figur 7.17: "Hvilke virkninger har deltakelse i UiU hatt for den institusjonen hvor du jobber?". Endringer i arbeidsmetode og undervisning. N=71-73.

Figur 7.17 viser hvordan utviklingspartnere vurderer fire utsagn knyttet til potensielle endringer i arbeidsmetode og utdanningsinstitusjonenes undervisning som følge av UiU. Her ser vi et tydelig skille mellom intern og ekstern videreføring av arbeidsmetoder. Mens rundt halvparten mener de i stor grad vil benytte arbeidsmetoder fra UiU i videre arbeid med skoler, svarer kun én av fem tilsvarende for i internt arbeid. Én av fem svarer at de i liten eller ingen grad vil benytte arbeidsmetodene internt, samtidig som det er få som svarer at dette ikke er relevant. Dette tyder på at en del utviklingspartnere ikke opplever at disse metodene er anvendelige for internt arbeid på institusjonen.

Vi ser at svært få oppgir at deltakelsen i UiU har ført til at undervisningen i stor grad har blitt endret, både innenfor videreutdanningen og lærerutdanningen. Innenfor videreutdanningen svarer også en tredel at de ikke vet eller at dette ikke er relevant, hvilket gir et inntrykk av at en del partnere ikke arbeider innenfor videreutdanningsfeltet på sin institusjon, eller at satsingen ikke har vært relevant for videreutdanningen.

Innenfor lærerutdanningen oppgir også omtrent halvparten at deltakelsen i UiU i noen grad har ført til endringer i undervisningen, som tyder på at en del institusjoner har gjort noen endringer som følge av UiU. Samtidig svarer én av tre at

dette i liten eller ingen grad er tilfelle, og variasjonen er dermed stor. Manglende endringer kan være et uttrykk for at utviklingspartnere mener lærerutdanningen allerede holder et høyt faglig nivå, men Kunnskapsdepartementet (2012:4) signaliserte forventninger om at strategien skal bidra til at lærerutdanningene utvikler kunnskapsgrunnlaget og studentenes evne til å gi praktisk og variert undervisning.

7.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på hvordan utviklingspartnere fra lærerutdanningene har opplevd gjennomføringen av satsingen. Det er stor variasjon både i antall skoler og antall kommuner partnerne har samarbeidet med. Selv om det er vanligst å ha samarbeidet med mellom en og seks skoler fordelt på mellom en og tre kommuner, har noen samarbeidet med langt flere skoler og kommuner. Dette tyder på stor variasjon i utviklingspartneres erfaringer og arbeidsmengde knyttet til satsingen.

Et flertall av utviklingspartnerne oppgir at representanter fra deres institusjon er fagpersoner med lang erfaring og/eller har egen erfaring som lærer. Likevel svarer under halvparten av utviklingspartnerne at de i stor grad hadde nok kompetanse i skoleutvikling eller veiledning før de deltok i UiU. Dette kan tyde på at mange ikke har følt seg forberedt på de utfordringene de har møtt på ute ved skolene i forbindelse med satsingen.

Det er stor variasjon i opplevelsen av støtte fra ledelsen ved egen UH-institusjon, og halvparten av partnerne opplever at det har vært liten eller ingen grad av oppslutning blant kollegaer om viktigheten av å delta i satsingen. Dette tyder på at det mange steder har vært utfordrende for utviklingspartnere å få støtte på arbeidsplassen i arbeidet med satsingen.

Ute på skolene opplevde de fleste utviklingspartnere at ledelsen i stor grad var positive til UHs bidrag til skoleutvikling, og nesten alle mener lærerne også i noen eller stor grad var positive. Samtidig er det kun én av fem som mener lærerne i stor grad var motiverte, og rundt 30 prosent som mener det i stor grad var lett å samarbeide med skolene.

Utviklingspartnerne vurderer at ressurslærerne i stor grad bidro positivt til utviklingsarbeidet. Færre mener det samme om rektorer og enda færre om lærere. En ikke ubetydelig andel opplever at disse aktørene har hatt et moderat bidrag, eller de har varierende erfaring fra flere skoler.

Utviklingspartnerne har til en viss grad oppfordret lærere til å bruke de pedagogiske ressursene, men opplever at lærerne ikke brukte disse i særlig stor utstrekning. Det er også noe varierende hvorvidt partnerne opplevde disse ressursene

som nyttige, som kan forklare hvorfor mange heller ikke har fulgt opp bruken av disse.

Litt over halvparten oppgir å ha deltatt i lærende nettverk. De fleste av disse rapporterer om et moderat bidrag fra disse nettverkene til skolenes kompetanseutvikling og egen læring. Det er også et ikke ubetydelig antall partnere som oppgir at disse i liten grad har bidratt til dette.

Det har vært vanligst for utviklingspartnere å gi faglig støtte innenfor ett satsingsområde, og en tredjedel har gitt støtte innenfor to områder. Innenfor alle fire satsingsområder opplever et flertall at arbeidet med satsingsområdene i stor grad har styrket deres kompetanse, mens de opplever en mer moderat kompetanseutvikling for lærerne, til tross for at flere opplever lærerne som motiverte.

Om lag halvparten av partnerne mener de i stor grad har økt sin egen kompetanse, fått større innsikt i og styrket kontakten med praksisfeltet som følge av UiU. De fleste andre svarer at dette i noen grad har skjedd. Det kan altså se ut til at utviklingspartnerne vurderer at deres egen læring og innsikt i praksisfeltet er det som i første rekke har vært styrket gjennom samarbeidet, men dette kan også forstås som en forsiktighet i vurderinger av andres utbytte. Det er få som mener deltagelse i satsingen har styrket deres egen forskning.

Det er lite som tyder på at arbeidsmetodene og erfaringene fra UiU vil føre til større endringer i hvordan UH-institusjonene jobber internt eller til endringer i lærerutdanningen. Likevel ser vi tillit til at metodene vil bli videreført i framtidig arbeid med skoler.

8 Casene: Fire eksempler på implementering i kontekst

Vi tegner i dette kapitlet bilder av fire skoler som har deltatt i satsingen, basert på intervjuer, også med deres respektive skoleeiere.¹¹ Først presenterer vi to skoler fra pulje 4, deretter to fra pulje 2 av satsingen. Når vi noen ganger avstår fra å oppgi hvilke spesifikke satsingsområder skolen har jobbet med, er dette for å sikre anonymitet. Hver av de fire skolene og kommunene har også vært tilknyttet en utviklingspartner, og disse er beskrevet samlet i kapittel 9. Elevintervjuene ved de samme skolene er rapportert i kapittel 10. Utvelgelseskriterier, vurdering av utvalget og metodisk tilnærming, kommunens innbyggertall samt antall og typer informanter fremgår av kapittel 3.

Innledningsvis gir vi indikasjoner på elevresultater ved hjelp av grunnskolepoeng. Hensikten er å antyde elevenes prestasjonsnivå relativt til andre skoler i kommunen, fylket og landet. Informanternes vurderinger av endring over tid, er også tatt med. Etter en beskrivelse av bakgrunnen for valgte satsingsområder, ser vi på skolens omgivelser av skoler og nabokommuners puljetilknytning som forutsetning for lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid. Når vi deretter konsentrerer oss om ressurslærerne, tar vi også for oss hvordan de omtaler bruk av nettbaserte pedagogiske ressurser og deres deltakelse og ansvar for lærende nettverk og skolebasert kompetanseutvikling. Sistnevnte, som det mest omfattende virkemidlet i UiU, får også bredere plass, med særlig oppmerksomhet om møtestrukturer, grad av delingskultur, refleksjoner rundt elevers læring, skoleleders involvering og de erfaringene som er meddelt om samarbeidet med utviklingspartner. I oppsummeringen bestreber vi oss på å vurdere om vi ser et avtrykk av UiU i informanternes forståelse av skolens utvikling.

¹¹ I dette kapitlet velger vi for enkelthets skyld å bruke betegnelsen skoleeier i stedet for skolefaglig ansvarlig, skolefaglig rådgiver, skolesjef, direktør eller representant for skoleeier. I alle fire tilfeller er det snakk om den personen som inngår i det høyeste skolefaglige, administrative stillingsnivået i kommunen.

8.1 Case 1

8.1.1 Elevresultater

Antall grunnskolepoeng for denne skolen er litt høyere enn i kommunen som helhet, og kommunen ligger noe over gjennomsnittet for fylket, som på sin side er omtrent som landsgjennomsnittet. Skoleeier beskriver en langvarig satsing på tidlig innsats og på lesing som bakgrunn for en betydelig fremgang på nasjonale prøver, spesielt for 5. trinn over de siste årene.

8.1.2 Satsingsområder

Alle trinnene på denne 1-10-skolen har vært involvert i satsingen. Kommunen har hatt to satsingsområder, begge på grunnleggende ferdigheter. Klasseledelse ble også vurdert, men både rektor og skoleeier viste til at dette har de arbeidet mye med i en annen satsing. Skoleeier trekker inn resultater fra nasjonale prøver og eksamensresultater tilbake i tid som begrunnelse for valg av satsingsområder. Spørsmålet ble drøftet med skolelederne, men beslutningen ble tatt på skoleeiernivå, og uten at dette møtte motstand, ifølge skoleeier. Lærerne vi snakket med hadde ikke vært involvert i valget av satsingsområder, og de viste til ressurslærerne som opphavet til deres eget engasjement for satsingsområdene.

Skolen har måttet koordinere innsatsområder i samarbeid med resten av kommunen, hvilket betyr at de noen ganger har deltatt i prosjekter som de ikke i utgangspunktet har valgt selv, ifølge rektor. Hun hevdet at det har vært veldig mange satsinger over tid og gjennomgående for liten tid til implementering. Mange av de spesifikke prosjektene de har vært med på, omtalte rektor som veldig gode, men problemet var at de «ikke fikk trekke pusten», og i staben var de «slitne av stadig nye krav og nye møter». Når hun hadde oppfattet denne satsingen som lovende, var det på grunn av det faglige preget, mulighetene for å kunne etterspørre fra UH-miljøet det de opplevde behov for og dessuten utsiktene til at de ville få hjelp til gjennomføringen. I alle fall var det dette hun hadde lagt vekt på overfor kollegiet, som – tilføyde hun – rett og slett var lut lei av prosjekter.

Skoleeier meddelte at de gikk inn i satsingen med ganske store forventninger, basert på vurderinger fra tidligere deltakende nabokommuner. Han vurderer UiU sammen med et annet nylig avsluttet prosjekt som de beste satsingene i hans virketid. Begrunnelsen for dette var at satsingen involverte så mange og ble noe som alle kunne ta i bruk, til og med assistentene ble involvert. Det var ikke bare enkeltpersoner som deltok på kurs og som eventuelt delte med andre i et møte eller to. «Den kommunen må ha betydelig selvtillit som mener de ikke trenger det som har vært tilbudt i Ungdomstrinn i utvikling», poengterte han. Ved at han selv besøkte

skolene når utviklingspartnerne var der, har han dannet seg et bilde av hva som kan forventes av lærere og av skolene. Dette har vært lagt til grunn i utviklingen av en ny kvalitetsplan både for skole og barnehage for de neste fire årene. Der er det også tatt hensyn til at videre utvikling av de satsingsområdene de valgte for UiU, er ønsket av både skoleledere og lærere.

8.1.3 Lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid

Om lærende nettverk og lærende møter mente skoleeier at dette ga så stort utbytte at de også hadde innført denne arbeidsmåten innenfor kommunens øvrige ansvarsområder. Møtene skal være godt forberedt, gjerne med temaer som er gjort kjent på forhånd og som deltakere skal forberede seg på, med klar forventning om at alle skal bidra og at en gjennom dette kan lære av hverandre.

Utviklingsveilederen ble fra flere hold omtalt som godt over gjennomsnittet dyktig og «virkelig en pådriver» gjennom flere puljer av ungdomstrinn-satsingen. Skoleeier ga ham æren for byggingen av dagens rektornettverk, fordi han hadde sørget for at deres rektorer var blitt inkludert i nettverket for rektorene i nabokommunene som deltok i en tidligere pulje. Skoleeier var også selv blitt invitert inn for å gjøre seg kjent med nabokommuners erfaringer med satsingen, før de selv skulle starte opp. Samarbeidet mellom rektorene og eiernivået som nå var etablert i regionen, betraktet skoleeier som en direkte virkning av satsingen.

Skoleeier hadde vært på alle de relevante samlingene på Gardermoen, og han hadde vært på skolene hver gang utviklingspartnerne kom. Der deltok også utviklingsveileder som for det meste lyttet og kom med innspill, ifølge skoleeier.

Lærerne hadde deltatt i møter med lærere ved naboskolen, som ligger flere mil unna, gjennom en eller to dager. Der hadde de drøftet erfaringer i grupper. Et inntrykk de satt igjen med var at rammebetingelsene, inkludert klassestørrelse, var veldig forskjellige mellom de to skolene. Når lærerne understreket at det er viktig å ta hensyn til dette, kan det tolkes som en viss forbeholdenhet i deres vurdering av nytteverdien av samarbeid mellom lærere på tvers av skolene.

Ressurslærerne i kommunen hadde også møttes, ikke jevnlig, men tidvis ifølge rektor, som ikke hadde vært med på disse møtene. Selv pekte ressurslærerne på at når nabokommunene hadde deltatt tidligere, samtidig som kommuner i samme pulje var veldig langt unna, var det vanskelig å etablere lærende nettverk. Kanskje burde de ha brukt utviklingsveilederen enda mer, resonnerte de. Men på Gardermoen hadde de truffet andre ressurslærere. Etter fire-fem deltakelser der var erfaringen at utbyttet var bedre for det ene enn for det andre satsingsområdet. Utover disse samlingene, ga de uttrykk for at de i stor grad hadde vært overlatt til seg selv.

Det kan være beliggenhet og avstander som har bidratt til at lærende nettverk i liten grad er realisert lokalt på lærer- og ressurslærernivå. Kontinuitet og læring mellom puljer har vært sikret for rektorer og eier-nivået, mens puljeinndelingen synes å ha virket uheldig for deltakelse i nettverk på lærer- og ressurslærernivå.

8.1.4 Ressurslærere

Både på case-skolen og naboskolen var det blitt utpekt en ressurslærer for hvert av de to satsingsområdene, hver med opptil 20 prosent av stillingen dedikert til oppgaven. Både rektor og skoleeier understreket at de hadde frigjort betydelige egne midler til dette. Derfor var forventningene fra rektor at ressurslærerne i større grad skulle ta initiativ, drive arbeidet og at de skulle bringe frem resultater i form av gode opplegg. Hun viste til at ressurslærerne på sin side hadde forventet at rektor skulle delta mer, men store administrative oppgaver som ikke kunne utsettes, hadde krevd mye av hennes tid.

Skoleeier fortalte at det ikke hadde vært helt lett å rekruttere ressurslærerne, oppgaven virket trolig litt voldsom, og yngre lærere var kanskje redde for å stikke seg frem. Han var også i tvil om de ekstra midlene til ressurslærerinnsatsen stod i forhold til utbyttet, men medga også at han selv og rektorene burde ha stilt tydeligere krav og fulgt dem bedre opp.

De to ressurslærerne ved case-skolen mente at de i utgangspunktet ikke hadde forstått hva de gikk til, de trodde de skulle få faglig påfyll for egen del. «Et lite sjokk», «kalde føtter» og «stressfaktor» var deres betegnelser på oppdagelsen av hva som var forventet. Til å begynne med famlet de, og de hadde følt seg alene. Det hadde vært enda tøffere om de ikke hadde vært to. De hadde savnet mer samarbeid med skoleleder om å finne felles løsninger. Møtene med ressurslærerne på naboskolen kvalifiserte ikke for betegnelsen lærende nettverk, fremholdt de. Kanskje kunne de også ha jobbet bedre med bare ett satsingsområde.

Lærerne hadde sett ressurslærerne jobbe parallelt, men de hadde også vist eksempler sammen og på tvers av fag. De hadde brukt av felles møtetid, og ressurslærerne brukte kanskje 20 minutter på å få lærerne i gang, og så jobbet lærerne på egne trinn og ble oppfordret av ressurslærerne til å oppsummere erfaringene etterpå. Lærerne hadde også fått kompendier for å lese og sette seg inn i ting selv, og de kunne oppsøke ressurslærerne den ukedagen de jobbet med UiU. De hadde også merket at ressurslærerne var inspirert når de kom tilbake fra kurs og samlinger og formidlet videre det de mente passet for deres skole. De viste også lærerne pedagogiske nettressurser og oppfordret dem til å lete mer. Om hvorvidt nettressursene var et godt verktøy, uttalte den ene ressurslæreren:

Det har jo satt i gang en prosess som kanskje har vært det aller beste. Og den prosessen er at vi har hatt mer fokus på læremålene og dybdelæringen og de målene

som vi syntes har vært viktige. Og at du tenker tverrfaglige og tenker litt nye tanker.

At det var satt av tid, opplevde ressurslærerne som avgjørende for at de hadde hatt «veldig mange gode samtaler». Å tenke nytt og få ungene mer motiverte, var kjerneoppgaven, slik de forstod det, dessuten å samarbeide, dele undervisningsopplegg og i større grad dra lasset sammen.

Selv om overordnede hadde sett for seg at ressurslærerne skulle være mer selvgående samtidig som de selv mente de kanskje ikke hadde klart å innfri forventningene, ser vi at lærerne vi har snakket med, ga ressurslærerne gode skussmål som formidlere av nye ideer og fordi de forstod hva skolen og kollegene trengte å utvikle seg på. Det siste oppfatter vi som en verdsetting av ressurslærerne som «oversettere», i den forstand at de kunne formidle et utvalg av innsikter og ideer basert på kjennskap til lokale forhold.

8.1.5 Skolebasert kompetanseutvikling

Samtalen med lærerne dreide seg lenge om hvordan de har jobbet med egen kompetanseutvikling, men uten at begrepet skolebasert kompetanseutvikling ble brukt. De kunne ikke svare klart på hva de kaller det, men var eksplisitte om egne behov for faglig fornyelse og utvikling som lærere.

Strukturer

Møtene med utviklingspartner har eid rom innenfor personalmøter med jevne mellomrom, for eksempel i økter fra tolv til halv fire, og på dager hvor elevene har fri eller ivaretas av assistenter, slik at lærerne kan ha fullt fokus uten å være alle steder samtidig. Skoleeier mente møtetid hadde vært en utfordring i satsingen, men mye av de seks årlige planleggingsdagene var avsatt til UiU. I tillegg hadde de slått sammen ettermiddagstid til en lang dag for å få det til. Det har vært en utfordring, for parallelt skal man jo også drive en skole og kan ikke gi ungene fri, poengterte skoleeier.

Baklengs planlegging var et begrep som ble nevnt av flere informanter.¹² Lærerne understreket at de har lagt vekt på å arbeide med dette tverrfaglig. Når et tema kommer opp i norsk, og deretter i engelsk fire uker senere, kan lærerne samarbeide slik at de kan gå i dybden, selv om det er to forskjellige fag. «Det gjør jo ingenting å bruke den samme metodikken i begge fagene», forklarte en av lærerne.

¹² «Dette er en god måte å planlegge undervisningen på, hvor man først og fremst tenker på hva som skal være elevens læringsutbytte, hvordan man gjenkjenner at de har lært – og deretter planlegger aktivitetene», sitert fra <https://evabra.wordpress.com/mooc/modul-2-introduksjon/modul-2-baklengs-planlegging/>

Samarbeidet om baklengs planlegging har foregått i felles møtetid som har vært forbeholdt UiU og gjennom samarbeid i team på tvers av trinn.

Kollegaobservasjon har vært praktisert mellom lærere som ifølge ressurslærerne har hatt lyst til og som duger til å jobbe sammen. Noen liker det og noen blir litt stresset av det, mente de og pekte på viktigheten av at det skulle være en positiv opplevelse. Dette har foregått under veiledning fra UH og innenfor arbeidsmåten *lesson study*, som vi skal komme tilbake til.

Alle lærerne har vært med, om enn med litt ulikt engasjement, mente lærerne som også viste til at noen syntes det var vanskelig å lage ukeplanene eller arbeidsplanene når en jobber så mye på tvers, mens andre synes det går helt greit. De pekte også på at bevisstheten om hva elevene skal ha vært igjennom på 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn – før overgangene, kan konkurrere med den oppmerksomheten som kreves når en deltar i et utviklingsprosjekt.

Delingskultur

Tendensen i kollegiet, påpekte en lærer, hadde i alle fall tidligere ofte vært at lærere fort meldte seg ut under arbeid med nye ideer med begrunnelse i at det ikke var relevant for deres fag. Etter hvert hadde de fått aha-opplevelser og ønsket større innsikt i andre fag. Selv hadde denne læreren sett en mulighet for å arbeide tverrfaglig innenfor UiU fordi hun selv hadde så mange fag.

Konkret hadde hun arbeidet med et prosjekt på 3. og 4. trinn hvor elevene samarbeidet i grupper på fire med å planlegge og innrede hvert sitt rom i et hus. For dette kunne de trekke på fagene kunst og håndverk, norsk, matematikk og bruk av IT. De måtte kjenne begreper for å orientere seg om kjøp av byggematerialer og møbler. De måtte også ha oversikt over beholdning, kostnader og behov for å tjene «penger», det vil si at de fikk utbetalt «lønn» ved å gjøre oppgaver og gjennomføre prøver på tvers av fag. På grunn av det siste ble også andre lærere koblet på, og de hadde gjort felles erfaringer om hvordan dette motiverte elevene.

En annen oppgave, gjennomført på ungdomstrinnet, var å undersøke forskjellige muligheter for å gjøre kommunen selvforsynt med strøm. De var inndelt i grupper som jobbet med hver sin fornybare energikilde, de intervjuet fagfolk og presenterte for de andre i et «seminar» hvor de også forsøkte å selge inn sin energikilde og stille kritiske spørsmål til de andre gruppene. Målet var at de gjennom debatt på demokratisk vis skulle bli enige om den beste løsningen. Underveis var dilemmaer ved de forskjellige energikildene vektlagt, slik at elevene måtte vurdere dem kritisk. Læreren oppfattet at elevene var blitt veldig engasjerte, også på den måten at de ivret for å få gjennomslag for nettopp den energikilden de hadde arbeidet med.

Disse eksemplene viser at motiverende og praktisk undervisning kan foregå på tvers av fag, men gjerne under en lærers ledelse. På spørsmål om lærere snakker

sammen om hva de forstår med praktisk og variert, svarte disse lærerne at det burde ha hatt større plass.

Vi fraser det jo veldig når vi har vært på sånne kurs og liksom yes, nå skal vi endelig få tid til å jobbe mer sammen med den utviklingen. Nå skal vi diskutere mer. Men så bare koker det bort i kålen liksom. Og det er sikkert flere grunner til det da. Det blir på en måte ikke prioritert i fellestiden på et vis eller sånn, det er andre ting som tar tid og situasjoner som dukker opp og alt det der. Men jeg synes det blir liksom alt for lite tid til å gjøre en sånn faglig ... prioritering.

Likevel mente lærerne at UiU har gitt dem tid og rom til å jobbe konsentrert med å utvikle gode opplegg og teste dem ut, drøfte dem og reflektere i et kollegialt fellesskap, noe de mente en ellers får altfor liten tid til. UiU har gitt dem en unnskyldning til å bruke tid på å utvikle læringsmetoder som fungerer for elevene, og det har vært veldig deilig, mente de. Knapphet på tid tilsier at en ikke kan gå like dypt i alt, det er viktig å velge ut, fremholdt lærerne. Dette er i overensstemmelse med deres verdsetting av ressurslærernes vurdering og siling av hva skolen kan ha utbytte av innenfor et stort tilfang av ressurser.

Også ressurslærerne nevnte den hektiske hverdagen, men en av dem poengterte at hvis man har noe spesielt man vil gjøre, da klarer man å vri det slik at det kan gå opp i kabalen med læreplaner, forestående eksamener, arbeidsplaner og andre hensyn. «Men det er jo et lite puslespill noen ganger», tilføyde hennes kollega. Både ressurslærerne og rektor la likevel vekt på at det er en god delingskultur på skolen, i den forstand at en får alltid hjelp når en ber om det, og dette mente de hadde styrket seg ytterligere etter deltakelsen i UiU.

Mye god vilje og interesse og mye støtte fra kolleger når en ber om det, er altså et bilde som tegnes. Utsagnene tyder også på bred tilslutning til ideen om at det er verdifullt å dele kunnskap og erfaringer og lære i fellesskap. Likevel virker det som et sterkere fokus og klarere faglig prioritering etterlyses i alle fall av de to lærerne, for at de skal få til en mer kontinuerlig utviklingssamtale på kolleganivå.

Refleksjoner rundt elevenes læring

«Hvis man skal tenke hva er det barn og ungdom har best av, jo det er jo den dybdeleringen, ikke sant, som det er veldig fokus på», uttalte en av lærerne da de snakket om samarbeidet mellom norsk- og engelsklærere, som vi var inne på ovenfor. En episode som flere av informantene trakk frem, var et spørsmål fra en elev om det er slik at demokrati betyr det samme i KRLE som i samfunnsfag. Dette hadde gitt ledelse og lærere en vekker om hvor viktig det er å bygge ned grenser mellom fagene – ikke minst på ungdomstrinnet, forklare begrepene godt og stadig trekke dem inn i nye sammenhenger. Fra ressurslærerne fikk vi vite at elever av og til kan protestere når lærere forsøker å jobbe tverrfaglig. «Vi har ikke matte

nå», kan være en reaksjon fra elever i mat og helse eller i naturfag når de oppdager at læreren prøver å flette det inn. «Det er en sånn indre motstand», påpekte en ressurslærer. Ingen av de voksne vi snakket med uttrykte tvil om at en bør arbeide mer tverrfaglig, tvert imot ga de inntrykk av at de venter med spenning på de nye læreplanene med færre læringsmål og vekt på dybdelæring.

Lærerne var også opptatt av å stimulere elevenes medvirkning. Gjennom arbeidet med å lage hus, som beskrevet ovenfor, oppdaget læreren at et slikt system fungerte veldig godt for noen, og i dette tilfellet særlig for de elevene som er kreativt anlagt. Hun fremhevet at de elevene som vanligvis strevde med skolefag, klarte seg veldig godt faglig, mens andre syntes det ble for vanskelig og måtte ha tydeligere rammer. Hun vurderte dessuten seg selv gjennom dette og i hvilken grad hun styrte elevenes oppmerksomhet, også med bevissthet om at tiden de hadde til rådighet, var begrenset. Lærerne var ellers opptatt av at det som kunne fungere veldig bra i en klasse, viste seg vanskelig i en annen klasse. Utprøving foregår kontinuerlig og er artigere enn å bare forholde seg til spørsmål og svar i en lærebok, fremholdt en av dem.

Informantene var ikke helt samstemte om hvorvidt satsingen hjelper de høytpresterende eller de svaktpresterende elevene. Rektor mente de hadde fått et sterkere grep om høytpresterende elever gjennom deltakelsen. Ressurslærerne pekte på at de svaktpresterende elevene fikk tilegne seg strategier som andre elever tar mer naturlig, men også at det «er mye bra som vi kan bruke på alle». Lærerne mente at de klarer å nå flere elever med praktisk og variert undervisning, men understreket at praktisk ikke nødvendigvis betyr å lage noe, slik det kanskje har vært oppfattet tradisjonelt.

Vi kan merke oss at begrunnelsen for tverrfaglig samarbeid for å få til variert undervisning, har funnet en ny begrunnelse for disse lærerne når det gjelder dybdelæring, som de mener er det elevene mest av alt trenger. Erfaringen for at en tilnærming som fungerer godt i en klasse, viser seg vanskeligere i en annen klasse, tilsier at forutsigbarheten og dermed også overføringsverdien av «et godt opplegg» kan være begrenset.

Skoleleders involvering

På grunn av store administrative oppgaver i perioden, tilkjenner rektor som nevnt, at hun måtte overlate mye av ansvaret for å drive utviklingsarbeidet til ressurslærerne. Det er verd å merke seg at andre rektorer har fortalt om lignende administrative oppgaver som en viktig årsak til relativt svakt utbytte av deltakelse i UiU. Dette har vi beskrevet i kapittel 3, der vi redegjør for årsaker til at skoler takket nei til vår forespørsel om deltakelse i casestudien. Denne rektoren uttalte seg imidlertid positivt om skolens utbytte av deltakelsen, hun mente at delingskulturen ved skolen er styrket. Flere av hennes utsagn tyder også på at hun hadde

merket seg ansvaret og forventningene til henne som skoleleder for å få til en god start og involvering av staben i utviklingsarbeidet.

Samarbeidet med UH

UH har besøkt skolen et par ganger i semesteret, og de har hatt møter med lærerne i grupper over noen ettermiddagstimer, etter et forberedende møte med skoleleder og ressurslærere. Forut for dette har utviklingspartnerne fått bestillinger fra skolen, ifølge rektor. Ressurslærerne nevner at teori, bakgrunn og eksempler på arbeidsmåten *lesson study*¹³ har vært en av bestillingene, likeledes baklengs planlegging. Ressurslærerne karakteriserte bidraget fra UH som «en god hjelp» og «veldig bra».

Lærerne omtalte samarbeidet med UH som veldig lærerikt. De oppfattet også at møtene virket skjerpene på dem. De skulle prøve ut ting mellom møtene og diskutere erfaringer. De ble også utfordret når utviklingspartnerne stilte gode spørsmål: «kunne det være lurt å tenke sånn ...», foreslo ny litteratur og andre innspill. De har lyttet og vært flinke til å stille kritiske spørsmål, konstaterte lærerne.

Rektor omtalte samarbeidet med UH som «veldig fruktbart». Utviklingspartnerne hadde respondert godt på skolens bestillinger. Ifølge rektor hadde lærerne sett på bidraget fra UH som en hjelp, «sugd til seg» det de kom med og prøvd det ut i klasserommene. Hun var også imponert over hva lærerne presenterte fra egne utprøvinger og understreket at dette kunne tilskrives UiU.

Skoleeier mente at de i utgangspunktet kanskje var litt skeptiske til hva UH kunne bidra med siden de «ofte [er] litt langt fra skolehverdagen», men han berømmet utviklingspartnerne for å være konkrete og at de bidro med praktiske verktøy som lett kunne anvendes. Han så ingen antydning til bedrevitenhet fra UH. I kombinasjon med skoleringen av ressurslærerne ble det skapte en del entusiasme og utprøving av ganske mye av det som ble lest, mente han. «De var veldig lyttende og veldig åpne for hva vi ønsket å gjøre, men samtidig hadde de jo en regi på hvordan vi skulle gjøre dette», oppsummerte skoleeier.

Utviklingspartnerne får helt udelt positive omtaler fra denne skolen og fra skoleeier. I kapittel 9 som er viet UH, kommer det frem at UH1 (knyttet til case1) utmerker seg som et miljø som understreker at de selv har lært mye underveis i arbeidet med flere puljer. Deres lyttende tilnærming til skolers oppfatninger av egne utviklingsbehov er også betegnende.

¹³ Dette en metode der lærere sammen planlegger undervisning, observerer hverandre og så reflekterer over gjennomført undervisning. Hensikten er å stadig kunne gjøre undervisningen bedre. (<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/lesson-study-som-metode-i-skolebasert-kompetanseutvikling/>)

8.1.6 Avtrykk av UiU - oppsummering

Særlig skoleeier ga uttrykk for at UiU passer veldig godt med langsiktige planer for skoleutvikling i kommunen. Mer presist synes det som en langsiktige kvalitetsutviklingsplan er grunnlagt på erfaringene fra UiU for å videreutvikle kompetansen i skolene. Utviklingsveilederen hadde også bidratt til å styrke kontinuiteten gjennom å lage en regional prosjektplan for skolebasert kompetanseutvikling. Det er et poeng at planen skal være forpliktende for lærerne og for skolen, og derfor vil det opprettes arbeidsgrupper ved skolene, hvor det er naturlig at ressurslærerne deltar.

De lærerne vi snakket med kunne gjerne tenke seg at skolens fremtidige møtevirksomhet også omfatter faglige og metodiske temaer, som en fortsettelse av UiU. Å få til det, er betinget av at noen brenner for det eller har ansvar for det. Den yngste læreren oppfattet UiU som en verdifull erfaring å få nettopp tidlig i yrkeskarrieren, mens den mer erfarne læreren satte pris på muligheten for å komme videre faglig og «ikke bli stående på en plass», og for at lærere på alle trinn ved denne 1-10 skolen hadde fått delta.

Skoleledernetverket, som skoleeier fremhevet som et direkte resultat av UiU, ble også nevnt av rektor, som også fortalte om fremtidsplanene i nettverket. Et omforent ønske var nå å være i forkant og forberede seg på temaet dybdelæring som kommer med fagfornyelsen.

På grunn av reiseavstander har lærende nettverk ikke gitt stor mening for lærere og i begrenset grad for ressurslærere. For sistnevnte har samlinger for ressurslærere fra alle kanter av landet vært verdsatt, men mer i tilknytning til den ene enn den andre av kommunens satsingsområder. Utover dette har vi sett at ressurslærere har opplevd seg som vel mye overlatt til seg selv og med et ansvar de har strevd med å håndtere. Vi ser i alle fall to forhold som synes å ha bidratt til dette. For det første, administrative oppgaver som har krevd mye av rektors oppmerksomhet, og for det andre: puljeinndelingen regionalt som gjorde at avstanden til andre kommuner i samme pulje ble ganske betydelig. Spesielt skoleeier ser imidlertid samspillet mellom ressurslærernes skolering og utviklingspartneres bidrag til den skolebaserte kompetanseutviklingen som meget gunstig.

I denne casen er det betydelig enighet om at UiU har bidratt til en positiv utvikling ved skolen. Det er også nedlagt arbeid i å videreføre utviklingen, noe som alle vi har snakket med gir uttrykk for at de ønsker. Ikke minst lærerne ønsker enda mer tid til en «kontinuerlig utviklingssamtale». Dette er i overensstemmelse med rektors oppfatning om at mer tid til implementering må få prioritet.

8.2 Case 2

8.2.1 Elevresultater

Resultater fra nasjonale prøver på ungdomstrinnet viser at skolen de siste fire årene har ligget under det nasjonale gjennomsnittet, særlig i lesing og regning. Også standpunkt karakterer på tiende trinn viser at denne skolen i skoleåret 2017-2018 lå både under det kommunale, fylkeskommunale og nasjonale gjennomsnittet i matte og i norsk hovedmål, og vel under gjennomsnittet i norsk sidemål.

8.2.2 Satsingsområder

Skolen vi besøkte valgte skriving som sitt satsingsområde innen UiU. Beslutningen var tatt i samråd mellom ledelsen, ressurslæreren og skolens faste plangruppe bestående av trinnledere. Ledelsen uttalte at særlig ressurslærerens interesse og engasjement i skriving som fagområde spilte en viktig rolle i dette valget. Både ledelsen og ressurslæreren vektla at skolen hadde behov for å gi mer plass til skriving i hverdagen, samt å anvende ny metodikk i skriving.

Viktigheten av å jobbe konsekvent og konsentrert med et satsingsområde over tid ble oppgitt som begrunnelse for at skolen ikke hadde skiftet retning underveis: «Vi landet bare på skriving ... for å få det til å sitte så trengte vi i grunnen å holde oss til det hele perioden». Ledelsen utdypet videre at langsiktig innsats var viktig for at tankegangen om skriving i alle fag kunne slå rot, særlig i realfagene. Å forankre arbeidet på fagets premisser, med læring gjennom skriving for øye, var også et uttalt mål for ledelsen.

Lærere var ikke tatt direkte med inn i beslutningsprosessen, men viste gjennom sine uttalelser tillit til valget som ble tatt. Skoleeier understreker på sin side skolens handlingsrom i forhold til valg av satsingsområde, samt aktiv ideutveksling mellom skoleledere om dette. Skoleeieren beskrev sin rolle som en aktiv tilrettelegger for dialog i denne prosessen og understreket nytteverdien av valget som ble tatt: «Man må oppleve det som matnyttig på den enkelte skolen i forhold til retning da». I denne kommunen har de fleste skoler valgt lesing, skriving eller klasseledelse som sine satsingsområder.

Samtlige skoleinformanter¹⁴ vektla at skolens innsats i UiU var koblet til andre avsluttede eller pågående utviklingstiltak. Ledelsen fremhevet særlig synergier mellom UiU og Vurdering for læring. Fokus på lærerinvolvering og bruk av ny metodikk var sett på som fellesnevnerne for begge satsinger. Ifølge ledelsen var en av

¹⁴ Med dette menes skoleinterne informanter, det vil si ledelse, ressurslærer og lærere.

de overordnede premisserne i alt utviklingsarbeid på skolen å synliggjøre og forankre overfor lærerne verdien av å delta i utviklingsarbeidet aktivt og langsiktig: «det må komme i ryggmargen på lærerne».

Lærerne var gjennom sine uttalelser også tydelig med på tankegangen om kontinuerlig skoleutvikling. At skillelinjer mellom utviklingsarbeidet igangsatt av skoleledelsen og innsats knyttet til UiU ikke bestandig var klare for lærere vitner blant annet følgende utsagn om: «Vanskelig å skille hva som er fordi han [rektor] er engasjert i noe og hva som er på grunn av UiU».

Skoleeier fremsto som opptatt av sin rolle som en aktiv bestiller overfor skolene og som tilrettelegger for kontinuitet i skoleutviklingsarbeidet i kommunen. Med tanke på UiU var det for eksempel et mål i kommunens utviklingsplaner å videreføre de av elementene som skolene selv ønsket å satse på etter endt prosjektperiode: «For vi ønsker å holde dette (UiU) varmt som skoleeier. Vi ønsker å ta med oss det som har vært positivt og forsterke det videre».

8.2.3 Lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid

Både ressurslæreren og skoleeier har deltatt på samlinger for UiU i regi av Utdanningsdirektoratet. Begge ga uttrykk for at disse var både nyttige og inspirerende. Ressurslæreren fremhevet særlig muligheter for faglig ide- og erfaringsutveksling med lærere fra andre deler av landet gjennom både formelle og uformelle diskusjoner og samtaler. Videre var eksterne foredragsholdere på disse samlingene trukket frem som kilde til inspirasjon til det lokale arbeidet med UiU. Skoleeier verdsatte særskilt å bli presentert for teorien bak satsningen og uttalte at deltakelsen i disse samlingene ga pågangsmot.

Skoleeksternt samarbeid, læring og erfaringsdeling var i denne kommunen ellers organisert gjennom flere nettverk, knyttet særskilt til UiU. Det ble organisert felles samlinger for samtlige ungdomsskoler omtrent en gang hvert halvår i regi av skoleeier og med innslag fra eksterne bidragsytere fra UH-miljøet. Våre intervjuer viser at opplevelsen av både nytten og verdien av disse samlingene varierte.

Samtlige skoleinformanter ga uttrykk for misnøye med samlingene. Lærerne vektla flere momenter i sine refleksjoner. De opplevde den praktiske organiseringen som lite hensiktsmessig. De kommenterte særskilt at sammensetning av diskusjonsgrupper virket tilfeldig og i liten grad gjenspeilet hvor langt de ulike skolene var kommet i skoleutviklingsarbeidet. Ifølge lærerne begrenset dette nytteverdien for den enkelte, særlig med tanke på tids- og ressursbruk. Selv om de verdsatte det sosiale aspektet ved å møtes på tvers av skolegrenser, opplevde lærerne også hyppigheten av samlingene som for lav for å gi et reelt utbytte:

Det er greit å ha en arena der det går an [å møte hverandre]. Men jeg vet ikke om det er nok tid til å kalle det et lærende nettverk. (Lærer 1) Hvis du skal kalle det

et lærende nettverk, så ønsker jeg litt mer tid og litt mer dybde rett og slett, selv om det har vært kjekt å møte folk igjen. (Lærer 2)

Også skoleledelsen og ressurspersonen snakket inngående om skolesamlingene. Gjennom sine refleksjoner tegnet de et bilde som stemte godt overens med lærernes erfaringer. I tråd med lærernes observasjoner merket ressurspersonen seg organiseringen av samlingene som noe tilfeldig. Hun ga videre uttrykk for at ulik grad av forarbeid gjort av den enkelte deltaker, førte til frustrasjon og begrenset utbytte. I forbindelse med den organisatoriske og praktiske gjennomføringen kommenterte ledelsen også forskjeller i ledelseskulturen mellom de ulike skolene, særlig det de opplevde som ulike syn på viktigheten av lærernes involvering i skoleutvikling og prioriteringen av delingskultur på tvers av fag. Ifølge ledelsen var dette en viktig hemsko for en hensiktsmessig erfaringsutveksling i skolenettverket.

Skoleeier opplyste på sin side at til tross for noe variasjon opplevde de fleste deltakende skoler likevel bra utbytte av skolenettverket. De medga imidlertid at ikke alt fungerte optimalt. Bidraget fra representanter fra UH-miljøet var nevnt særskilt som en utfordring. En proaktiv holdning, samt nærmere styring av innholdet gjennom mer konkrete og presise bestillinger til UH-miljøet, bidro ifølge skoleeier til bedre utnyttelse av denne ressursen etter hvert. Skoleeier kommenterte videre at for å styre kompetanseheving gjennom lærende nettverk var det viktig å kunne «prøve og feile» for så å justere kursen: «Det var viktig å gå tilbake hvis ting ikke funkete ... det var lov å gjøre feil».

I tillegg til skolesamlingene har man i denne kommunen også satt i gang et regelmessig nettverk for skoleeier, skoleledere og ressurspersoner og et eget nettverk for ressurspersoner. Ressurspersonen opplevde det sistnevnte som et svært viktig og vellykket innslag i hennes egen kompetanseheving. Ifølge hennes vurdering var utviklingsveilederens rolle i dette nettverket helt avgjørende: «Hun har vært helt super og alfa og omega for at dette her skal fungere».

At utviklingsveileder spilte en nøkkelrolle i å opprette og opprettholde de ulike lærende nettverkene i kommunen, bekreftet også skoleledelsen. De omtalte henne som «drivkraft» og «viktig samtalepartner» som klarte å inspirere, få deltakere til å holde fokus, skape fellesskapsfølelse og ha kontroll over retningen i skoleutviklingsarbeidet. Ressurspersonen ga likevel uttrykk for at mer tid til å formidle sine erfaringer fra eksternt nettverksvirksomhet til resten av kollegiet hadde vært gunstig.

8.2.4 Ressurslærere

Skolen vi besøkte hadde sin egen ressurslærer, som var tilknyttet skolen som faglærer og som dermed kjente det faglige miljøet godt. Vedkommende hadde ikke

ansvar for flere skoler. Gjennom sin rolle som ressurslærer fikk hun frikjøp for to timer av sin ordinære undervisningstid per uke. Frikjøpsordningen ble videreført også etter at prosjektperioden var slutt.

Hun ga uttrykk for at hun hadde fått mye frihet i å utforme sin rolle som ressursperson og disponere de avsatte timene etter egne og skolens faglige behov. Hun kommenterte at veien til ledelsen var kort og at samarbeidet fungerte godt: «vi har veldig likt syn på dette med elevenes læring». Hun ga videre et klart uttrykk for at hun generelt sett opplevde sine oppgaver som både lærerike og inspirerende.

Når det gjelder de avsatte timene brukte ressurspersonen disse på flere ulike aktiviteter: 1) egen kompetanseheving, 2) forberedelse til, tilrettelegging for og involvering i skolens regelmessige fellessamlinger og 3) jevnlig møtevirksomhet med skolens ledelse. På et overordnet nivå fungerte hun dermed som skolens faglige pådriver og initiativtaker innen skriving. Eksempelvis innebar dette å oppsøke fagstoff, distribuere dette videre til lærere gjennom felles møter og ellers komme med konkrete tips, ideer og råd av faglig og didaktisk karakter.

Også bruk av pedagogiske nettressurser utviklet i forbindelse med UiU var noe ressurspersonen brukte i fellestiden med lærerne. Hun var selv stort sett fornøyd med innholdet og opplevde at nettressursene var en kilde til faglig inspirasjon. Samtidig kommenterte hun at mengden av fagstoff som ble lagt ut, kunne oppleves som overveldende og at ikke alle eksemplene traff godt med tanke på undervisningsvirkelighet. Hun var også usikker på hvorvidt lærerne opplevde eierskap til disse ressursene og brukte dem aktivt i sin egen kompetanseutvikling. Også ledelsen ga uttrykk for at nytteverdien og bruken av nettressursene i personalet var noe begrenset: «den store entusiasmen var nok ikke rundt det». Lærerne vi har snakket med var selv usikre på om de har brukt UiU sine pedagogiske ressurser eller ikke: «For vi bruker jo veldig mange gode ressurser på nettet». At ressursene ble brukt i varierende grad på andre skoler var også et inntrykk skoleeier satte med.

Lærerne fortalte videre at de benyttet seg av ressurspersoners kompetanse også ved å invitere henne til egne undervisningstimer for å gi tips og råd til elever om egnet lesestoff. Dette ble dog ikke knyttet særskilt til hennes særegne rolle i UiU: «Men det har jo ikke med UiU å gjøre. Det har med at hun er en flink lærer og er veldig fantastisk på alt som har med ungdomslitteratur å gjøre».

Lærerne ga også uttrykk for at ressurspersonen kunne hatt en enda mer aktiv rolle i fagøktene i fellestiden. Ledelsen på sin side benyttet seg av ressurspersonen som en viktig sparringspartner og ildsjel som har bidratt til i å igangsette UiU på skolen og som skapte blest rundt ordningen.

At også andre skoler opplevde sine ressurspersoner som et viktig ledd i satsingen, kom frem i kommentarer fra skoleeier. Gjennom egen involvering i lærende nettverk merket skoleeier seg den viktige rollen ressurspersoner spilte i utviklingsarbeid som pågikk ved skolene, ikke minst som motivator overfor lærerne: «Det at lærerne har følt at de har hatt en egen person, som har fått en rolle, ikke bare plangruppen og skoleleder og skoleeier». På bakgrunn av tilbakemeldinger fra skolene var skoleeier innstilt på å skaffe fremtidige midler til videreføring av ordningen med ressurslærer.

8.2.5 Skolebasert kompetanseutvikling

Strukturer

På skolen vi har besøkt var det flere ulike møtearenaer for staben. Det var blant annet satt opp ukentlige fagøkter for lærere på hvert trinn. Her ble det gjerne presentert faglige innlegg med påfølgende diskusjon i små grupper. Videre var det avsatt ukentlige fellestider for hele kollegiet. Formen og innholdet kunne ifølge våre informanter variere fra gang til gang. Eksempelvis presenterte lærerne egne undervisningsopplegg for hverandre, delte erfaringer fra relevante eksterne kurs med resten av lærerkollegiet eller diskuterte fagstoff i fellesskap. Skolen leide også inn eksterne foredragsholdere, valgt ut ifra lærernes tematiske ønsker. UiU var satt opp som et særskilt tema på programmet hver tredje uke.

For å få faglig påfyll ble det også organisert årlige personalturer for staben. De siste årene har disse funnet sted utenfor Norges grenser. Lærerne omtalte det faglige innholdet på disse turene som både spennende og inspirerende. Videre har skolen de siste årene kjørt en felles oppstartdag på høsten, viet særskilt til felles kompetanseheving av både faglig og praktisk art. Innovative grep med timeplanen var nevnt som ett eksempel på innhold.

På et overordnet nivå vektla ledelsen viktigheten av å skape gode fellesarenaer for lærere som en forutsetning for at erfarings- og kunnskapsdeling kunne skje. Inspirert av blant annet faglige foredrag om «lærende møter og medskapning» understreket ledelsen at dette ikke nødvendigvis innebar hyppigere møter men mer effektive møter med god målstyring og møtestruktur. Lærerne kommenterte også verdien av tid satt av til uformell diskusjon og sosialt samvær: «Det kan jo være absolutt like nyttig og bra.»

Delingskultur

Ledelsen og lærere var samstemte om at det foregår mye kunnskaps- og erfaringsdeling på skolen på både formelle og uformelle arenaer. Lærere ga uttrykk for at det å planlegge og diskutere sammen er kommet sterkere inn på agendaen de siste

årene. Lærerne opplevde at det å være nysgjerrig og stille spørsmål til hverandre var verdsatt og et tegn på en sunn diskusjonskultur på skolen. De understreket likevel viktigheten av å avsette nok tid til felles diskusjon og utviklingsarbeid. De omtalte blant annet gjennomføring av kollegaobservasjoner som en givende faglig oppgave men også som en organisatorisk utfordring.

Også ressurslæreren vektla at det å avsette nok tid til organisasjonslæring var essensielt for vellykket implementering av innovative grep og opplegg. Samtlige lærere, inkludert ressurslærer, ga en rekke positive beskrivelser og vurderinger av å dele erfaringer og kunnskap med hverandre: «vi har prøvd ut en hel masse og vi har masse tips og lærer av hverandre».

Refleksjoner rundt elevenes læring

I spørsmålet rundt elevens læring var fellesnevneren for skoleinformantene våre et klart fokus på nyskapende didaktiske metoder og variert bruk av dem. Både ledelsen, ressurspersonen og lærere var samstemt om at godt læringsutbytte for en aktiv elev bør være et nøkkelperspektiv i skolens undervisningspraksis. Rektoren omtalte dette som «aktive elever i egen læringsprosess». For lærere og ressurslæreren var et felles fokus og bruk av ulike didaktiske metoder veien til å aktivere elever og øke deres læringslyst og læringsutbytte:

Aktiv elev og jobbe praktisk henger jo sammen» (Lærer 1) «Så lenge du skaper aktive elever så skjer det læring (Lærer 2).

Aktivitet fremfor passivitet hos elever og tilrettelegging for dette var ifølge lærerne et hyppig diskutert tema i staben. Blant eksempler på variert og praktisk undervisning som ifølge våre informanter var tatt i bruk på tvers av klasserom, var arbeid med læringsstrategier, ulike former for skriving, slik som førskriving, hurtigskriving eller presentasjonsskriving, bruk av IKT, deriblant også filmsnutter, stasjonsundervisning eller vekt på læring gjennom dialog, deriblant gjennom bruk av læringspartnere. Dette ble beskrevet som «mer blanding av alt» eller «mange flere sånne småting underveis». Lærerne opplevde at bruk av varierte undervisningsmetoder også var en måte å inkludere alle elever i undervisningen på, samt å gi mer rom til hver enkelt elev og deres læring: «vi lar ikke oss styre så mye av boka lenger, men heller av hvordan de skal få vist det de kan».

Likevel så lærere også enkelte utfordringer knyttet til dette. Ressurslæreren påpekte blant annet at innføring av nye metoder kan skape motstand hos elever, særlig i innføringsfasen. Hun mente at for å lykkes med å motivere elevene var det essensielt at man selv var trygg på metoden og ønsket å integrere den i sin undervisning: «du må eie opplegget ditt selv».

En annen forutsetning for at variert metodebruk kunne lykkes var ifølge våre informanter hensiktsmessig tidsbruk. Rektoren omtalte undervisningssekvenser

på ti minutter som smertegrensen for oppmerksomhet. Ifølge lærerne krever bruk av varierte og praktiske undervisningsmetoder også god planlegging og dermed tid som man gjerne ikke har: «tiden er alltid det man mangler mest».

På et overordnet plan var bevissthet og systematikk blant nøkkelord våre informanter brukte i sine refleksjoner rundt egen undervisning, bruk av varierte metoder og elevenes læring: «Det er rett og slett å være mer bevisst i forhold til det som skjer i en time fra begynnelse til slutt».

Skoleleders involvering

Begge representanter for ledelsen så på seg selv som tilretteleggere for en god delingskultur blant lærere. Dyrking og videreutvikling av denne kulturen var ifølge deres uttalelser et viktig ledd i å få til positiv organisasjonsendring. Samtidig understreket ledelsen at dette også innebar å utøve «et mildt press til å endre». Blant konkrete grep som ledelsen nevnte gjentatte ganger var synliggjøring av og støtte for metodisk og didaktisk innovasjon, tett involvering av hele staben i innovasjonsprosesser, samt fremsnakking av lærere og deres kompetanse:

Viktig for oss det var å få til delingskulturen. For her er masse flotte, gode, flinke lærere som jobber i hver sitt klasserom og at vi da fikk delt den biten» ... Det er ikke en og en lenger som utvikler et fag, men vi må gjøre dette sammen for å få til endringer» (Rektor)

Som et konkret eksempel på tettere involvering av lærere i styring av utviklingsprosesser var blant annet gjennomføringen av en undersøkelse, der hensikten var å få frem lærernes ønsker om skolens videre utviklingsarbeid. Denne viste at fortsatt fokus på erfaringsdeling var sterkt ønsket.

Gjennom sine uttalelser ga lærerne klart uttrykk for at de så på skoleledelsen som fokusert, utviklingsorientert og aktivt deltakende i møtevirksomhet på skolen og som avgjørende for at skoleutviklingen lyktes:

Uansett hva som skjer på dette overordnede nivået så er det jo veldig avhengig av hvilken vei rektor eller ledelsen velger på den skolen da tenker jeg. (Lærer) [Jeg har ikke annet å si enn] hvor viktig det er å ha noen som driver prosjektet på skolen og som har en ledelse som tror på dette og som ikke ser på det som en ting vi skal gjennom. (Ressurslærer)

Lærere opplevde samtidig at terskelen for å ta initiativ og prøve ut nye metoder eller skaffe seg ny kompetanse gjennom kurs eller videreutdanning var lav hos ledelsen. Dermed ble det gjennom samtlige skoleintervjuer tegnet et kollektivt bilde av skolen som opptatt av og mottakelig for nye impulser, åpen for erfarings- og kunnskapsdeling og samlet rundt implementering av innovative utviklingsprosesser.

Samarbeid med UH

Skolens samarbeid med UH-miljøet var en gjenganger i våre intervjuer med ledelsen og ressurspersonen. Ledelsen var svært negativ til dette samarbeidet og uttalte at skolens utbytte av disse var meget begrenset. Som begrunnelse oppga ledelsen at representanten for UH-miljøet var både lite innstilt på å innlede dialog med skolen, sette seg inn i skolens realiteter, hjelpe skolen å konkretisere behov i forhold til satsingsområdet og å vise fleksibilitet i sin faglige tilnærming. Ledelsen merket seg blant annet at representanten kom dårlig forberedt til møtene med skolen, for eksempel ved å kjøre det samme opplegget to ganger. Tilbakemeldingen fra skolen ble verken hensyntatt eller fulgt opp. Ledelsen opplevde dette som arrogant og ga et klart uttrykk for irritasjon og misnøye i vår intervju:

Men det har jo vært helt umulig, de har ikke vist noe ønske om ... de har sitt opplegg, sin time som de kjører uansett hva slags bakgrunn vi har som skole ... Det virket mot sin hensikt å ha med [UH-miljøet]. Ulempen med hele satsingen var jo å ta dem med.

Ressurslæreren tegnet et lignende bilde av samarbeidet med UH-miljøet. Hun opplevde at støtten var lite konstruktiv og lite fokusert på skolens pedagogiske praksis. Hun beskrev UH-miljøet også som lite imøtekommende, særlig i starten da skolen selv strevde med å formulere tydelige mål for skriving i alle fag, for eksempel gjennom å snevre inn begrepet «skriving i alle fag» på en god måte. Hun oppga at det var begrenset kontakt med UH-miljøet utover de kommunale fellessamlingene. De to lærerne vi intervjuet husket på sin side knapt samarbeidet om UiU med UH-miljøet.

Skoleeier ga uttrykk for å være klar over at forventningene til samarbeidet med UH-miljøet ikke ble innfridd: «de traff ikke lærerne og rektorene». Skoleeier omtalte dette som et dårlig utgangspunkt for videre samarbeid. Skoleeier merket seg i den forbindelse at premissene UH-miljøet satte var for rigide for skolene. Det å løse på disse og spisse opplegget mot opplevde behov i skolene var det som ifølge skoleeieren måtte til for at samarbeidet kunne komme mer på skinner.

8.2.6 Avtrykk av UiU - oppsummering

Ifølge informantene våre har UiU satt flere varige spor på både skolens og kommunens utviklingsarbeid.

Skoleledelsen merket seg særlig at fokuset på tett involvering av lærere i skolebasert kompetanseutvikling ga gevinster i lærernes verdsetting av skoleutvikling som et felles anliggende: «og så har du fått lærere til å ville det.». At ledelsen så på seg selv som en del av et lærende felleskap som har gjennomgått en positiv utvikling vitner blant annet følgende kommentar om: «så er vi blitt mye flinkere

til at de utvikler hverandre». En god delingskultur og faglig felleskap under tydelig og aktivt deltakende ledelse var også noe lærerne vektla i sine vurderinger.

Holdningsendring hos personalet med tanke på metodisk variasjon i klasserommet var også en gjenganger hos samtlige skoleinformanter. Lærere selv fremhever særlig større bevissthet om egen undervisningspraksis og læringsutbytte for elevene som den største merverdien. Ledelsen uttalte blant annet at «det [var en lærer som sa] at jeg underviser jo på en helt annen måte nå enn hva jeg gjorde for to år siden». Ressurslærerens vurdering var også at tankegangen om variert og praktisk undervisning har slått rot hos lærerne. Ikke bare var ifølge ressurslæreren lærere mer opptatt av praktisk og variert undervisning, de var også blitt flinkere til å finne frem til, bruke og dele inspirerende fagstoff for å få til dette. Denne holdningen var ifølge henne noe som vil henge igjen: «det er mer utprøving nå enn det har vært tidligere, vi er mer bevisste på hvordan elever lærer best». Likevel var ikke dette skiftet nødvendigvis lenket opp mot UiU eller UiU alene. Snarere så skoleinformantene på skoleutvikling som et langsiktig prosjekt innen organisasjonslæring, med UiU som en av inspirasjonskildene. Selv om flere har kommentert at tiden har vært en mangelvare og dermed en utfordring, var skoleledelse klar på at skolen likevel fikk til en målrettet utnyttelse av tid.

På kommunalt nivå vektla skoleeier flere momenter ved UiU som skapte ringvirkninger utover prosjektperioden. Bevisstheten rundt metodisk variasjon og medbestemmelse var vektlagt på et overordnet nivå. Det var dette som ifølge skoleeier var essensen i å drive bedre organisasjonslæring. Av særlig interesse var ellers å satse videre på ressurspersoner gjennom ytterligere økonomisk støtte, dialogmøter som arena for spredning og drøfting av forskningsbasert kunnskap, samt styrking av strukturer som kunne holde lærende nettverk i live: «dette er et unisont ønske fra skolene også, dette ønsker vi å drive videre».

8.3 Case 3

8.3.1 Elevresultater

Case 3 (C3) er den eneste ungdomsskolen i kommunen. Det er en relativt liten skole, med ca. 150 elever og 25 lærere. Målt ved gjennomsnittlige grunnskolepoeng, har C3 variert noe de siste årene: Fra å ha ligget godt under landsgjennomsnittet, for så å ha ligget ligge godt over, til å legge seg noe over snittet ved siste måling. Skolen ligger også noe over snittet i sitt fylke.

8.3.2 Satsingsområder

I utgangpunktet var skolens satsingsområde klasseledelse. Dette ble imidlertid forandret til lesing. Begrunnelsen for dette skiftet var primært at den nye rektoren ved skolen – som overtok stillingen et halvt år ut i satsingen – ønsket å flytte fokuset over til et område skolen ikke allerede var gode på. Etter å ha gjennomført en ståstedsanalyse, ble rektor og lærerkollegiet sammen enige om å ta en ny retning. Med i betraktningen var også resultatene fra Elevundersøkelsen og nasjonale prøver, som begge pekte i retning av et markant forbedringspotensial knyttet til lesing. Dette skiftet tok imidlertid noe tid å få gjennomført. Rektor rapporterer også at de fortsatte noe av den igangsatte satsingen på klasseledelse. I så måte har C3 hatt to satsingsområder, men med hovedvekt på lesing.

Forut for UiU hadde skolen jobbet grundig med satsingen Vurdering for læring. Flere av informantene påpeker en kontinuitet i satsingene de har vært med på. I lærerintervjuene kommer det fram at de i grunnen ikke er så opptatt av merkelappen til de ulike satsingene, og at fokuset på utviklingsarbeidet deres har vært noenlunde det samme over lang tid: «[Det er] utviklingen som skjer som er viktig, ikke om det er den ene eller andre merkelappen det tilhører.»

Skoleeier påpeker at satsinger som UiU har stemt godt overens med kommunens utviklingsplaner. I forbindelse med utformingen av milepælsplaner rapporterer skoleeier at de er påpasselige med å se de ulike satsingene i sammenheng, og at «det ene ikke behøver å ødelegge for det andre». Her refereres det eksplisitt til en utfordring knyttet til at «lærere kan føle at nå blir vi pålagt å drive med så veldig mange ting», samtidig som de skal drive undervisning. Milepælsplanene til kommunen er i så måte forsøkt utformet i et perspektiv der utviklingsarbeid og arbeid med undervisning er to sider av samme sak. Denne ambisjonen synes forenlig med intensjonene bak UiU-satsingen.

8.3.3 Lærende nettverk og skoleeksterne samarbeid

C3 var som eneste skole i regionen en del av Pulje 2; de andre skolene kom først med i senere puljer. Bakgrunnen for skolens alenegang var ifølge skoleeier at skolen ivret etter å fortsette utviklingsarbeidet i kjølvannet av satsingen Vurdering for læring. Planen var opprinnelig at C3 skulle samarbeide med en annen skole fra regionen, men da denne skolen bestemte seg for å utsette oppstart, sto C3 igjen som den eneste fra regionen i puljen.

Skolen deltok på de nasjonale nettverkssamlingene på Gardermoen. Ifølge skoleleder var det «mange gode økter som vi fikk være en del av.» Skolens to ressurslærerne rapporterer også at det her var en energi og et engasjement som «smittet over» på dem selv. Skolen var også med på regionale samlinger i regi av UH. Erfaringene herifra ser imidlertid ut til å være mer negative. Selv om enkelte deler av

opplegget var «greie nok», var det andre som ble opplevd som mindre bra: «den der veiledningen vi fikk det var bare tull, ja, det var bare helt meningsløst.» Skoleleder påpeker således at UH undervurderte lærernes kunnskapsnivå.

Sammenliknet med skoler i større kommuner har C3, som eneste ungdomsskole i kommunen, deltatt i skoleeksterne samarbeid i meget begrenset grad. Rektor peker i den forbindelse på at de på grunn av store geografiske avstander ikke har hatt noe særlig lærende nettverk for lærerne. Derimot har de hatt noe samarbeid på ledernivå. Men i og med at de andre deltakerskolene i regionen først kom med i senere puljer, har slike møter begrenset seg til at rektor har «blitt bedt om å holde et foredrag for de andre om hva det er, hvordan vi har jobbet, og hva som er viktig nå når de andre skal inn.» I så måte har man ikke hatt et systematisk organisert lærende nettverk slik det var tenkt. Ressurslærerne rapporterer her et savn etter muligheter for å dele erfaringer med andre i samme situasjon, spesielt med tanke på hvordan de skulle møte utfordringer knyttet til å nå gjennom til «de på bakerste rad», altså andre lærere som uttrykte skepsis til ideene ressurslærerne forsøkte å videreformidle.

Det rapporteres imidlertid om møter og felles planleggingsdager med videregående skoler og barneskoler i kommunen, der temaet har vært overgang barneskole/ungdomsskole og ungdomsskole/videregående. I disse møtene har deling av erfaringer stått sentralt, hvilket i noen grad resonnerer med satsingens ideer om lærende nettverk.

8.3.4 Ressurslærere

Skolen har hatt to ressurslærere under satsingen. Disse var allerede tilknyttet Vurdering for læring-prosjektet og ønsket selv å være med og drive utviklingsarbeidet på skolen videre. Begge fikk avsatt i underkant av 10 prosent av stillingen til dette arbeidet, og de hadde ansvaret for den praktiske implementeringen av UiU-satsingen på skolen. Ressurslærerne forteller at de har satt pris på å være to, siden de da har kunnet samarbeide og konsultere hverandre om planer, utfordringer og vansker.

Rektor påpeker at ressurslærere er en «avgjørende faktor for suksess», og har vært opptatt av å gi sine to ressurslærere handlingsrom til å drive utviklingsarbeid. Blant annet ble oppgaver knyttet til fellesøkter og idéformidling til lærerstaben delegert til ressurslærerne. Rektor har i den forbindelse vært opptatt av erfaringen ressurslærerne sitter på:

Det er ikke jeg som står der og skal fortelle [de andre lærerne] om hvordan de skal være i klasserommet, men de gjør det selv. [...] Jeg er jo ikke i klassen lenger. Jeg tror det er avgjørende for at det har fungert såpass bra.

Ressurslærerne rapporterer på sin side at de har satt pris på tilliten og støtten fra rektor. De forteller også om positive signaler fra andre lærere, selv om de også har møtt noe motstand. De trekker spesielt frem utfordringer knyttet til å formidle at ideene bak UiU hadde en klar sammenheng og kontinuitet med tidligere satsinger, og at det ikke var slik mange lærere forestilte seg («Åh, nok en ny ting og alt føles nytt hver gang»). De understøtter samtidig at det ikke var legitimiteten ved deres rolle som ressurslærere som ble trukket i tvil, men mer en «generell skepsis» til ideer og formaninger som blir pådyttet dem fra myndighetenes side. Samtidig peker ressurslærerne på at ting «gikk seg til underveis»: når man på skolen fikk innarbeidet en gjennomgående delingskultur med observasjoner av hverandre, samt mer praktiske og varierte undervisningsformer, forsvant mye av den opprinnelige skepsisen til satsingen blant lærerkollegene.

8.3.5 Skolebasert kompetanseutvikling

Strukturer

Skolens organiserende prinsipper og møtестrukturer ble grunnleggende forandret av den nye skolelederen, som altså tiltrådte et halvt år ut i UiU-perioden. Skoleleder forteller at hun raskt avskaffet det hun omtaler som «gammeldagse personalmøter», altså allmøter med hele lærerstaben. I stedet er fellestiden strukturert gjennom tre organiserende prinsipper. Det første er fagteam, der lærere tilknyttet de enkelte fagene møtes på tvers av klassetrinn. Møtene her går i sykluser, og hvert enkelt fagteam har møte ca. hver tredje uke. Det andre er trinnteam, der lærere på hvert enkelt trinn møtes. Begge disse holdes på tirsdager, etter at elevene har gått hjem. Det tredje er utviklingstid, lagt til onsdager. Denne brukes til de ulike utviklingstemaer de har valgt, i tillegg til analyse av nasjonale prøver, Elevundersøkelsen, medarbeiderundersøkelse, *Lesson study* og deling av pedagogisk arbeid. Utviklingstiden brukes til noe felles gjennomgang og mye gruppearbeid. Innenfor denne tiden får hvert team får ansvar for å dele ulike metoder og opplegg de bruker. Under Ungdomstrinn i utvikling-perioden var lærerstaben delt inn i tre UiU-team, der man hadde fokus på deling både internt og mellom gruppene. Disse møtene ble avholdt ca. hver tredje uke.

Uavhengig av fellestiden møtes plangruppa, som består av rektor og lederne fra hvert trinnteam, om saker som angår skolen og organiseringen av fellestiden. Rektor anser plangruppa som hennes «bindeledd inn mot teamene». Både rektor og lærere ser ut til å trives godt med denne team- og møtестrukturen. Rektor synes imidlertid at arbeidstidsavtalen er «en hemske for å drive utviklingsarbeid»:

For det finnes jo en mulighet for å utvide arbeidstiden, det er åpning der. [...] Og så er det noen veldig sterke krefter som ikke vil det. [...] Jeg mener vi kunne fått til

bedre samarbeid hvis vi kunne fått en ettermiddag til. Og da hadde vi ikke trengt helt til halv fire. Hvis vi bare hadde fått tre kvarter til en ettermiddag, så vi hadde hatt litt tid sammen til å kunne jobbe med fag.

Delingskultur

Ifølge rektor er UiUs målsetning om skolebasert kompetanseutvikling godt innarbeidet på skolen: «Vi bruker den kompetansen vi har, vi deler, vi prøver ut sammen, vi observerer hverandre [...]. Det er akkurat sånn som vi jobber, tenker jeg.» I staben brukes imidlertid ikke termen «skolebasert kompetanseutvikling», men snarere «utviklingsarbeid». Lærerne forteller at delingskulturen oppsto med Ungdomstrinn i utvikling:

Vi begynte å dele opplegg vi hadde gjort i de forskjellige fagene da, som vi kunne dele med hverandre og kunne gjøre nye vinklinger på som vi kan bruke i andre fag. Og da kjenner jo elevene til det også på en måte, og så kan du gjøre din egen vri på det så får du litt mer variasjon i undervisningen. [...] Og vi gjorde jo ikke det systematisk før. Det samme med observasjon også. Det var ikke snakk om å få noen inn i klasserommet før dette her.

Ett av virkemidlene for å framme delingskultur er en forenklet utgave av Lesson Study, som både under og etter UiU-perioden har blitt praktisert hyppig på skolen. Rektor forteller at hun organiserer dette ved å dele lærerne inn i grupper, noen ganger er det etter fagtilhørighet, andre ganger har jeg delt på tvers av fag. Deretter har de brukt to fellestidsøkter hvor de har fått forberede seg og lage en plan for undervisningen. Så har de hatt en gjennomføringsperiode på tre til fire uker. Avslutningsvis har de evaluering og deling av erfaringer. Lærere rapporterer å være godt fornøyd med dette opplegget. Intervjuene vitner også om at den overordnede ideen om delingskultur er godt integrert i deres måte å tenke og jobbe på.

Refleksjoner rundt elevenes læring

Intervjuene tyder også på at aktørenes forståelse av praktisk og variert undervisning samsvarer med UiU-satsingens idégrunnlag. Rektor forteller for eksempel:

Det var nok mer bok og oppgaver før. [Lærerne] har blitt veldig kreative. [...] Alle har datamaskiner, og vi har masse mobiler ute, elevene bruker jo de en del. [...] Det å gjøre ting på litt andre måter, ikke nødvendigvis vite at du skal sitte bak den stolen når du kommer inn i klasserommet, men at det går an å tenke litt nytt, da. Og så er det jo kanskje enkelte fag som er lettere å få til praktisk enn andre. Sånne skrivefag er litt vanskelige å få til praktisk kanskje. Men det handler jo om å samarbeide om å skrive kanskje, samskrive på dataen, ha flere i samme dokument. Altså, ulike måter å jobbe på med et tema, da.

Lærerne gir også uttrykk for en liknende forståelse: de snakker om «aktiv læring», «mer elevaktivitet og stasjonsarbeid», og «mindre taletid fra lærernes side». Ressurslærerne rapporterer imidlertid om at det tok en stund før resten av staben tilegnet seg en «riktig» forståelse av hva variert undervisning egentlig innebærer:

Det var mange som til å begynne med tenkte at de må leke eller de må snekre eller sånne ting. Så vi måtte jobbe litt med at «det trenger jo ikke å være det». [...] Så vi har jo hatt noen sånne diskusjoner også. Praktisk trenger ikke være at du skal drive uteskole eller hyttebygging eller sånt noe.

Omleggingen fra skolens tidligere praksis med klassisk tavleundervisning i monologform til UiU-satsingens mål om variert undervisning har tatt flere former. Både rektor og ressurslærerne rapporterer å ha brukt satsingens nettressurser flittig, spesielt de som omhandlet «lesing i alle fag». I den forbindelse ble det nedsatt faggrupper som skulle se spesielt på hvordan lesing og ulike lesestrategier kunne integreres i de respektive fagene.

Når det gjelder planleggingen av selve undervisningen, forteller en engelsklærer at det på ett nivå kan dreie seg om å variere hvordan de tre engelsktimene i uka legges opp. På et annet kan de dreie seg om variasjon innenfor en skoletime: «Altså, du tenker i hvert fall at i løpet av en time så skal vi snakke litt, vi skal skrive litt, vi skal ha gjort litt andre type ting.» Læreren trekker i den forbindelse fra et konkret eksempel der klassen ble vist en film og at elevene deretter skulle spille karakterer fra filmen, uten å tilkjenne hvilken karakter:

Det var den The Butler. Og så hadde vi liksom forskjellige karakterer og så tok vi opp det på tavla med bilde. «Hva kan vi si om den personen her?», og så vi det på engelsk. Alle fikk noen knagger å henge ting på i forhold til å kunne beskrive karakteren, og så får de... trekker de da en lapp og så ser de her ble.. jeg ble butleren da, ok. Og da vet jeg uansett hvilket nivå er jeg på hva jeg kan si. Jeg kan si noe. Og så er jo læreren med rundt og veileder, du kan komme og spørre du hva kan jeg si om den her. [...] Og da skal de ikke avsløre hvem de er. [...]. Og da må du snakke, for du skal ikke intervju noen, du skal fortelle om deg selv og høre om beskrivelsen matcher.

En gjennomgangstone i intervjuene er at man har blitt «mer bevisste» på å drive variert undervisning. Lærerne forteller at selv om dette var et mantra under studiene på lærerutdanningen, så har UiU-perioden, med dens innprenting av delingskultur og teamarbeid, ført til store forandringer med tanke på å få variasjonen ut i praksis. Det synes å være en enighet om at satsingen har medført betraktelig mer variert undervisning enn det som var tilfellet forut for satsingen.

Det pekes imidlertid på visse utfordringer knyttet til å praktisere variert undervisning, spesielt med tanke på at delingskulturen har medført at visse undervisningsopplegg har blitt populære og gjentatt i for stor grad. Lærerne viser her til tilfeller der elevene har uttalt «Åh, har dere snakket sammen, ja!» og «Har dere vært på kurs eller?». Faren med dette, mener de, er at elevene kan bli lei og at delingskulturen kan virke mot sin hensikt. Elevintervjuene understøtter dette, og enkelte opplegg blir rett fram latterliggjort.

Rektor påpeker også på at skolen «har en vei å gå» når det gjelder tverrfaglige samarbeid for å fremme variert undervisning, og at dette vil bli prioritert i framtida.

Skoleleders involvering

Skolen gjennomgikk et lederskifte i oppstartfasen av UiU-satsingen. Dette skiftet ser ut til å ha hatt stor betydning. Den nye skolelederen synes å ha vært svært aktiv og engasjert i UiU-satsingen, både gjennom å legge om på det strukturelle (for eksempel faste rutiner, møter og inndeling i team) og gjennom å aktivt involvere ressurslærerne i arbeidet. Hun forteller at hun har vært veldig opptatt av lærernes autonomi, og at hun hverken kan eller bør detaljstyre alt lærerne foretar seg:

Det er jo sammen vi skal bli gode [...] Dette her må jo bli et samspill også, hvis jeg skal få med meg de ansatte som miljø, føle at de blir hørt i en prosess. Og det har de jo nå, nå kan de påvirke litt gjennom teamlederne og inn til plangruppa. [...] Og så er det jeg som skal ta avgjørelsen til slutt, da, hvis man er uenig. Men som regel så er de ikke uenige. [...] Men jeg vet at på andre skoler er det kanskje viktig for rektor å bestemme alt. Men jeg synes ikke det er viktig. Det er ikke de tingene som er viktig for meg å bestemme. Så lenge vi har valgt oss ut en retning sammen [...], så er det min jobb å sørge for at vi er på den veien, at vi ikke faller av stien og at vi holder oss på det vi skal konsentrere oss om, og at vi har et mål og at vi jobber mot det målet. [...] Jeg tenker det er viktig å overlate det litt til andre, få litt mer eierforhold til det de også.

Skoleleder har altså gjort flere strukturelle grep, men selve gjennomføringen av satsingen har i stor grad vært delegert til staben. Like fullt har hun vært en aktiv observatør av det ressurslærerne og resten av staben har foretatt seg. Blant forteller hun at hun ved ledige stunder «tar en runde og titter litt innom» klasserom for å observere. Skoleleder forteller også at erfaringene fra UiU-perioden fortsatt brukes aktivt, for eksempel i forbindelse med nyansettelser:

Vi trengte å se litt mer på dette med hvordan vi setter grenser for elever, for vi har en del nyansatte som har følt seg litt utrygge på det, så da måtte vi ta tak i det. Og

da brukte vi Ungdomstrinn i Utvikling, gikk vi tilbake og så [...] Vi har sju nye ansatte. Det er klart at de har ikke vært med på noe av dette her. Så da måtte vi friske opp igjen og så tok vi opp de tingene vi skulle lese der [...].

Ressurslærerne gir uttrykk for at de setter stor pris på skoleleders engasjement og nysgjerrighet på deres arbeide. De framhever den skarpe kontrasten til forrige skoleleder, som ble oppfattet som detaljorientert og dominerende. Selv om den nye lederen også følger lærerstaben tett, for eksempel gjennom klasseromsobservasjoner, ser dette ut til å oppleves som «positivt» og «støttende». Ressurslærerne framhever også at ledelsens engasjement og måte å organisere skolen på var avgjørende for at UiU-satsingen ble vellykket, og at måten å jobbe på har blitt sittende igjen:

R2: De kommer inn, lytter, setter i gang, lager planer for neste... sånn at det blir hele tiden fulgt opp, da, og at det blir en god plan. Være i forkant... [...] Det er avgjørende egentlig.

R1: Ja, veldig. Hvis ikke, så hadde jo kolleger tenkt enda mer sånn at «Åh, nok en ting, og nå er vi ferdig med det, da kan vi gå tilbake til vårt gamle.» Men det har jo ikke vært mulighet for nå, da, i og med at vi har hatt en som må... Ja, vi har måttet vise hva [vi] gjør i undervisningen.

Lærerne er enige. De påpeker at skoleleders engasjement for satsingen har vært helt avgjørende for at de selv har forandret måten de jobber på: «Jeg tror ikke vi hadde vært der vi er i dag [...] uten [skoleleder], som ledet oss inn på dette her på en sånn... Hun gjorde det på en sånn måte at vi trodde at vi valgte det selv. [Latter] Og at vi... Ja, dette må vi jo gjøre. Selvfølgelig.»

Samarbeid med UH

Når det gjelder den opplevde relevansen og nytten av utviklingspartneres bidrag til skolen, er informantene entydige i sin dom: dette bidraget stod ikke til forventningene. Skolen hadde to ulike representanter fra en høyskole i regionen. Ressurslærerne uttrykte spesiell misnøye med at foredragene og inputen de fikk, ikke opplevdes relevant for deres jobbhverdag i klasserommet:

[Jeg] var ikke så veldig imponert. De kommer jo liksom med de rapportene sine og ting vi skulle lese. Og så tenkte vi: «Ja, dette har vi lest før.» Og det vi ofte har savnet i forbindelse med alle disse prosjektene er konkrete ting som du kan ta med inn uten å sitte og bearbeide det og lese ting som kanskje heller kunne vært på lærerskolen, på en måte. [...] De er veldig høyskolefolk, og det skal de få lov til å være, men de som kommer hit, må på en måte være litt mer virkelighetsorienterte enn det vi kanskje opplevde at de var... Opp mot den hverdagen vi har [...] [Det var

] veldig lite konkret. [...] Det ble veldig tydelig at de hadde vært på veiledningskurs og skulle bare veilede. [...] Vi ville jo heller ha noen å kaste ball med og få ideer og diskutere.

På spørsmål om hva som burde vært annerledes, svarer ressurslærerne:

De burde vært mer ute på skolene- [...] At de faktisk kommer og er med på en del plangruppemøter for eksempel, eller sånn fellestid som vi har hatt, og fått kjenne litt på hva det er som beveger seg i skolehverdagen. [...] For at de skal kunne forberede folk på den hverdagen som finnes, så må de jo være litt i skolen. Kanskje var de lærere for ti år siden, men [...] yrket har forandret seg skikkelig.

Lærerne er samstemte i dette savnet. Gjennomgangstonen er at veiledningen ikke var praksisnær nok, noe informantene setter i sammenheng med oppfatningen om at UHs manglende erfaring med og forståelse for «virkeligheten i klasserommet». Dette resonnerer også med hva skoleleder ønsker seg fra eksterne utviklingspartnere: «Lær oss om kollegaveiledning, for dette skal vi begynne med. Lær oss om det sånn at vi kan begynne med det. [...] Jeg tror det er mer nyttig.»

8.3.6 Avtrykk av UiU – oppsummering

Informantene er unisone i sin vurdering: UiU gav skolen et godt løft i sitt utviklingsarbeid, og satsingen har satt varige spor i form av både struktur og praksis. Skoleeier er opptatt av at kommunen fikk ekstra midler til ressurspersoner, slik at skoleleder ikke satt alene med ansvaret for implementeringen. Skoleeier mener også å se en konkret effekt av satsingen i form av bedre skoleprestasjoner blant elever, og mindre frafall fra den videregående skolen.

Skoleleder peker på konkrete forandringer i lærernes måte å jobbe og tenke på. Selv om arbeidet med variert og praktisk undervisning viste seg å være vanskelig i starten («det var mange som tenkte at nå må vi leke»), mener skoleleder at når først forståelsen for hva variert og praktisk undervisning innebærer begynte å sette seg på skolen, kom også forandringene:

På metode i klasserom så synes jeg det er en merkbart forskjell. På lærernes arbeidsinnsats i forhold til utviklingsarbeid [...], på hvordan de jobber, at de tenker mer kreativt, absolutt. [...] Og det er stadig elever som er ute på vandring rundt omkring med noen rebuser og løser oppgaver utenfor kontoret mitt, og løper rundt med iPader og filmer ting, og det skjer så mye spennende som ikke skjedde før. [...] Det gir jo store muligheter.

Dette resonnerer godt med ressurslærernes vurderinger. De mener at forandringene i undervisningsform har medført at også elevene har andre forventninger til undervisningen, og at elevene også etterspør varierte undervisningsformer.

Lærerne mener på sin side at den kompetansen de har utviklet er mer elevorientert enn tidligere. De framhever spesielt at den praktiske undervisningsformen treffer mye bredere med tanke på ulike prestasjonssjikt. De peker også på at den første delen av satsingen på klasseledelse har satt spor: at lærerne på de ulike trinnene nå kjører like opplegg i sine respektive timer. De mener de har skapt gode rammevilkår for delingskultur, noe som gir seg utslag i bedre planlagte timer, som igjen medfører mer ro og orden i klasserommet.

Selv om det generelle inntrykket er at satsingen har vært vellykket på denne skolen, har det også vært noe skjær i sjøen underveis. Informantene påpeker vanskeligheter knyttet til å ha vært den eneste i sin pulje i overkommelig geografisk avstand. Dette har hemmet muligheten for skoleekstern delingskultur, som jo var et av hovedpoengene ved satsingen. Informantene på skolenivå stiller her spørsmål ved organiseringen oppover i systemet, og at noen burde ha tatt geografi og reiseavstand med i betraktning. Videre påpeker skoleleder sårbarheten knyttet til lederbytter og mangelen på kontinuitet dette ofte medfører. Selv om lederbyttet i dette tilfellet ser ut til å ha slått positivt ut med tanke på selve utviklingsarbeidet ved skolen, tyder likevel intervjuene på at hvordan lederrollen tolkes og utføres er avgjørende for om satsinger av denne typen vil lykkes. Den forrige lederens fokus på detaljstyring og manglende vilje til å gi ressurslærerne handlingsrom i forbindelse med implementeringsoppgaver ser ut til å ha vært en tydelig hemsko for UiU-satsingens første fase ved skolen.

8.4 Case 4

8.4.1 Elevresultater

Case 4 (C4) er en ren ungdomsskole (8.-10. trinn) med omtrent 450 elever og 50 lærere. De gjennomsnittlige grunnskolepoengene har steget de siste årene, fra å ha ligget godt under landssnittet i 2013-14, til å i dag ligge noen tideler over. Skolen ligger også noe over kommune- og fylkesgjennomsnittet. Resultater på eksamen og nasjonale prøver viser også en til dels kraftig oppgang i prestasjoner. I resultater fra Elevundersøkelsen ligger skolen stort sett på gjennomsnittet til landet og kommunen, men på noen variabler ligger de litt under. Skolen var med i UiU-pulje 2.

8.4.2 Satsingsområder

Skolen hadde i utgangspunktet valgt både regning og skriving som satsingsområde. Hovedfokuset var imidlertid på regning, mens arbeidet med skriving først kom i gang etter at UiU-perioden offisielt var over. Skoleleder forteller at valget av

regning som satsingsområde ble tatt etter å ha gjennomført en ståstedsanalyse ved skolen. Den endelige beslutningen ble tatt av ledergruppa ved skolen, bestående av skoleleder og teamledere fra staben, etter en dialog med hele lærerstaben. Lærerne ytret da et ønske om å velge et område der de hadde forbedringspotensial:

Det var derfor endringen ble gjort, at vi ville bli tryggere i regning, litt sånn ut ifra nasjonale prøver og eksamensresultater og sånn, så var det regning vi gjorde det dårligst på. Og det har vi blitt bedre på, eksamensresultater i hvert fall. Så det er bra. (Lærer 1)

Eksamensresultatene viser også en markant framgang: fra 3,2 til 3,9 i snitt på skolens avgangskarakterer i matematikk, noe som omtales med stolthet i flere av intervjuene.

Ifølge skoleeier stemmer UiU godt overens med kommunens utviklingsplaner. Selv om disse planene er utformet med inspirasjon og informasjon fra flere ulike kanaler, framheves det at det er et sammenfall mellom UiU og planer som har blitt utviklet av kommunen, både parallelt med og etter satsingen. Skoleleder trekker her spesielt fram satsingen på grunnleggende ferdigheter og skolebasert utviklingsarbeid.

8.4.3 Lærende nettverk og skoleeksternt samarbeid

For arbeidet med UiU ble det ifølge skoleeier etablert faste virksomhetsledermøter for kommunens rektorer om lag en gang i måneden. Disse varer vanligvis mellom tre og fire timer. Her er det en eksplisitt målsetning om «å bruke de møtene til minst mulig informasjon og mest mulig å jobbe sammen». Videre ble skolen involvert i ett av skolens seks distriktsnettverk, samt et eget nettverk for ungdomsskolerektorene som tar seg av driftsspørsmål, regelverks spørsmål og -avklaringer, men også faglige temaer spesielt knyttet ungdomstrinnet.

Skolen deltok på de nasjonale møtene på Gardermoen, samt lokale møter for alle satsingsskolene i kommunen. Skolen har også vært med i lærende nettverk med flere skoler i kommunen. Rektor forteller imidlertid at det kun ble to møter med en annen ungdomsskole i kommunen, på grunn av lange geografiske avstander. Skolen valgte derfor å fokusere på samarbeid med omkringliggende barneskoler, som alle er avgiverskoler til C4:

Det som er litt trist er at det er fire barneskoler og vår ungdomsskole. så det er de fire barneskolene som kommer hit når de begynner i 8. klasse. Så vi har jo hatt møter i nettverk med regning, lesing, minoritetsspråklige, spesialundervisning og engelsk. Og da er det lærere som er ressurspersonene på hver av de skolene som møter i et nettverk fire ganger i året. Så vi har nettverksbygging. Og særlig når du skal jobbe med lesing og i det regnenettverket også, så har vi hatt veldig [...] god

utveksling. Men vi skulle ønsket oss en ungdomsskole i tillegg da. Fordi vi blir alene.

Dette nettverket ble startet uavhengig av UiU. Men det ble opprettet samtidig, og med flere av de samme arbeidsmetodene, med fokus på delingskultur. Skolene har møtt hverandre på jevnlig basis, med møter to ganger i semesteret. Både de to møtene med en annen skole og møtene med de mer nærliggende barneskolene, blir av skoleleder, ressurspersoner og lærere omtalt som nyttige og vellykkede.

Møtene har vært fagbaserte. I den forbindelse peker imidlertid lærerne på en uheldig konsekvens, siden en rulleringsordning medfører at det kan gå lang tid mellom hver gang «deres» fag står i fokus:

Der og da syntes jeg det var veldig nyttig, men det å følge opp det i systematikken i det igjen... For da er det neste nettverksmøte, det er kanskje ikke i engelsk, det neste er i matematikk. Og så er det liksom 1 ½ år eller 2 siden jeg var med på siste nettverksmøte.

På den måten fungerer møtene mer som en «vitamininnsprøytning» og faglig påfyll, mer enn noe som setter seg spor i det faktiske arbeidet med fag.

Lærerne uttrykker også ønske om å utvide nettverket til å omfatte videregående skoler i området:

Vi har tatt opp [...], som et ønske fra personalet. Så det er jo lov å håpe at det kommer. På lik linje der så ønsker jo vi å vite hva er det de forventer når vi leverer dem fra oss.

8.4.4 Ressurslærere

Det var to ressurslærere på skolen under UiU-perioden. Skoleleder lyste ut stillingen internt, og det var flere søkere. Én av ressurslærerne hadde tidligere erfaring fra liknende satsinger (Ny GIV). Vedkommende oppgir at det var de positive erfaringene ved denne satsingen som gjorde at det ble søkt om et nytt engasjement: «[Jeg ville] være med og pushe skolen videre, da.» Begge gir uttrykk for engasjement og tilfredshet med rollen som ressurslærer.

De trekker også fram ledelsen som en god pådriver og støttespiller, spesielt med tanke på å utarbeide strategier for å formidle ideene og metodikken knyttet til UiU til resten av personalet. De peker her på at tilliten og tiden de fikk avsatt til dette arbeidet var avgjørende for suksessen:

Det er vel kanskje prioritet nummer en, at vi fikk tid til å få snakke med personalet og vi fikk tid til å jobbe med dem og gi dem oppgaver og på en måte videreføre det vi hadde jobbet med da.

De rapporterer også at de har møtt ressurslærere ved andre skoler i kommunen som ikke har fått den samme tilliten og handlingsrommet fra sin leder, noe de bruker til å understøtte sin ros til skoleleder. En utviklingspartner fra UH ser også ut til å ha spilt en viktig rolle med å gi innspill og faglig påfyll, og ressurslærerne rapporterer om et godt og velfungerende samarbeid med denne personen.

Ressurslærerne mener også at det var en styrke ved satsingen at deres rolle fungerte som et bindeledd mellom ledelsen og personalet, på en måte som de mener gjorde personalet mer lydhøre for de nye ideene og den nye arbeidsformen:

Det funker bra at det er lærere som gjør det, og ikke [...] en rektor eller en ledelse som står og sier det, for da [...] kommer det ikke ovenfra og ned. Det er en likesinnethet [...] som sier det.

De forteller videre at selve formidlingen hovedsakelig besto i personalsalinger der det ble gitt praktiske oppgaver knyttet til undervisningen. Disse oppgavene ble løst gruppevis, prøvd ut over en periode, og til slutt delt og diskutert ved neste samling.

Ressurslærerne rapporterer også aktivt å ha bidratt til å fremme bruken av pedagogiske nettressurser. Dette gjorde de gjennom generell brukerveiledning for resten av personalet på fellesmøter, samt ved å gi konkrete oppgaver til faggrupper. Det overordnede målet med dette var få staben til å bruke disse ressursene på en jevnlig basis. Ressurslærerne gir uttrykk for at disse ressursene var lett tilgjengelige, brukervennlige og nyttige.

De gir uttrykk for at denne satsingen var mer «direkte og praktisk rettet» enn andre satsinger skolen har vært med på, noe som innebar at man tilegnet seg «konkrete ting man kan ta med seg rett inn i undervisning». Dette var ikke bare positivt i seg selv, synes det, men det lettet også deres arbeid med å formidle ideene til resten av lærerstaben. Der andre satsinger, som for eksempel Ny GIV, ble oppfattet som for abstrakt og «høytsvevende», var UiU lettere å «selge inn» på skolen.

Selv om de rapporterer at det stadig ble mer engasjement og entusiasme for UiU etter hvert som satsingen skred fram, var det likevel litt skepsis blant lærerne, spesielt blant de mer erfarne. Ressurslærerne forklarer en slik skepsis med en mentalitet som sier «Nå har jeg gjort sånn i 20 år, kan jeg ikke gjøre det sånn i 20 år til?», men bedyrer like fullt at «alle ble med» i løpet av satsingsperioden. En annen innvending fra ressurslærerne er at de opplevde uklarhet knyttet til rollen i begynnelsen av satsingen. Selv om de føler at deres rolle «gikk seg til» over tid, mener at de fikk «dårlig startinformasjon» og at de ble «kastet inn i det».

8.4.5 Skolebasert kompetanseutvikling

Strukturer

Skoleleder forteller at UiU medførte flere strukturelle endringer på skolenivå. Det arrangeres nå ukentlige personalmøter, samt mindre, team-baserte møter der det fokuseres på utviklingsarbeid. I tillegg arrangeres det annenhver uke møter for fagsamarbeid med fokus på deling og erfaringsutveksling. På disse møtene er også ressurslærerne med og bidrar med innspill. Det er også 15 minutters teammøter hver morgen tilegnet koordinering før undervisningen starter. Det er også opprettet en teamledergruppe som gir ledelsen innspill på drift og utvikling. Skoleleder mener at denne møtestrukturen fungerer godt for å fasilitere skolebasert kompetanseutvikling. Intervjuene med lærere og ressurslærere understøtter dette.

Delingskultur

Strukturelt sett synes skolen å ha lagt godt til rette for delingskultur. Skoleleder og ressurslærere synes å ha jobbet systematisk og engasjert for å implementere en slik kultur. Men har en slik delingskultur satt seg på et mer uformelt plan, i form av samarbeid mellom lærere i hverdagen? Intervjuene med lærerne tyder på at det er tilfellet, i hvert fall til en viss grad. De forteller om at terskelen for å gi, få og be om tilbakemeldinger har blitt lavere i og med UiU-perioden. De etterlyser samtidig en mer systematisk gjennomføring av dette i hverdagen:

Vi har jo styrking og sånn da, men det er ikke så veldig systematisert. [...] Det er jo et stort hav av hva man liksom kan gjøre. [...] Frekvensen kunne vært høyere. Kollegaveiledning snakker man mye om, men det får man liksom ikke gjort. Du rekker bare det du rekker. Dagen tar deg, liksom.

Lærerne etterlyser også delingskultur i en videre forstand: ikke bare i form av en dialog om faglig-didaktiske anliggender, men også emosjonelle utfordringer:

I løpet av et skoleår så kan du oppleve ganske sånn drøye saker sånn med elever som er i konflikt [...] Det skjer alltid så mye i løpet av en dag. Så det å ha en time [...] debrief på det mellommenneskelige. Hva er det liksom jeg har vært med på nå egentlig? [...] Det å kunne samtale, ha debrief, det har man jo ikke i skolen. [...] Det miljøet må vi skape selv.

Like fullt ser det ut til at en bevissthet rundt fordelene ved deling har satt seg blant lærerne, og at kimen til denne bevisstheten ble plantet i UiU-perioden. Denne bevisstheten ser fortsatt ut til å manifestere seg en uformell delingskultur i hverdagen – om enn i noen mindre grad enn lærerne ideelt sett ønsker.

Refleksjoner rundt elevenes læring

Informantenes forståelse av begrepet om variert undervisning ser ut til å resonnerer godt med UiU sine formålsformuleringer. Det er imidlertid mer usikkerhet rundt begrepet om praktisk undervisning, noe som er spesielt tydelig blant lærerne:

Jeg skjønner ikke helt hva det skal bety egentlig. [...] Nei, jeg kan ikke huske at jeg har vært innom det en gang. [...] Vi driver jo med masse praktisk i enkelte fag. holdt jeg på å si, men, altså, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal dra helt betydningen av det inn i noen fag, kjenner jeg.

Men om ikke begrepet og teorien rundt det ser ut til å ha nådd helt ned til lærernivået, ser det likevel ut til at måten det jobbes på er både praktisk variert. For eksempel forklarer en matematikklærer hvordan abstrakte størrelser kan gjøres konkret for elevene:

Det å bruke konkreter for å se hva er egentlig en meter, at en kan vise det fram, at de kan prøve å gå en meter, at de prøver å måle opp og fylle et desilitermål og et litermål [...], at vi bruker litt sånne ting.

I og med at regning har vært et satsingsområde ved skolen, har idealet om «regning i alle fag» vært et sentralt tema i undervisningen. Dette er ut til å ha fungert godt, og lærerne rapporterer at de har forsøkt å gjøre integreringen av regning mest mulig «naturlig»

Vi prøver å integrere det i fagets egenart også, på en måte. Altså, det har vi diskutert flere ganger i personalet, hvordan er det vi skal få inn regning i engelsk og norsk, og hvordan skal vi gjøre det. [...] Så vi prøver jo alltid å være veldig bevisste på det. Men så har vi jo også diskutert at det skal jo ikke på en måte føles unaturlig heller. Altså, du skal jo [ikke] blande kortene helt, da. Men det er veldig naturlig å dra inn statistikk i både naturfag og samfunnsfag, for eksempel, at du drar inn ulike valutaer på engelsk, altså du er veldig bevisst på det.

De rapporterer også om enkelte vansker i møte med elevene, spesielt siden matematikk av mange oppfattes om fremmed og vanskelig. Samtidig framhever lærerne at metodene som skolen har utviklet i forbindelse med UiU, treffer bredt med tanke på prestasjonssjikt, takket være variasjonen i undervisningen.

For å stimulere elevmedvirkning har skolen innført egenvurderinger blant elevene. Dette har vanligvis tatt form av tekster eller muntlige presentasjoner, som medelever så skal gi ris og ros for. Denne ordningen mener lærerne har medført en økt bevisstgjøring knyttet til måloppnåelse:

Og da blir de jo mer bevisste på det også, på hva som er bra da. Og det samme gjør vi jo med tekster. Hver gang de har tentamen og sånt noe så kjører vi jo på at de vurderer hverandre, at de kan komme med innspill på hva er det som er bra, hva er det som ikke er bra. Jeg tror jo det skaper en sånn egen bevissthet. [...] Altså, «dette her skal du kunne, dette her er målet for den oppgaven du har fått nå.» Og så er det ut ifra de målene da, [at de vurderer] hvordan de eller medelevene har prestert.

Skolen har også i noen grad forsøkt å kombinere praktisk undervisning med tverrfaglige prosjekter. Her har de ved flere anledninger knyttet seg til eksterne samarbeidspartnere, slik som Redd Barna («Glemte kriser») og FN («Global warming»). Slike prosjekter ser ut til å ha engasjert både elever og lærere.

Skoleleders involvering

Skoleleder ser ut til å ha hatt en meget sentral og aktiv rolle under UiU-satsingen. For det første har hun gjort strukturelle grep for å framme delingskultur på skolen, slik det er beskrevet ovenfor. Hun forteller også at selv om hun er svært fornøyd med de faglige nivået i lærerstaben, er lærerne fortsatt er «litt tradisjonelle» i sin måte å undervise på. For å forhindre at de «gror fast», rokerer hun ofte rundt på teamene, slik at de stadig må samarbeide i nye konstellasjoner. Hun forteller at hun også oppfordrer eksplisitt til delingspraksis i medarbeidersamtale: «når vi snakker vi om undervisning, [så sier jeg] 'har jeg prøvd det ut?'. 'Ja.' 'Ja, har du fortalt det til de andre engelsklærerne?' 'Nei, kanskje ikke.' 'Nei, men det må du'».

Skoleleders aktive rolle og engasjement ser ut til å bli høyt verdsatt hos både ressurslærerne og lærerne. Spesielt setter de pris på det blir satt av nok øremerket tid til utviklingsarbeid i hverdagen, både i form av kollektive møter og egendispontert tid til å utvikle undervisningsopplegg. Ressurspersonene er svært godt fornøyd med arbeidsdelingen skoleleder la opp til i forbindelse med UiU. De ble satt til den praktiske implementeringen og kontakten ut mot lærerstaben, mens skoleleder holdt seg i bakgrunnen og konsentrerte seg om «de store linjene»:

Rektor ser det fra [...] sitt perspektiv med mer skoleutviklingsbriller. Og det er jo fint, for vi er jo kanskje litt mer gira på helt sånn praktisk, mens hun... «Nå må vi se litt større linjer her, dere.» Så det er veldig sånn fint samarbeid egentlig (Ressurslærer 1).

Det trekkes også fram at skoleleder har et «godt øye» for den kompetansen og engasjementet som finnes hos den enkelte lærer: «Hvis hun ser at det er noen i personalet som er gode på ting så kan hun spørre. 'Hei, kan du kjøre dette her for personalet?'" (Ressurslærer 2).

Samarbeid med UH

Intervjuene tyder på litt blandende inntrykk av samarbeidet med UH: med unntak av én enkelt utviklingspartner fra lærerutdanningen, får innsatsen til UH-miljøet hard medfart. Det er viktig å merke seg at alle kom fra samme institusjon, noe som kan tydet på varierende grad av engasjement, samarbeidsevner og/eller faglig kompetanse innad i samme UH-miljø.

Skoleleder gir uttrykk for at samarbeidet bar preg av «for mange møter» og for lite direkte møter med personalet for å jobbe konkret med satsingen: «Jeg skulle ønske heller at Høyskolen [...] hadde kommet inn og inspirert lærerne. For de var veldig sugne på teori og forskning. Og det syntes de de fikk for lite av.»

Skoleleder fikk inntrykk av et lite inspirert og uengasjert UH-miljø: «Det var akkurat som om de var utkommandert på en måte». I starten av UiU-perioden ser utbyttet av kontakten med UH ut til å ha vært meget lavt. Mot slutten av satsingen fikk skolen imidlertid bedre kontakt med en utviklingspartner som ser ut til å truffet behovet og forventningene til skolen godt. Spesielt berømmer skoleleder ham for å være lyttende og for å stimulere til egenrefleksjon:

Han stilte veldig gode spørsmål som fikk oss til å reflektere over vår egen praksis, det må jeg jo få lov til å si. [...] Han har satt i gang noe hos oss. [...] Vi har fått en forståelse av at praksisen til læreren må alltid begrunnes med noe. Du skal ikke bare gjøre det fordi du tror det funker. Det har vi gjort alt for mye i norsk skole, jeg også. Hoppet på det ene etter det andre, liksom, for å se om det funker.

Dette resonnerer godt med ressurslærernes oppfatning. De trekker spesielt fram denne utviklingspartnerens evne til å kommunisere og lytte til deres behov og erfaringer. Dette ble spesielt viktig i tilfeller da de teoretiske innsiktene fra utviklingspartneren opplevdes som å kolliderer med deres praksishverdag: «[Han] fikk jo den i retur et par ganger, når vi sa ifra. Men det er derfor det er fint med den samtalen, da.»

Men nettopp denne positive erfaringen har også fått skoleleder til å tenke kritisk om UH-miljøet og hvordan UHs rolle i satsingen var for lite gjennomtenkt og strukturert:

Jeg tror et sånt samarbeid må vare over tid, at det blir for kort tid med halvannet år, liksom. Da må de ha satt opp en strukturert plan. [...] Det var kanskje litt for løst. [...] For å effektivt bruke de pengene som ble spyttet inn i høyskolesystemet så kunne det vært unyttet enda bedre, synes jeg. [...] Men hadde vi liksom skjønt det til å begynne med, [...] så tenker jeg at skolelederne skulle kanskje ha hatt ett år først, før vi koblet på lærerne, sånn at vi var mer forberedt på hvordan vi skulle styre den prosessen.

8.4.6 Avtrykk av UiU – oppsummering

C4 ser ut til å ha fått et godt utbytte av UiU-satsingen. Intervjuene tyder på et dypt engasjement og systematisk jobbing med deling og skolebasert kompetanseutvikling. Dette arbeidet ser ut til å ha satt seg i skolens strukturer og måten det jobbes med undervisning på, også nå når det har gått en stund siden satsingens formelle slutt. På direkte spørsmål om hva som sitter igjen etter satsingen, trekker skoleleder fram evnen til refleksjon rundt undervisningen:

Det å sitte sammen og snakke om fag. Det sa lærerne også, at «Åh, kan vi ikke få lov å sitte mer sammen?» For ofte så ble de jo overlatt til [seg selv] når de skulle ha fagsamarbeid, så ble det liksom mer sånn møtestruktur på en måte. [...] Det var aldri den der dele pedagogisk praksis og utfordringer i faget eller med elever. Men det fikk vi veldig god tid til i Ungdomstrinn i utvikling. [...] Det synes jeg har inspirert oss veldig.

Ressurslærerne er enige:

R2: Vi har mer praktisk rettet undervisning og [...] jeg tror alle følte at man har fått litt sånn ny giv på en måte, at nå kan vi prøve ut litt nytt, da. For det er jo liksom det at man stamper i det gamle. [...] Ungdomstrinn i utvikling var liksom en revolusjon egentlig.

R1: Vi fikk jobbet på en litt annen måte. [...] Og tenke på en annen måte. Og det føler jeg nå er liksom implementert hos veldig mange da i personalet, at nå går det her, ruller automatisk, vi bruker det i hverdagen vår hver dag.

Selv om den skoleinterne kompetanseutviklingen ser ut til å ha skutt fart i og med UiU, har de i mindre grad vært del av skoleeksterne samarbeid, både under og etter satsingen, til tross for at dette er en nokså stor kommune med relativt høy tetthet av ungdomsskoler. Samarbeidet med UH ser heller ikke ut til å ha fungert optimalt, noe som ser ut til å bunne i en manglende planlegging, dialog og avstemning av forventninger mellom partene i forkant av møtene.

9 Utviklingspartnere fra universitets- og høyskolesektoren

Utviklingspartnerens oppgave i ungdomstrinnsatsningen har vært å bidra med faglig støtte og tilrettelegging for faglig refleksjon på skolen innenfor satsingsområdene som er bestemt av skoleeier og skolene, og samarbeide med disse om å identifisere utviklingsbehov innenfor de aktuelle satsingsområdene, slik vi har poengtert i kapittel 1. Videre skal de bidra med kunnskap om organisasjonsutvikling som kan styrke samarbeidsrutinene for at den skolebaserte kompetanseutviklingen kan fortsette etter endt strategiperiode (Utdanningsdirektoratet 2016b: 12). I øvrige grunnlagsdokumenter (Kunnskapsdepartementet 2012: 4) understrekes imidlertid at det forventes en gjensidighet i utviklingen ved at strategien *også* skal bidra til at *lærerutdanningene* utvikler kunnskapsgrunnlaget og lærerstudentenes evne til å gi praktisk og variert undervisning.

Vi har intervjuet seks utviklingspartnere fra til sammen fire UH-institusjoner, som nærmere beskrevet i kapittel 3.2. Der fremgår det også at UH-representantene uttaler seg på grunnlag av bredere erfaring enn om den enkelte case-skolen. Her kan vi tilføye at det varierte noe hvor lenge informantene hadde vært involvert i Ungdomstrinn i utvikling. To av våre informanter har vært med siden starten av UiU og også fulgt alle puljene, to av informantene var involvert i UiU det siste året (og dermed den siste puljen), og to av informantene har også vært involvert i satsingen omentrent siden starten, men ikke i alle puljene. Flere av våre informanter har også bakgrunn fra praksisfeltet.

9.1 Utviklingspartner i Ungdomstrinn i utvikling

Vi har ønsket å få innsyn i hvordan utviklingspartnerne vurderer oppdraget sitt for kommunene og skolene som har vært inkludert i satsningen. Vi spurte om det har vært spesielle deler av oppdraget som har vært mer krevende enn andre deler og motsatt; om det har vært deler av oppdraget som UH-representantene har opplevd som særlig givende.

De fire UH-miljøer deler oppfatningen om at engasjementet blant de deltagende skolene varierte, og at opplevelsen av å være utviklingspartner til en viss grad vil

preges av hvilket engasjement og hvilke forventninger de opplever fra skolene. Ett av miljøene svarte f.eks. dette på spørsmål om hvordan de opplevde at det var å jobbe med Ungdomstrinn i utvikling.

Det var greit fra vår side, men vi opplevde jo det som var relativt forutsigbart, at det ville være ulikt engasjement på de ulike skolene og at satsingen var av en sånn karakter at vi måtte regne med at det måtte bli en del utprøving, i hvert fall til å begynne med. Og at kommunene måtte venne seg til at høyskolen skulle ha en delvis annen rolle enn det de vanligvis var vant med. (UH 4)

De fleste kommuner og skolemiljøer i Norge har nok først og fremst forholdt seg til UH-sektoren gjennom avtaler med lærerutdanninger om praksisplasser i skolen for lærerstudenter. Dermed har den rollen som UH-sektoren har blitt tildelt i forbindelse med Ungdomstrinn i utvikling, representert noe nytt og annerledes for de fleste av de involverte kommunene og skolene. Tilbakemeldingene fra våre informanter var imidlertid at rolleforståelsen kom mer på plass etter hvert, og at det var en utvikling utover i puljene.

[...] Men jeg oppfatter at det var sånn at kommunene også etter hvert fikk en litt annen forståelse av hvilke roller vi skulle fylle og hvordan arbeidsmåtene i satsingen burde være. Så de største utfordringene synes vi at vi hadde i 1. pulje. Og så begynte ting å gå seg mer til etter hvert. (UH 4)

Våre informanter ga også uttrykk for at det ikke bare var kommunene som måtte forholde seg til UH i en ny rolle, men at de selv opplevde det som krevende å definere hva oppdraget deres i Ungdomstrinn i utvikling faktisk skulle være. En av årsakene til denne usikkerheten rundt innholdet i oppdraget, eller UHs bidrag, ble oppgitt å være at skolene og UH rett og slett ikke hadde samme oppfatning av hva UH skulle bidra med. Men også her rapporteres det om en endring til det bedre gjennom forløpet av satsingen.

[...] Fordi at i begynnelsen så startet vi jo med at skolene skulle bestille program. De skulle bestille hos oss, og noen ganger så klarte vi å på en måte å forstå hva bestillingen var og levere det som skolen ville ha, og andre ganger så gjorde vi det ikke like godt, ikke sant, fordi at vi hadde ikke den samme forståelsen av hva dette skulle være eller hva vi skulle bidra med. Men jeg synes at kanskje arbeidet ble bedre etter hvert som vi utviklet rollen som utviklingspartner. (UH 1)

Betydningen av rolleavklaring blir adressert mer eller mindre eksplisitt i alle de fire intervjuene vi gjorde med UH-miljøer. Som enkelte av miljøene også peker på, fant man da at denne rolleavklaringen ble enklere etter hvert. Imidlertid og likevel kan det virke som om rolleavklaring og kanskje særlig utfordringer når det gjelder forventningsavklaring har vært gjennomgående gjennom hele satsingen, også i

pulje 4. Det ble gitt uttrykk for at skolenes forventinger til hva UH faktisk skulle bidra med, kunne skape ekstra utfordringer eller oppleves som et element som bidro til å gjøre oppdraget som utviklingspartner mer krevende.

Fra min side så har det vært krevende fordi at praksisfeltet i noen tilfeller – ikke alltid – at de sitter med et veldig statisk syn på kunnskap, og de vil ha påfyll, de vil ha noe de kan bruke på mandag, det er jo et uttrykk som jeg har møtt veldig ofte.
(UH 2)

Det er selvfølgelig mange forklaringer på hvorfor det fremdeles i pulje 4 fra UHs side oppleves som vanskelig å oppnå forståelse for UHs rolle ute i skolene. Noe av forklaringen på en slik mismatch mellom forventinger og hva UH er forberedt på å bidra med, kan vi sannsynligvis finne i skoleledelsens engasjement i satsningen. Viktigheten av særlig skoleledelsens engasjement og tilstedeværelse i satsingen ble også fremhevet i alle våre intervjuer.

Nei det varierer veldig, og det vet man ifra forskningen at du sår i ulik jord. Noen plasser [...] er rektor på og ivrig og har snakket fram det vi kommer med til kollegiet, og du merker at her er vi på nett, og andre plasser så føles det veldig tungt. Så mine erfaringer er på en måte begge deler. (UH 2)

Deltakelsen i UiU har altså vært relativt utfordrende for de UH-miljøene vi har snakket med, og mest krevende har det nok vært i starten av satsingen med pulje 1 og 2, hvor de ulike rollene i satsingen kanskje enda ikke var helt definert. Tilbakemeldingene fra våre informanter kan tyde på at de i stor grad selv måtte finne sin rolle og definere innholdet i denne, og at dette var noe som tok tid. Noen av våre informanter fikk anledning til å bruke tid på å definere sin rolle, da de deltok som UH-representanter gjennom hele satsingen. Andre deltok kun i siste del av satsingen og hadde dermed ikke mulighet til å bruke tid på å definere egen rolle. Heller ikke skolene hadde anledning til å bruke tid på å avklare egne forventinger til de ulike aktørene. Dersom utbyttet av en slik satsing av denne størrelsesorden i størst mulig grad skal bli som ønsket, bør sannsynligvis de ulike rollene og forventningene tydeliggjøres ytterligere. Hver skole hadde tre semestre til rådighet for å heve kompetansen innen sine valgte satsningsområder – da er tid til forventningsavklaringer begrenset. I neste avsnitt skal vi se nærmere på hva bidraget fra UH kan være og forståelse i UH for skolens kompetansebehov.

UH-miljøene ble også spurt om det var deler av oppdraget som utviklingspartner som de opplevde som særlig givende. I all hovedsak var det muligheten til å komme i nærkontakt med praksisfeltet og verdien av dette for dem selv som lærerutdannere og verdien av dette for lærerutdanningen som sådan, som her ble trukket frem som det mest positive.

9.2 Bidrag til analyse av skolenes kompetansebehov

Som nevnt over har det vært en intensjon fra Utdanningsdirektoratet at UH skulle samarbeide med skolene og med skoleeier om å identifisere skolenes utviklingsbehov innenfor valgte satsningsområder. Vi har ønsket å se nærmere på i hvilken grad utviklingspartnerne UH har vært involvert i denne prosessen og hvorvidt de har erfart utvikling eller endring over tid.

Identifiseringen av skolenes kompetansebehov er kanskje den viktigste fasen av satsingen, og i denne fasen er utviklingspartnerne fra UH-sektoren tiltenkt en viktig rolle. Våre intervjuer indikerer at de ulike UH-miljøene har opplevd og også tolket denne rollen noe ulikt. Det er f.eks. kun ett av miljøene vi snakket med som eksplisitt adresserer *partnerskapet* og betydningen av å være utviklingspartner for skolene i nettopp denne fasen. De mener selv at erkjennelsen av at de har rollen som skolenes partnere har hatt stor betydning for den videre utviklingen i satsingen.

Det å skulle være sammen med og diskutere istedenfor å komme inn og fortelle lærerne hva de burde kunne. Og jeg tenker at det er vel kanskje det som har vært suksessfaktoren etter hvert, det å utvikle det partnerskapet. Og det hadde også sammenheng med den oppfølgingen vi fikk ifra Udir, for der var det jo også... jeg tror det var i pulje... ja, i midten av pulje 2 eller i begynnelsen av pulje 3 at vi begynte å definere oss som utviklingspartnere og gikk bort ifra dette med kommunene og skolene sin bestillerkompetanse og mer i en dialog. (UH 1)

Dette miljøet gir også uttrykk for at det har vært en endring over tid, og at det også tok tid for dem å forstå sin rolle og hvordan deres bidrag burde kommuniseres for å møte skolene på en god måte. Hvorvidt UH-miljøene ser en utvikling i rollen som utviklingspartner og som deltaker i kartleggingen av skolenes kompetansebehov, vil nok være betinget av hvor lenge de har fungert som utviklingspartner.

Imidlertid var det altså ulikheter i hvordan de ulike UH-miljøene hadde oppfattet sin rolle og hvor tett de var på identifiseringen av den enkelte skoles kompetansebehov.

Så i noen tilfeller så har jeg sett at det har vært god kartlegging. Men den har vært lagt ganske nær undervisningen og ikke på overordnet nivå. Den [kartlegging av kompetansebehov] på overordnet nivå mener jeg at den har vi ikke vært deltakende i. Det var vel på disse Udir-samlingene at vi jobbet litt med SWOT-analyse og dette med å også finne ut av hvilke muligheter og trusler og sånt som finnes på vår skole. Men der var [UH] et stykke ifra planleggingen. Vi var sjelden en del av planleggingen på de samlingene. Jeg husker at veldig tidlig så fikk vi litt ansvar, men det minket etter hvert, hvis jeg husker det rett. (UH 2)

Selv om Utdanningsdirektoratet har gitt eksplisitt uttrykk for at utviklingspartneren, i *samarbeid* med skolemiljøene og kommunene skulle kartlegge/analysere skolenes kompetansebehov, kan det se ut som om dette samarbeidet ikke ble gjennomført overalt i like stor grad. Ett av UH-miljøene ønsket f.eks. at skolene hadde vært tydeligere i deres tilbakemeldinger om hva de faktisk hadde behov for, men sier lite om hvordan de selv eventuelt kunne bidra til å klargjøre behovene. Det at skolenes behov fremsto som noe utydelige for UH-miljøet, skapte igjen utfordringer både for utviklingspartnerne og for skolene.

Ja de hadde jo valgt et tema innenfor ungdomstrinn-satsingen, de hadde valgt klasseledelse, og det er noe med å... [...]... det var jo forskjell på skolene hvor klare og tydelige på hvordan de ville ha det, hva de etterspør. Bestiller-kompetansen var veldig ulik. Så det å skulle komme med noen gode råd uten at de opplever at dette her er noe som blir tredd på dem top-down, og at du er en reell utviklingspartner, det... (UH 2)

Hvorvidt utviklingspartnerrollen i denne satsingen fungerer slik den var tenkt, avhenger sannsynligvis av flere faktorer, men vi kan likevel anta at en felles forståelse av hva rollen innebærer – på tvers av aktørene i denne satsingen er helt avgjørende. Utviklingspartnere selv må være innforstått med hva som forventes av deres deltagelse, men det ligger også et ansvar på den enkelte skoleeier og skoleledelse, både hva gjelder å kommunisere forventninger til de ulike deltakerne og hva gjelder å forankre satsingen.

Ja, og litt det som jeg sa i sted, følelsen av å få veldig bekreftet det vi vet om hvor viktig ledelsen er. Fordi at det har vi merket, at der ledelsen har vært engasjert og vil noe med Ungdomstrinn-satsingen, der har det også blomstret. (UH 2)

Skoleledelsens betydning for denne satsingen ble adressert ved flere anledninger i alle våre intervjuer.

9.2.1 Hva mener UH at de har bidratt med i Ungdomstrinn i utvikling?

I styringsdokumentene fra Utdanningsdirektoratet heter det ble annet at utviklingspartnerne i tillegg til å bidra med faglig støtte og tilrettelegging for faglig refleksjon, også bl.a. skal bidra med kunnskap om organisasjonsutvikling som kan styrke samarbeidsrutinene (lærende nettverk) slik at den skolebaserte kompetanseutviklingen kan fortsette etter endt strategiperiode (2016b: 12).

UH-miljøene gir uttrykk for erfaringer for hva de selv har bidratt med, som er i ganske godt samsvar med Utdanningsdirektoratets intensjon. UH-miljøene vi har snakket med forteller at de har forsøkt å skape arenaer for faglig refleksjon – både gjennom dialogmøter, hvor man deler kunnskap og erfaringer og også gjennom

kollegaobservasjon. UH-miljøene forteller også at det til en viss grad har vært krevende å få til, men miljøene forteller også at i de skolemiljøene hvor man har klart å etablere en gryende delingskultur, har skolene selv gitt svært positive tilbakemeldinger.

[...] så vi la opp til å vise til forskning på profesjonelle læringsfellesskap, hvordan effektive profesjonelle læringsfellesskap fungerer og den fordelene av å bryte opp etablerte mønstre. Og så har du jo utfordringer med at det er noe nytt og at det kan oppleves utrygt for noen. Mange var skeptiske til observasjon. De var utrygge, dette var ikke noe de var vant til. Men vi opplevde det, det må jeg si, positivt. Og lærerne ga tilbakemelding på at de syntes det var veldig givende å endelig få tid til å diskutere pedagogikk. Og de som fikk det til og som gjennomførte observasjon, de sa det var av det mest matnyttige de hadde vært med på. (UH 3)

UH-miljøene peker på at tre semestre er kort tid for å etablere en mer eller mindre ny kultur, og at utbyttet av UiU også kan være avhengig av utenforliggende faktorer, som f.eks. sykdom hos nøkkelpersoner eller endringer i skolens personalsammensetning.

Det var jo mange som ikke fikk det til, som ikke... det ble utsatt på grunn av sykdom og det ble... ja, tiden fløy og så ble det ikke noe av. (UH 3)

9.2.2 Hvor og hvordan har veiledningen foregått?

En viktig forventning til UHs deltagelse i UiU-satsingen var at representantene fra UH skulle møte lærerne og øvrige representanter for skolene på deres hjemmebane – altså på skolene. Det har videre vært en forutsetning at UH-representantene møtte *lærerne* og ikke bare skoleeier, skoleledelse og ressurslærere. I våre intervjuer med UH miljøene ønsket vi å få våre informanternes synspunkter på hvordan dette har fungert.

Jeg har møtt dem (skolene) på veiledningsmøter der skoleeier, ledelse og ressurslærere har vært, og så har jeg møtt dem på dialogseminarer der skolene møtes [...]. Så der også har vi deltatt. Og da har vi deltatt i diskusjoner, gruppediskusjoner, og vi har hatt faglige innlegg. (UH 2)

De fire miljøene vi snakket med møtte både lærere og andre nøkkelpersoner på de aktuelle skolene. Det kan også virke som om de fire miljøene i hovedsak brukte samme modell for å strukturere besøkene ved de enkelte skolene på en hensiktsmessig måte: først et forberedende møte med skolens ledelse og ressurslærer(e) og så ei økt sammen med lærerne. Det varierer hvordan de ulike miljøene har løst dette, men også her rapporteres om en utvikling over tid.

Og etter hvert som vi fikk mer trening i dette her så ble vi også flinkere til å forberede skolebesøkene med Skype-møter med rektorer og en del samtaler og... For vi hadde jo før-samtaler, og så fikk vi en struktur på måten vi gjennomførte besøk på som også inkluderte ledergruppemøte til å begynne med. Sånn at vi ble flinkere etter hvert til å sikre at vi hadde en felles forståelse og et felles mål med det besøket som skulle være der. (UH 1)

Sitatet over refererer en svært viktig erfaring, som det er verdt å ta med videre til lignende satsinger. Igjen er det et poeng at skolene kun har tre semestre til rådighet, og at slike grep som det henvises til over kan bli avgjørende for utbyttet den enkelte skole og også UH-miljø sitter igjen med etter å ha deltatt i UiU.

For jeg tenker at man kan ikke bruke et semester på å finne ut av hva skal vi gjøre og hvordan skal vi gjøre det. Så den der balansegangen der den er... Jeg synes for så vidt at det gikk greit, men det er klart det å få i gang en hel skole... (UH 3)

Betydningen av å opprette en velfungerende struktur for kontakten mellom skolene og deres utviklingspartnere, ble fremhevet i intervjuene. Og i UHs kontakt med skolene har ressurslæreren(e) vært tiltenkt en sentral rolle, slik ressurslærerne har hatt en svært sentral rolle i UiU-satsingen sett under ett. Vi spurte UH-miljøene om hvordan de opplevde ressurslærerrollen og eventuelt samarbeidet med ressurslæreren.

Der opplevde vi jo også veldig ulikt hvordan de (ressurslærerne) deltok og hvor sentrale de var. Ved enkelte skoler så tok ressurslærer over og nesten... hvor skoleledelsen kunne trekke seg litt tilbake. Og det opplevde jeg ikke gunstig. Der de lyktes best så vil jeg si der hvor de utfylte hverandre og [...] hadde en felles oppfatning av hva som måtte gjøres og hvordan og hvem som skulle gjøre hva, at det var tett dialog og godt samarbeid og... Og ved enkelte skoler synes jeg... det var... fungerte helt fantastisk. Du har ressurslærere som var dedikerte, som virkelig gikk inn i oppgaven og...(UH 3)

Gjennom intervjuene våre ble ressurslærerne først og fremst omtalt i sammenheng med skolens ledelse og hvordan de bidro inn i den enkelte skole. Akkurat hvordan ressurslærerne konkret samarbeidet med UH-miljøene ble i mindre grad adressert i våre intervjuer. Det er imidlertid ingen tvil om at UH-miljøene har vært i posisjon til å observere hvordan de ulike ressurslærerne har fungert, og UH rapporterer at de har erfart dette som temmelig varierende. Som utsagnet over peker på, har UH også opplevd at balansegangen mellom skolelederrollen og ressurslærerrollen i denne satsingen, kan være vanskelig. Ressurslærerne får tildelt et stort ansvar, de deltar på en rekke møter i regi av UiU-satsingen, de får tilgang til informasjon som kanskje ikke skolelederne har umiddelbar tilgang til, og det er forståelig at det for enkelte ledere blir enklere å trekke seg mer ut av satsingen, enn å

følge opp ressurslærerne. UH pekte også på andre forhold som hadde betydning for ressurslærerrollen. I enkelte kommuner kunne en ressurslærer få ansvaret for flere skoler, og det har også vært opp til den enkelte kommune/skoleeier å bestemme hvor store ressurser som skulle allokere denne rollen. Våre informanter viste også til eksempler på at et bredt nedslagsfelt med ansvar for mange skoler og begrensede ressurser, ikke er optimalt for å ivareta rollen som ressurslærer på en tilfredsstillende måte.

9.2.3 Hvilken betydning har deltagelsen i UiU hatt for den ordinære lærerutdanningen?

Utdanningsdirektoratet har vært opptatt av gjensidig utvikling, altså at også UH-miljøene som lærerutdanningsinstitusjoner utvikler seg og blir enda mer praksisnære som en konsekvens av deltagelsen i Ungdomstrinn i utvikling.

Alle våre informanter ser verdien av å ha deltatt i UiU – både egen personlig verdi i form av nærheten til praksisfeltet, og verdien denne satsningen har hatt for lærerutdanningene. De peker ikke først og fremst på at utdanningene blir mer praksisorienterte. Sannsynligvis er det vanskelig for våre informanter å vurdere hvorvidt utdanningene er blitt mer praksisorienterte som en konsekvens av UiU. Endringer i lærerutdanningene vil være betinget av flere faktorer, og stort sett er det vanskelig å skille mellom disse. Hvorvidt studentene utvikler sin evne til å gi mer variert og praktisk undervisning er et spørsmål som faller utenfor vår evaluering. Våre informanter var i større grad opptatt av at de har tatt med seg måter å jobbe på fra UiU og inn i UH. Særlig har våre informanter sett viktigheten av erfaringsutveksling og -deling internt i utdanningsinstitusjonene, og de mener økt oppmerksomhet rundt denne måten å tenke på er en direkte gevinst for lærerutdanningene og lærerstudentene.

Jeg tror det har hatt betydning på mange måter. Det har vært mange... vi har mange kolleger involvert, over 20 stykker som har vært inn og ut i prosjektet som har den erfaringen med seg i møte med våre studenter. Det gjør jo noe med vår forståelse for skolehverdagen og det som kommer. Og det er klart at de som har vært involvert i skoleutvikling er jo også de som gjerne har den biten av undervisningen til studentene som snakker om dette med skoleutvikling, hvordan jobber vi med det. (UH 1)

En annen erfaring som vi gjorde oss i faggruppa, som var veldig interessant, var at vi selv merket behovet for å dele mer. Vi avdekket på en måte et behov for en større delingskultur i vår organisasjon. Sånn at det vi var ute og snakket om, det fikk vi erfare var veldig viktig for vår egen læring og vår egen utvikling på vår institusjon. (UH 2)

Men våre informanter rapporterer også om mer direkte eller kanskje synlige konsekvenser for selve lærerutdanningen.

Og det har hatt stor betydning for hvordan vi jobber med grunnleggende ferdigheter, både i grunnskolelærerutdanningen og i PPU for eksempel. Og måten vi jobber med undervisningsplanlegging er også... og måten vi jobber med matematikkdidaktikk vet jeg er direkte påvirket av det vi har jobbet med i Ungdomstrinn i Utvikling. (UH 1)

Av andre ting som også adresseres av UH-miljøene som positivt for lærerutdanningene er bl.a. at deltagelsen kan bidra til tettere bånd mellom forskning og praksis. Representantene fra UH sier at de gjennom deltagelsen i UiU klarer å i større grad se sammenhengen mellom forskning og praksis, eller også omvendt at man enklere klarer å relatere praksis til forskning. UH-representantene sier også at de til en viss grad opplever at egen kompetanse styrkes som en konsekvens av oppdraget som utviklingspartner.

9.3 Samlet vurdering: hvilke erfaringer bør videreføres

På spørsmål om hvilke erfaringer UH-miljøene har gjort som de selv mener er viktige å ta med videre, har de fire miljøene vi snakket med relativt like oppfatninger av hva som har vært de viktigste erfaringene.

Særlig er UH-miljøene opptatt av at skolene må ha mulighet til å sette av tid til å delta i satsninger som UiU, slik at satsningen integreres i skolens kultur. I følge UH-miljøene innebærer nok tid bl.a. at skolene slipper å forholde seg til en rekke ulike satsninger samtidig. Og det kan se ut til at dersom skolene skal unngå at det skjer, krever det en skoleledelse som evner å filtrere og skjerme skolen og lærerne for det trykket fra politisk hold som hele tiden er der. En av våre informanter kaller dette trykket for en «satsningsjungel». Utfordringen for skolene, lærerne og skoleledelsen ligger ofte i det faktum at det i denne jungelen også er penger å hente.

Og det er jo en sånn satsingsjungel også da, og det er mange ting de kan søke på som fører med seg penger, og dermed har du de kommunene som satser på veldig mange ting fordi at det bidrar økonomisk. Og så blir både lærerne og ledelse frustrerte... Så det er kanskje noe med å tørre å være modig nok og ren nok i satsingen. Og at det må være flere piler som peker rette veien eller samme veien på skolen for at det skal være mulig å få til. (UH 2)

Som denne informanten indikerer kan løsningen være å delta i satsinger som i større eller mindre grad henger sammen. I ett av våre intervjuer ble det sagt at det er av stor verdi for engasjementet blant lærerne dersom lederne klarer å synliggjøre «den røde tråden» mellom de ulike satsingene.

En annen viktig erfaring UH-miljøene har gjort gjelder ulempene med ikke å ha innsyn i hva andre parter jobber med. Ett av UH miljøene peker på samlingene for ressurslærerne sentralt som en viktig støtte for deres eget arbeid som utviklingspartnere. Likevel var det «en voldsom svakhet i» at de ikke visste hva ressurslærerne hadde lært. Etter hvert kunne det vise seg å være det samme som de selv holdt på med, men de manglet innsyn i dette. Kollegaen supplerte:

Det var ikke noen felles arena heller der alle aktørene møttes. Så det var et eget nettverk for UH-sektoren og så var det et annet nettverk for ressurslærer og skoler. Så utenom ved oppstartsamling så var vi ikke på samme arena. [...] Det kunne føre til at vi gikk litt oppå hverandre i forhold til å skulle prøve å gjøre ting sammen med skolene. Så vi måtte bruke mye tid på å finne ut hva de hadde gjort. Så det var litt krevende. (UH 1)

I forlengelsen av en tydeligere rolleavklaring og felles møter, trekkes også viktigheten av erfaringsdeling inn som avgjørende for suksess eller fiasko.

Erfaringsdeling... hvis du nå tenker koblet til skolene så synes jeg... altså det fungerer så mye bedre der lærerne har drøftet hva er det de ønsker innspill på, hva er det de føler de vil utvikle seg på. Noen skoler har jeg jo fått oppsummert, de har sittet sammen i ulike faggrupper og så har de diskutert behov, og så har rektor sendt det videre til meg, og så har jeg og rektor hatt en samtale om hva jeg skal prioritere av dette her. Og da kjenner jeg at i det jeg kommer inn i rommet så er det en forventning om hva de skal lære mer om. Så den veldig tette dialogen mellom skolen og meg framstår som veldig viktig. (UH 2)

Der man har klart å skape noen felles arenaer eller møteplattformer, mener UH at det vil være svært viktig å videreføre disse i fremtiden – kanskje har delingskulturen vært noe av det viktigste man kunne oppnå med UiU?

Ja jeg tenker at man bør opprettholde å ha de arenaene for å dele suksess og fiasko, altså det å bygge kultur og bli trygge på hverandre til å åpne klasseromdøra. Det å åpne opp og få en mer transparent praksis. For det er så mye kompetanse ute på skolene, og jeg tenker at de kommer langt hvis de klarer å nyttiggjøre seg den kompetansen de har. Det å skape en kultur for å dele, det å tørre å by på seg selv, det å tørre å dele når du lykkes, å tørre å dele når du ikke lykkes. (UH 3)

Betydningen av at flere skoler i samme kommune går sammen om satsninger av denne typen, blir også fremhevet av UH-miljøene som viktig – og igjen handler det også om erfaringsdeling på tvers av skoler og ulike roller. En av våre informanter peker bl.a. på at når bare én skole i en kommune deltar i en slik satsing, blir satsingen mer sårbar f.eks. for endringer ved skolen enn når det finnes flere deltakere i samme kommune å trekke på. Det ble påpekt i våre intervjuer at dersom flere

(alle) skoler i en kommune kan gå sammen om en satsing, kan man dra veksler på nettverk på tvers av skolene, hvor også skoleledere kan utveksle erfaringer og lære av hverandre.

UH-miljøene er enige om at det sannsynligvis er store forskjeller fra skole til skole hva gjelder utbyttet av satsingen. Og miljøene mener også at selv om skolene selv melder om utbytte, er dette utbyttet ofte begrenset. Flere av UH-miljøene pekte spesielt på skoleledelsen som en direkte avgjørende for utbytte.

Ja, og det som jeg sa i sted, følelsen av å få bekreftet det vi vet om hvor viktig ledelsen er. Fordi at det har vi merket, at der ledelsen har vært engasjert og vil noe med Ungdomstrinn-satsingen, der har det også blomstret. Og vi har jo kommuner nå som fortsetter på egen hånd med disse dialogseminarene, gjøre det på samme måten med at de deler i fellesskap og har faginnlegg.... Så det er enorm variasjon.
(UH 2)

UH-miljøene angir også at det har vært en utvikling fra pulje 1 til pulje 4, også i måten de selv jobber på og har forholdt seg til sin oppgave som utviklingspartner. Det gis uttrykk for at det er viktig å ta hensyn til denne utviklingen og at det hadde vært bra med en mulighet til å gjøre en del ting om igjen, med utgangspunkt i den erfaringen som nå er opparbeidet.

9.4 Oppsummering

Representantene for universitets- og høyskolesektoren som vi snakket med gir tydelig uttrykk for at de til dels har opplevd rollen som utviklingspartner som krevende. De hevder at det har vært vanskelig å definere rollen, og finne en god balanse mellom det å lytte til skolene og møte dem på deres premisser, samtidig som UH representerer den faglige ekspertisen i UiU-satsingen og i kraft av dette skal ha konkrete meninger om hvilke tiltak som fungerer best for å imøtekomme skolenes behov. Våre informanter understreker hvor vanskelig denne balansegangen er, og hvor lett det er at skolene og særlig lærerne føler at de ikke blir hørt, og at tiltak og strategier mer eller mindre blir «tredd ned over hodene på dem». Dersom det skjer, kan samarbeidet mellom skole og utviklingspartner gå i lås.

UH-representantene sier også at skolene og skoleeier kan være utydelige i sine behovsbeskrivelser, at de kanskje ikke helt vet hva de trenger og at de ikke helt vet hva de kan forvente fra UH. Fra UHs side oppleves dette som problematisk og tidkrevende. Våre informanter er tydelige på at skoleledelsens engasjement i UiU-satsingen betyr svært mye for dialogen mellom UH-miljøet og skolen. I de tilfeller hvor satsingen er godt forankret på ledernivå, opplever UH en mye større mottakelighet for UHs bidrag. Det er imidlertid ingen tvil om at det også ligger et stort ansvar på UH-miljøene for at skolene skal få et størst mulig utbytte av bidraget fra

UH. Det er viktig, noe det også ble gitt uttrykk for, at UH evner å komme skolene i møte. At UH evner å lytte og gå i en reell dialog med skolene om hva som er skolenes behov, og om hvilke tiltak som passer best for å imøtekomme disse. UH kan ikke bidra med en ferdig «oppskrift» som passer for alle, i tilfelle må oppskriften være fleksibel og tøyelig. I UiU-satsingen har UH hatt rollen som utviklingspartner, og sannsynligvis bør partnerbegrepet og hva det faktisk innebærer, eller hva man ønsker det skal innebære, tydeliggjøres i enda større grad i fremtidige, lignende satsinger.

Et viktig aspekt i denne sammenheng var at våre informanter selv mente at rollen som utviklingspartner og hva det innebar, ble tydeligere utover i satsingen. De opplevde en utvikling i egen forståelse av rollen fra pulje til pulje. UH-representantenes erfaring og deltakelse i flere puljer hadde sannsynligvis stor betydning for utviklingen i rolleforståelsen. Det har imidlertid vært svært varierende kontinuitet når det gjelder hvem som har deltatt i satsingen fra det enkelte UH-miljø. Fra noen UH-miljøer har det vært de samme representantene gjennom alle fire puljene, mens det i andre tilfeller har vært hyppige utskiftninger.

I styringsdokumentene fra bl.a. Utdanningsdirektoratet blir det presisert at det skal være gjensidighet i partnerskapet mellom UH og skolemiljøene, og at det dermed er forventet at også UH opplever et utbytte av å ha deltatt i UiU. Spesielt er det ønskelig at lærerutdanningen utvikler seg og at lærerstudenter skal settes i stand til å utføre mer variert og praksisorientert undervisning. Vår evaluering undersøker ikke hvorvidt lærerstudenter eller nyutdannede lærere har tilegnet seg en slik ønsket undervisningspraksis som en konsekvens av UiU. Imidlertid rapporterer våre informanter om enkelte endringer i undervisningsopplegget ved egen lærerutdanning som en direkte konsekvens av deltakelse i UiU. Gjennom resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, finner vi imidlertid vi ikke grunnlag for å hevde at slike endringer har funnet sted i UH-sektoren. UiU-satsingen skulle bidra til skolebasert kompetanseutvikling, og en slik form for kompetanseutvikling er avhengig av en velfungerende delingskultur ved skolen. En av oppgavene for UH har vært å bidra inn i prosessen med etablering av en slik kultur. Våre informanter rapporterer at som en konsekvens av nettopp dette, har de selv opplevd å bli mer oppmerksomme på viktigheten av å dele erfaringer og kompetanse og utvikle en delingskultur også på egen arbeidsplass. Informantene mener at deres erfaringer og kontakt med praksisfeltet gjennom UiU har kommet lærerutdanningene til gode.

10 Elevenes erfaringer

10.1 Innledning

I dette kapitlet bruker vi data fra de kvalitative casestudiene for å se nærmere på elevenes erfaringer med UiU-satsingen. Spesielt fokuseres det på hva elevene selv mener er viktigst for deres motivasjon for læring, og hvilke faktorer som kan påvirke motivasjonen i ulike retninger. Videre ser vi på deres forståelse av og erfaringer med praktisk og variert undervisning, før vi avslutningsvis konsentrerer oss om deres opplevelser av og synspunkter på arbeidet med de ulike satsingsområdene ved de respektive skolene. Analysen er basert på fokusgruppeintervjuer. Antall deltakere i fokusgruppene varierte fra tre til seks. Ved to av skolene gjennomførte vi to fokusgruppeintervjuer.

10.2 Motivasjon og læring: Hva er viktigst for elevene?

På spørsmål om hva som motiverer elevene og hva de anser som viktigst for deres egen læring, trekker elevene fram ulike aspekter: læreren, undervisningsmetoder, interesser for faget eller temaet og medelever. På tvers av skolene er elevene mest opptatt av kvaliteter ved læreren: de mener gjennomgående at deres eget engasjement og læringsvilje er avhengig av lærerens engasjement og «gnist». Om lærere oppfattes som «uengasjerte» og «sure», anses de også som å mangle evnen til å vekke engasjement hos elevene. Denne manglende evnen assosieres typisk med «eldre lærere som har hatt fagene lenge med samme boka» (elev, case 1). Men om lærerne derimot selv oppfattes som «engasjerte» og «energiske», rapporterer elevene at dette ofte «smitter» over på dem selv:

Når lærerne liksom er med på det selv, og at de kan fortelle oss om det uten å lese det i en bok, sånn som vi har gjort det selv. For det er litt vanskeligere det, da. Når de forteller det på en måte, og de er engasjerte, så er det lettere for oss å engasjere oss. (Elev, case 1)

De gangene jeg blir ganske engasjert er vel når læreren er oppslukt i faget. [...] Sånn som vi tenker på spesielt i samfunnsfag da, når vi har en lærer som er

ganske... Han er jo nyutdannet og ganske engasjert i faget. Og det gjør oss engasjerte også. (Elev, case 1)

Flere elever trekker også fram læreres evne til å stille krav til elevene som avgjørende for deres engasjement. For utflytende grenser og for lite oppfølging kan ifølge elevene medføre at de lar seg lede til å bedrive andre ting en læring:

Mange på skolen her sitter mer og spiller [dataspill], for de har så liten motivasjon [...]. Altså, det er veldig dårlig føler jeg da, fordi vi kan gjøre hva vi vil nesten. Jeg liker å gjøre hva jeg vil, men det går utover meg selv, ikke sant. [...] Hvis de ikke tenker over det, og ikke passer på oss, så ender det opp med at vi ikke kan det vi skal kunne. [...] De har ikke gjort det til en vane å passe på. (Elev, case 3)

Det er imidlertid ikke slik at det bare er rent personlige egenskaper ved lærerne som elevene er opptatt av. Flere ser ut til å trekke en forbindelse mellom lærerens evne til å engasjere og motivere og deres arbeidsmetoder. Her knyttes det typisk an til variasjon i undervisningen:

Man blir engasjert [når] læreren får deg med. Og der det gjerne er litt sånn forandring, at det ikke er samme greia hver time, men at læreren forandrer litt på hva man gjør og sånn, forskjellige læringsmåter. (Elev, case 3)

[NN] er jo utrolig trivelig. Det er bare det at hun holder seg ikke så veldig mye til... vi bruker ikke noe særlig fagbøker med henne i hvert fall. [...] Hun snakker jo litt mer sånn... mer flytende om det på en måte, hun har ikke noe hun holder seg sterkt til, og da... [...] Hun tar gjerne også da mer sånn samtidsgreier da, hvordan det... det er litt sånn ting som skjer akkurat nå, og hvordan ting er for oss. (Elev, case 3)

Gjennomgående fremheves «variasjon i undervisningen» som viktig for elevenes motivasjon, herunder gruppearbeid, selvstendig arbeid, muntlige diskusjoner, synkronisering og tverrfaglige prosjekter og praktiske oppgaver. Hvilke av disse enkeltformene elevene foretrekker ser ut til å variere fra elev til elev, men alle synes å enes om at selve variasjonen er avgjørende, både for deres motivasjon og læringsutbyttet. Dette ser spesielt ut til å gjelde fag eller temaer som i utgangspunktet oppfattes som «kjedelige», eller som elevene omtaler som vanskelige, siden fag og temaer som elevene allerede er interessert i, engasjerer uansett. Matematikk er et av de fagene som elevene framhever som spesielt viktig:

Det kommer an på fag også da. Noen ganger så bare liker jeg å sitte for meg selv og skrive alene og... [...] Og så enkelte andre fag, kanskje det er sånne kjedelige fag da, så er det like greit å bare diskutere med andre og så... sånn at det blir litt gøyere. [For eksempel matte,] der liker jeg å samarbeide, for jeg er ikke sånn kjempegod i matte da. (Elev, case 2)

I den forbindelse fremheves også læreres vilje til å la elevene samarbeide: «De vil på en måte at du skal gjøre hverandre gode da, lære hverandre ting» (Elev, C2). Med andre ord ser det ut til at selve det å bruke varierte undervisningsmetoder anses av elevene som en kompetanse eller evne som enkelte lærere innehar, men som andre lærere mangler.

10.3 Praktisk og undervisning

Et sentralt aspekt ved UiU-satsingen er implementering av mer praktisk undervisning i skolen. Elevene viser imidlertid svært varierende forståelse av selve termen «praktisk undervisning». Selv om enkelte elever nevner enkelte relevante bestanddeler, råder det lite kunnskap og mye usikkerhet knyttet til hva termen egentlig betyr. Dette gjelder på tvers av skolene. Når intervjueren stiller mer konkrete spørsmål om selve undervisningsformene, viser det seg at elevene likevel sitter på en del kunnskap om og forståelse av hva praktisk undervisning dreier seg om. Sett under ett gir intervjuene et inntrykk av at praktisk undervisning benyttes ved alle skolene, i hvert fall til en viss grad.

En får imidlertid et inntrykk av at *elevenes oppfatning* av hvor utbredt slike undervisningsformer ved de respektive skolene er ikke helt samsvarer med *oppfatningene til rektorene, ressurslærerne og lærerne*. Elevene i case 2 mener for eksempel at praktisk undervisning i liten grad brukes på deres skole. De opplever ikke at dette er noe som lærerne prioriterer. I stedet opplever de et jag etter å «komme seg igjennom pensum» gjennom mer tradisjonelle undervisningsformer.

Ved alle de fire skolene uttrykkes det et savn etter mer praktisk undervisning. Elevene i case 3 forteller at de gjennom sine verv i elevrådet har etterlyst dette overfor ledelsen, men at de fikk til svar at det ikke er nok økonomiske midler til dette:

Det er ikke nok folk. Hvis en lærer skal styre på en hel klasse ute for eksempel, da kan det bli vanskelig for læreren. Og så har ikke skolen råd til å få flere assistenter eller å få flere til å hjelpe til.

Det er likevel ikke nødvendigvis slik at elevene har en «jo mer, jo bedre»-holdning til praktisk undervisning. Enkelte elever synes å ha et differensiert blikk for hvor ofte og i hvilke sammenhenger praktisk undervisning er hensiktsmessig. Selv om elevene ser ut til å verdsette praktiske undervisningsformer, mener de likevel at de «må brukes med måte». Eksempelvis forteller to elever fra case 2 om et tilfelle fra norskfaget der de hadde jobbet med Ibsens «Et dukkehjem», blant annet ved bruk av videokameraer. Dette ser ut til å ha fengst elevene. Likevel påpeker de at slike måter å jobbe på ikke bør overta for mer tradisjonelle undervisningsformer der læreren formidler kunnskap mer direkte. De mener med andre ord at praktisk

undervisning bør være et *supplement* til andre undervisningsformer: «Det må være sånn 'en gang i blant'-oppgave.»

Det bør imidlertid påpekes at definisjonene av hva som oppfattes med «praktisk undervisning» ser ut til å variere fra elev til elev. Elevenes utsagn om det lave omfanget av praktisk undervisning bør med andre ord ses i lys av denne mulige feilkilden. Like fullt bør det også påpekes at det i seg selv er et funn at forståelsen av selve termen ser ut til å være svak på tvers av skolene, noe som kan tyde på at bevisstheten rundt dette kjernepunktet i UiU-satsingen i liten grad har festet seg blant elevene.

10.4 Variert undervisning

Intervjuene gir derimot et lysere bilde av et annet sentralt aspekt ved satsingen: variert undervisning. Selv om omfanget av de enkelte undervisningsmetodene, samt graden av variasjon, varierer noe mellom skolene, er det tydelig at elevene jevnt over oppfatter undervisningen som variert. Følgende arbeidsmåter ble introdusert i intervjuene før samtalen etter hvert dreide over på grad av variasjon: klassisk tavleundervisning i monologform, individuell oppgaveløsning, samarbeid to og to, gruppearbeid (med kortere og lengre varighet), diskusjoner i plenum, bruk av IKT/digitale hjelpemidler, rollespill og annen form for dramatisering, og synkronisering av temaer /tverrfaglige opplegg.

Når det gjelder det opplevde omfanget av variert undervisning, tyder intervjuene på at det er forskjeller mellom casene. I case 2, 3 og 4 ser elevene ut til å oppleve stor grad av variasjon, og at de er godt fornøyde med denne variasjonen. Her skiller elevene fra case 1 seg tydelig fra resten: de rapporterer at undervisningen stort sett foregår gjennom tavleundervisning og individuell oppgaveløsning: «vi har det jo veldig ofte sånn at vi må lese i boka, at vi bare sitter der og leser. [...] Det er det vi gjør mest av.» Videre fortelles det at til tross for at skolen har ervervet nytt utstyr og ny teknologi med nye muligheter, forsetter undervisningen innenfor gamle rammer:

Vi har smart board, men læreren... De bruker tavla på samme måte som de gjorde når de hadde krittavle. Så det er egentlig ikke tatt i bruk, den teknologien helt ennå. De er sikkert ikke så komfortable med å prøve nye ting. (Elev, case 1)

Også ved de andre skolene ser det ut til at klassisk tavleundervisning, avskrift av hva læreren skriver og individuell oppgaveløsning fortsatt er mye brukt, om enn supplert med andre undervisningsformer. Dette strider ikke bare mot intensjonene til UiU-satsingen, men det er også noe elevene selv uttrykker misnøye med. Følgende sitater fra et intervju med elever fra case 2 er betegnende:

Elev 1: Altså, egentlig så er det jo mest... Det er jo bare å vike unna denne «les fra den siden til den siden og skriv stikkord». Det er liksom det vi helst vil vike unna, da. Jeg tror jeg jeg snakker for oss alle her da, at ingen liker å holde på med det.

Elev 2: Tror det er veldig generelt også for de fleste ungdommer [...] Altså, det blir så tørt på en måte, og vanskelig å lese.

Intervjuene tyder imidlertid på at elevene har differensierte ønsker og forventninger om variert undervisning: i noen fag forventes og verdsettes varierte undervisningsformer, mens det i andre fag ikke gjør det. En gjennomgangstone er at «muntlige» fag, slik som samfunnsfag, KRLE og ulike språkfag, egner seg godt for variasjon i undervisningen, i form av for eksempel gruppearbeid, plenumsdiskusjoner, og muntlige og skriftlige gruppepresentasjoner. «Skrivefag» som matematikk og naturfag anses som mindre egnet for variasjon, og bedre egnet til klassisk tavleundervisning, selvstudium og individuell oppgaveløsning.

Med andre ord tyder intervjuene på at elevenes ønsker ikke er en *generell* økning i omfanget av variert undervisning, men at ønskene om mer variasjon er knyttet til *spesifikke fag og temaer*.

10.5 Satsingsområdene

10.5.1 Lesing

To av skolene har hatt lesing som satsingsområde. På direkte spørsmål om de fikk med seg at skolen har satsset spesielt på dette, og om de har merket et ekstra «trykk» på lesing i undervisningen, svarer elevene avkrefte på dette. De svarer imidlertid bekreftende på at det har jobbet med «lesing i alle fag» og spesifikke lesestrategier, slik som To-kolonne-skjemaer, BISON, VØL og BLINK. Men selv om de har kjennskap til disse begrepene, og delvis kan gjengi prinsippene bak dem, rapporteres det i liten grad at dette er noe som har «festet seg», i form av aktiv bruk i forbindelse med lesing i etterkant av å ha fått det presentert av læreren. Følgende sitater fra et elevintervju ved en av disse skolene er betegnende:

Elev 1: For meg så forbinder jeg bare det med at det tar mer tid. Det er mer tidkrevende, og det er ikke like fungerende for meg.

Elev 2: Jeg tenker sånn BISON, det er noe vi har lært mye eller som...

Elev 1: Det har vi lært så det har vi fått med teskje siden femte klasse.

B: Hjelper det?

Elev 1: Nei, ikke for meg. [...] Altså, hvis det er et helt ukjent tema, så kan det hende det hjelper noe. Men hvis det er noe du kan fra før av, så blir det jo bare kjedelig. Du kan det jo, hvorfor skal du liksom se på bilder om hva temaet handler om?

Denne holdningen resonnerer godt med holdningene til elevene ved den andre skolen. De rapporterer at slike lesestrategier «ikke har noen nytte», og etter deres utsagn har lærerne – etter å ha tatt inn over seg elevenes massive protester – har skjønt at terping på lesestrategier som BISON «bare er å slutte med».

10.5.2 Skrivning

Skriving var satsingsområde for to av skolene. Også her viser intervjuene at elevene i liten grad har vært bevisste på at dette har vært et satsingsområde for skolen. Likevel har de fått med seg ideen om «skrivning i alle fag», og selv om de ikke kjenner til termen «skrivestrategier», husker de at de har jobbet aktivt med å planlegge og disponere tekster i forkant av selve skrivingen. De rapporterer også å ha jobbet aktivt med modelltekster, i form av å hente inspirasjon fra andres tekster og strukturen i disse.

I kontrast til lesestrategier synes de å se nytten av slike strategier i etterkant av å ha jobbet med dem. Elevene fra den ene skolen rapporterer for eksempel å bruke slike strategier aktivt i skrivearbeidet. Dette gjelder spesielt skrivning av lengre tekster, slik som i tentamen i språkfag:

Elev 1: Ja, jeg bruker å gjøre det på tentamen. Det er jo det vi har lært at vi skal gjøre.

Elev 2: Jeg lager tankekart.

Elev 3: Skriver stikkord.

Elev 4: Jeg lager gjerne et tankekart. Det gjorde jeg på tentamen i år, før jeg skrev teksten min.

Elev 1: Og ofte, hvis det er en saktekst, så skriver jeg hva hvert avsnitt skal liksom handle om.

Elev 4: Ja jeg også. [...] Du får litt mer kontroll da.

Elev 1: Ja, du får mer sammenheng mellom avsnittene.

Det er imidlertid bare et lite fåtall av elevene som sier de liker å skrive, eller at det er noe som engasjerer dem. Dette kan imidlertid henge sammen med at skrivning ser ut til å primært assosieres med norskfaget, som av mange vurderes som «kjedelig» og «lite relevant». Men da vi i intervjuene penset samtalen over på andre

fag, så vi flere glimt av engasjement for skriving. Ved denne skolen gjaldt dette samfunnsfag, der både selve faget og en ivrig lærer ser ut til å ha engasjert elevene:

Elev 1: Jeg synes i samfunnsfag – kanskje ikke alle andre gjør det da, men jeg synes i hvert fall det er gøy da. [Læreren] skriver veldig fort. [...] Hun stopper ikke opp før hun er tom for ord, på en måte. Det er veldig gøy, da. [Man blir] veldig engasjert i skriving.

Elev 2: Samfunnsfag er liksom det faget jeg faktisk kan skrive mye på uten å bli lei. [Det er] veldig engasjerende.

10.5.3 Regning

Regning har vært satsingsområde for to av skolene. Intervjuene tyder på stor forskjell mellom casene, både når det gjelder bevisstheten rundt at skolen har satset på dette, og når det gjelder opplevelsen av omfanget av «regning i alle fag».

Elevene ved den ene skolen har i liten grad minner om at de har hatt noe særskilt fokus på regning, bortsett fra et to-dagers besøk på et vitensenter i området. De rapporterer i liten grad om at regning har forekommet i andre fag enn matematikk og naturfag. I fag som norsk og samfunnsfag har dette begrenset seg til terping på årstall. Elevene gir heller ikke uttrykk for noe særlig forståelse for nytten av regning i andre fag enn matematikk.

Ved den andre skolen ser derimot ideen om «regning i alle fag» ut til å ha slått bedre rot. Her rapporteres det om at regning brukes aktivt i ulike fag. Elevene viser også forståelse for nytten og tankegangen bak en slik pedagogisk strategi, og at ulike fag – slik som språkfag og matematikk – henger sammen:

Elev 1: Det handler om å forstå de forskjellige tingene. [Regning] åpner opp en ny mulighet, da. [...] Ja, som et hus bygges opp. At hver murstein bygges, og så legges det sement mellom som binder det sammen. Så det er det man bruker formlene til.

Intervjuer: Ok. Har læreren sagt det, eller?

Elev 1: Nei, det er sånn jeg tenker på... Hvis du tenker på språk og matte og sånn.

Elev 2: Du må også ha litt sånn språkforståelse for å skjønne hva oppgaven spør om.

Elev 2: Den bruker jo uttrykk og sånn som man må lære seg, liksom.

På direkte spørsmål om det føles «unaturlig» eller «pådyttet» at regning tas i bruk i andre fag enn matematikk, svarer elevene avkrefteende. Dette gir en ytterligere indikasjon på en vellykket satsing på regning ved denne skolen. Det bør imidlertid

påpekes at elevgruppen som ble intervjuet, framsto som tilhørende det øvre prestasjonssjiktet i matematikk, noe som antakeligvis medfører større oppmerksomhet rundt, forståelse av og entusiasme for skolens satsing på regning.

10.5.4 Klasseledelse

Bare en av skolene i vårt utvalg hadde klasseledelse som satsingsområde. Som det fremkommer i kapittel 8, forandret imidlertid skolen på sin satsingsstrategi et halvt år ut i UiU-perioden. Men selv om denne reorienteringen innebar et annet hovedfokus, forble klasseledelse en del av satsingen.

Selv om elevene ikke kjenner til termen «klasseledelse», gir de likevel uttrykk for minner om og kjennskap til konkrete strategier og grep lærerne har gjort i den forbindelse. Blant annet rapporterer de at de praktiserer en form for høflig morgenrituale overfor lærerne: «vi står bak stolen, og så sier vi god morgen, og så sier [læreren] god morgen, og så setter vi oss.»

Videre forteller de at de selv har vært med å utforme ordensregler for å sikre ro og et godt læringsmiljø i klasserommet. Dette har blant annet resultert i en «regelplakat» som ble hengt opp i klasserommet. I så måte tyder intervjuene på konkrete utfall av skolens satsing på klasseledelse. Elevene rapporterer imidlertid at fokuset på disse reglene ikke har blitt fulgt opp i ettertid. Elevene forteller for eksempel at regelplakaten har forsvunnet sporløst fra veggen, og at lærerne i stadig mindre grad har håndhevet disse reglene:

Elev 1: lærere har blitt for snille [...].

Elev 2: Jeg husker i åttende, så fikk man jo anmerkning kjempefort. Nå får man nesten ikke anmerkninger. [...] Da tøyer man jo den grensen også, og elevene gjør bare mer og mer.

Elev 3: Og vi vet jo det at vi har en ganske høy grense. Jeg tror man må ha ti anmerkninger for å kunne gå ned i ordens- eller atferdskarakter. [...] Om læreren da om igjen og om igjen prøver å få ro i et klasserom, ikke får det til, og sier «nei, nå gir jeg dere snart anmerkning», men aldri gjør det, da skjønner jo elevene det at «ja, men vi kan jo bare fortsette, for vi får jo aldri den anmerkningen.»

Elevene forteller også at det først og fremst er selvjustisen elevene imellom som regulerer graden av ro og orden i klasserommet, og at lærerne og deres «tomme trusler» om sanksjoner i liten grad påvirker dem. På den ene siden strider dette med lærernes og ressurslærernes fortellinger, der det hevdes at arbeidet med klasseledelse og håndheving av regler stort sett har vært vellykket. På den andre siden er det ikke nødvendigvis en motsetning mellom fortellingene, siden lærerne også fremhever at de bevisst har latt elevene få ta over noe av reguleringen av ro

og orden i klasserommet. De forteller også at de noterer seg brudd på atferds- og ordensregler, selv om elevene ikke alltid får dette med seg. Like fullt er det verdt å merke seg at elevene selv oppfatter uro i timene som forstyrrende for deres læring og trivsel.

10.6 Konklusjon

I dette kapitlet har vi fokusert på elevenes erfaringer med UiU-satsingen. De mener at det primært er kvaliteter ved læreren som er avgjørende for deres motivasjon for læring. Dette dreier seg imidlertid ikke utelukkende om personlige egenskaper ved læreren, men det knyttes også an til evnen og viljen til å drive med varierte undervisningsformer. Vi har også sett at elevene er svært positive til praktisk undervisning, men at de også mener at slik undervisning bør «brukes med måte» og forbeholdes spesifikke fag og temaer. Elevene er også opptatt av variasjon i undervisningen. De rapporterer at undervisningen fortsatt preges av klassisk tavleundervisning og individuell oppgaveløsning, og de ytrer således et ønske om mer variasjon. Dette kan tyde på at UiU-satsingen neppe har revolusjonert undervisningen ved de fire skolene, selv om man unektelig kan se markante spor etter den i form av et noe større omfang av praktiske og varierte undervisningsmetoder. Dette understøttes av den mer detaljerte analysen av elevenes opplevelser av arbeidet med de ulike satsingsområdene, som bare delvis gir innrykk av at dette arbeidet har satt spor i etterkant av satsingen.

11 Oppsummeringer og drøftinger

Problemstillingen for vår evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling har vært:

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

Hovedmålsettingen for satsingen Ungdomstrinn i utvikling har vært «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning» (Kunnskapsdepartementet 2012:5). Målsetninger for de tre aktuelle nivåene er spesifisert som følger (ibid.: 4):

*[S]trategien skal bidra til at **elever** får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet – at vi øker lærelysten generelt og hever nivået i regning, lesing og skrivning spesielt; **lærere** gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn; **skoleledere** prioriterer pedagogisk ledelse og bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon.*

I avsnitt 11.4 setter vi søkelyset på de tre virkemidlene og poengterer at de ser ut til å virke best i samspill. Først ønsker vi å fokusere på måloppnåelse og starter med elevnivået. Vi har valgt å synliggjøre hovedfunn som kulepunkter i en ellers løpende tekst som oppsummerer og drøfter resultatene. I avsnitt 11.5 belyser vi spørsmålet om forutsetninger for måloppnåelse, og vi ser etter hvert på forhold ved virkemidlene som synes kritiske, det gjelder lærende nettverk mellom skoler og UHs bidrag til skolebasert kompetanseutvikling. Til slutt vurderer vi indikasjoner på endring over tid, før vi konkluderer om vedvarende utvikling.

11.1 Måloppnåelse på elevnivå

Som det fremgår av figur 1.1 har målsetningene for elevene vært at de skal oppleve:

- i) undervisning som er praktisk, variert og relevant,
- ii) mestring, motivasjon, engasjement og lærelyst

- iii) positiv utvikling av ferdigheter i lesing, skriving og regning.

For lite variert undervisning ifølge elever

Vi har tilgang til elevers erfaringer, slik de har kommet til uttrykk i fokusgruppeintervjuene, om opplevelse av praktisk og variert undervisning (i). Ved alle case-skolene benyttes praktisk undervisning til en viss grad, ifølge våre seks gruppeintervjuer med elever. Som understreket i kapittel 10, kan det synes som bevisstheten om praktisk undervisning som et kjernepunkt i UiU-satsingen, i liten grad gjenfinnes blant elevene. Når elever mener at praktisk undervisning har lite omfang, må det også tilskrives varierende forståelse av hva praktisk undervisning betyr. Vi ser eksempler på at elevene assosierer praktisk med noe utenom det vanlige, som videofilming eller undervisning utendørs. Elever gir uttrykk for at de verdsetter praktisk undervisning i denne betydningen, men også for at omfanget ikke må overdrives.

Elevene gir jevnt over uttrykk for at undervisningen er variert, men særlig fra en av skolene ble det likevel hevdet at det er tavleundervisning og individuell oppgaveløsning som dominerer. Med hensyn til deres egen mestring og motivasjon (ii) viser intervjuene at elevene betrakter lærerens engasjement og entusiasme som et viktig vilkår. At læreren tillegges så stor betydning er i tråd med en større gruppeintervjubasert studie av elevers skolemotivasjon (Dæhlen mfl. 2011). Også lærerens kyndighet i å variere eller veksle mellom arbeidsmåter tillegges vekt. I elevenes øyne fremstår variasjon i undervisningen som avgjørende for at de skal oppleve motivasjon og læringsutbytte. Samtidig ser vi også at de gjerne skulle ha opplevd mer variasjon.

Med tredje punkt ovenfor (iii) beveger vi oss over til spørsmålet om utvikling av ferdigheter blant elevene. Basert på elevenes uttalelser synes det som arbeidet med satsingsområdene bare delvis har satt spor hos dem i etterkant av satsingsperioden. Betegnelser som «skrivning i alle fag» og «lesing i alle fag» vekket til en viss grad gjenklang hos elevene, og de syntes å tillegge skrivestrategier større nytteverdi enn lesestrategier, som av flere ble omtalt som lite nyttig og bortkastet tid. Forekomst av regning i alle fag har elevene ved de to aktuelle skolene ganske ulike erfaringer med. Vi må likevel ta et viktig forbehold når elever hevder at de ikke har opplevd dette. En ressurslærer referert i kapittel 8, fortalte om protester fra elever om at de ikke har matte i den aktuelle timen, når lærere prøver å flette inn regning i mat og helse eller i naturfag. Vellykket tverrfaglighet kan med andre ord være kjennetegnet av at elevene ikke opplever noe brudd og derfor ikke tenker over at regning som ferdighet trenes på tvers av fag (eller at regning styrker læringen i faget).

Vi må likevel konstatere at elever omtaler undervisningen som mindre variert enn de ønsker seg og at det i liten grad trenes på ferdigheter på tvers av fag. Elev-utsagnene reflekterer således ikke i særlig grad den variasjonen og utprøvingen som lærere ved skolene har fortalt oss om. Dette er i overensstemmelse med hva Markussen m.fl. (2015) rapporterte fra en tidligere fase av satsingen, og de mente elevenes uttalelser var mer i overensstemmelse med tidligere forskning (Klette 2003; Furre m.fl. 2006a, b) enn med læreres uttalelser.

Lærere usikre og tvilende til at UiU har styrket elevers motivasjon og læringsutbytte

Både for motivasjon og utvikling av ferdigheter (ii og iii) blant elevene, er spørreundersøkelsen til lærere en annen kilde til informasjon. Om *økt elevmotivasjon*, er lærerne forsiktige i sine svar. Nokså mange lærere og ressurslærere mener de ikke vet om elevene er mer motivert som følge av skolens deltakelse i UiU, spesielt i skoler hvor lærere har holdt på med satsingsområdet regning, men også der hvor lesing eller skriving har vært satsingsområde. Mange har dessuten valgt å svare «i noen grad». Med hensyn til om elever har utviklet *bedre ferdigheter*, svarer både lærere og ressurslærere på skoler med regning som satsingsområde oftere negativt enn der hvor lesing eller skriving har vært satsingsområde. Uansett mener relativt mange at de ikke vet, og mange har valgt å svare «i noen grad». Vi må anta at lærere og ressurslærere mer enn skoleledere vil danne seg et bilde av endring i elevers motivasjon og ferdighetsutvikling basert på observasjon og dialog med elevene. Sammenlignet med lærere og ressurslærere fremstår skolelederne som mindre usikre om elevers motivasjon og ferdighetsutvikling. De svarer oftere «i noen grad», men viser ellers den samme tilbøyeligheten til å vurdere utviklingen i lesing og skriving mer positivt enn utviklingen i regning.

Elevundersøkelsen: UiU har satt lite avtrykk

En tredje kilde til informasjon om måloppnåelse på elevnivå som følge av UiU, er analysene av Elevundersøkelsen, hvor en har kunnet sammenligne puljer i UiU (Caspersen & Wendelborg 2015, 2016, 2018). De tidligste analysene indikerte at avtrykket av UiU var lite i Elevundersøkelsen, når de sammenlignet elevsvar fra skoler i de første puljene med andre skoler. I 2018 har forskerne også anvendt mål på ulike forhold (som er forenlige med noen av stikkordene i i, ii og iii) som blant annet: variert undervisning, praktiske arbeidsmåter, motivasjon og mestring blant elever ved 931 skoler. Regresjonsanalysen viser meget få og små forskjeller som også peker i ulike retninger, slik at konklusjonen fra de tidligere undersøkelsene opprettholdes: Det er vanskelig å finne avtrykk av satsingen i ungdomsskoleelevers selvrappporterte erfaringer.

I notatet fra 2016 poengterer Caspersen og Wendelborg at det har vært en fremgang for alle skoler og elever på ungdomstrinnet når de sammenligner undersøkelsen fra 2015 med den fra 2013, altså ikke bare for elever ved de skolene som frem til da var involvert i satsingen. Kanskje kan en tenke seg en mer generell spredning av idéen om fordeler ved mer variert og praktisk undervisning for elevenes del. Med metaforen «virus» setter Røvik (2007) søkelys blant annet på hva organisasjonsidéer gjør med organisasjoner, altså at enkelte idéer lettere når frem enn andre, som omtalt i kapittel 2. Vi har ikke undersøkt dette direkte, men med det store antallet skoler som har deltatt, kan en forestille seg en slik form for spredning når rektorer møtes og når lærere møtes. Vi kan imidlertid også registrere at lærerkollegier kan ha utviklet en form for immunitet mot slike virus, det vil si mot nye idéer fra sentrale utdanningsmyndigheter.

Sammenligninger av spørsmålsformuleringer, utvalg og tilnærminger mellom disse forskjellige kildene kan utfordres, og vi kunne ha tatt flere forbehold (Jf. Caspersen & Wendelborg 2018 som ikke utelukker at mer avanserte analyser kunne ha gitt andre svar). De tre tilnærmingene peker likevel i samme retning:

Det er vanskelig å finne spor av UiU på elevnivå.

11.2 Måloppnåelse på lærernivå

Som det fremgår av figur 1.1 har målsetningene for dette nivået vært at

- Lærerne skal sørge for en mer praktisk, variert og relevant undervisning og god klasseledelse

Variert og praktisk undervisning er bare i noen grad styrket

Lærere, ressurslærere og skoleledere har svart på spørsmål i surveyene om deltakelsen i UiU har ført til mer variert undervisning og mer praktisk undervisning. Spørsmålene er stilt i tilknytning til satsingsområdene, men også uavhengig av satsingsområder.

At undervisning i regning er blitt mer *variert*, bekreftes oftere av ressurslærere enn av lærere og skoleledere. Alle tre typer respondenter er mer kritiske til at det har foregått en utvikling når det gjelder undervisningen i regning enn de er med hensyn til lesing og skriving. Resultatene er basert på svarene bare fra de skolene som har de aktuelle satsingsområdene.

Uavhengig av satsingsområde og på vegne av seg selv mener likevel en stor overvekt av lærerne (77 prosent) at de selv varierer undervisningen mer, og en

enda større andel av ressurslærerne (84 prosent) sier dette om lærerne ved skolen. Svarene tyder på at lærerne selv mener de varierer undervisningen mer som følge av UiU, men er ikke like positive om endring blant kollegene når det gjelder trening av elevenes ferdigheter i lesing og skriving, og enda mindre for regning.

Med hensyn til hvorvidt undervisningen er blitt mer *praktisk* er et grunnleggende spørsmål hva respondentene forstår med begrepet praktisk undervisning. Markussen mfl. (2015) peker på at målsetningen om at undervisningen på ungdomstrinnet skulle bli mer praktisk, ikke så ut til å bygge på et solid kunnskapsgrunnlag. Begrepet «praktisk», fremhever de, ble allerede i stortingsmeldingen om ungdomstrinnet «gjort til en funksjon av behovet for variert undervisning» (ibid.: 34). I kapittel 1 bemerket vi at Kunnskapsdepartementet ser praktiske aktiviteter som didaktiske virkemidler i alle fag og et spørsmål om arbeidsmåter, tilnærming til stoffet og tilpasset opplæring, dette i kontrast til tidligere forståelse av noe praktisk som et «pusterom» fra teoretiske fag (St. meld. nr. 30 (2003–2004))

Besvarelsene om praktisk undervisning er ganske like mønstrene beskrevet ovenfor for variert undervisning, men det er gjennomgående færre positive svar og alle typer respondenter velger ofte å svare med det nøytrale «i noen grad». Med tanke på mulige uklarheter i hva praktisk undervisning betyr, er det interessant at to av tre lærere mener de selv har mer kunnskap om hvordan de kan gjøre undervisningen mer praktisk. Det samme mener nesten 9 av 10 ressurslærere på vegne av skolens lærere. Kunnskapen om mulighetene for å ta i bruk praktiske arbeidsmåter er styrket, samtidig som det gjenstår noe før en kan si at slik kunnskap preger lærernes trening av elevenes ferdigheter i lesing og skriving og enda mer i regning.

Det finnes et uforløst potensial for å gjøre undervisningen knyttet til grunnleggende ferdigheter mer variert. Potensialet er enda større for å gjøre den mer praktisk. Særlig gjelder dette for regning.

Lærere og ressurslærere har også svart på spørsmål om elevene bruker henholdsvis regning, lesing eller skriving som redskap for læring i ulike fag. Ganske mange bekrefter dette, særlig ressurslærere, og i større grad for lesing og skriving i sammenligning med regning. Benektende svar er ikke veldig utbredt, bortsett fra at en av fire lærere mener regning i alle fag skjer i liten eller svært liten grad.

Mulige forklaringer på disse forskjellene kan være at skriving har vært et satsingsområde i skolen over relativt lang tid, med en viktig oppstart i KAL-prosjektet (Berge m.fl. 2005), mens regning som grunnleggende ferdighet kanskje ikke har hatt samme vedvarende og brede fokus. Det faller imidlertid utenfor vår evalueringssoppgave å forfølge disse spørsmålene.

Verken for praktisk eller for variert undervisning kan vi sammenligne med tidligere spørreundersøkelser i evalueringen, ettersom disse har vært orientert om andre problemstillinger, som i hvilken grad lærere slutter opp om prinsippene i UiU om for eksempel at mer praktisk undervisning gir økt læringsutbytte for elevene.

Forbedring av klasseledelse som resultat av deltakelse i UiU bekreftes oftere enn det avkrefte. Dette gjelder for læreres svar, enda mer for skolelederens svar og mest for ressurslærernes svar. Vi har da sammenlignet respons på utsagn som gjelder bedre strukturer, regler og rutiner, at lærerne har bedre relasjoner til hver enkelt elev, samt at det er økt forventning og støtte fra lærerne til elevenes læringsarbeid.

Lærernes kyndighet i klasseledelse synes å være styrket gjennom satsingen.

Praktisk og utforskende undervisning betyr løsrivelse fra læreboka

De kvalitative intervjuene tyder på at de historisk sett forskjellige oppfatningene av hva praktisk undervisning er, slik den nevnte stortingsmeldingen peker på, ser ut til å eksistere samtidig, og av og til side ved side på samme skole. I elevenes ytringer finner vi eksempler på at praktisk undervisning assosieres med noe ekstraordinært i den vanlige skolehverdagen. Samtidig mener lærere at praktisk undervisning ikke nødvendigvis innebærer å lage ting.

Casestudien viser også eksempler på at praktisk undervisning eller utforskning av nye arbeidsmåter omtales som motsatt til ensidig bruk av lærebok og individuelle oppgaver, slik vi ser i rektors og ressurslæreres uttalelser i case 3. Ressurslærere ved denne skolen forteller om en utvikling gjennom drøfting i kollegiet for å komme bort fra tanken om at praktisk innebærer å leke eller å snekre, drive ute-skole eller hyttebygging.

Lærerne i case 1 fremholdt også utforskning av arbeidsmåter som mer engasjerende enn å bare forholde seg til spørsmål og svar i en lærebok. I case 2 ga lærerne uttrykk for at varierte arbeidsmåter inkluderer alle elever og gir deres individuelle læring mer plass, enn om læreren lar seg styre av læreboka. En av de mest positive omtalene kommer fra en ressurslærer i case 4, om at undervisningen er blitt mer praktisk; de har fått muligheter for å prøve ut nye tilnærminger fremfor å «stampe i det gamle». Dette har gitt pågangsmot og arbeidslyst – «en ny giv». På denne måten forstår informanten Ungdomstrinn i utvikling som intet mindre enn «en revolusjon».

Vi ser at tanken om praktisk og variert undervisning samt oppfordringene til utprøving av nye arbeidsmåter er mottatt og omsatt med betydelig begeistring av lærere, ressurslærere og rektorer. Vi hører imidlertid også gjennom intervjuene at

ikke alle lærere er like entusiastiske. Dette støtter vår antakelse om at det, i tillegg til ressurslærerne, er de mest entusiastiske lærerne vi har snakket med ved den enkelte skolen. I dette ligger det et metodisk aspekt, som understreket i kapittel 3: Uttalelser fra våre informanter eksemplifiserer i første rekke positive erfaringer med variert og praktisk undervisning, og det gjøres tydelig at langt fra alle lærere ved skolen ser det slik.

Vi ser også relevansen av teoretiske aspekter som er løftet frem i kapittel 2: Uttalelsene tyder på at det foregår en fortelling om hva slags skole de ønsker å være, eller det Ball et al. kaller et «institusjonelt narrativ» med et handlingsforløp som involverer en idé om utvikling og forbedring (2012: 51). Når motsatsen til variasjon og utprøving er monotoni, det vil si å være bundet til læreboka eller å stampe i det samme, blir endring fremstilt som noe positivt og ønskelig. Ressurslærerne, som entreprenører (ibid.) eller oversettere (Røvik 2014) søker å samle divergerende hensyn og temme motstanden i en fortelling om fornyelse og utvikling. Dette synliggjør hvilken kraft fortellingen kan ha for spredning av idéen om kompetanseutvikling.

11.3 Måloppnåelse på skoleledernivå

Som illustrert i figur 1.1, er forventningene til dette nivået, følgende:

- Skolelederne skal sørge for en bedre lærings- og delingskultur på egen skole

Ifølge strategien for satsingen var forventningen til skoleledere at de skulle prioritere pedagogisk ledelse og bidra til utvikling av skolen som lærende organisasjon, mens lærere var forventet å bidra i utviklingen av en kultur for deling, refleksjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet 2012: 4).

Mer systematikk i arbeidet og skolen som lærende organisasjon

Lærere signaliserer at skoleleder ledet arbeidet: nesten tre av fire mener dette. Et flertall av lærerne og enda større andel av ressurslærerne mener skoleleder har lagt til rette for skolebasert kompetanseutvikling og for at ansatte kan dele og anvende ny kunnskap. I enda større omfang bekrefter lærerne at de snakker mer og samarbeider mer med kolleger. Det samme mener store flertall av ressurslærerne er en konsekvens av deltakelse i UiU.

Skoleledere ble utfordret med spørsmål om skolen har mer oppmerksomhet på systematisk skoleutvikling og om skolen i større grad er blitt en lærende organisasjon. En av tre rektorer hevder at dette i stor grad er tilfellet. Et flertall av lærere og enda flere blant ressurslærerne hevder at skolen i større grad er blitt en lærende organisasjon. Enda høyere andeler oppfatter at skolen har mer oppmerksomhet på systematisk skoleutvikling som følge av deltakelse i UiU.

Uttalelser fra casestudien om at ikke alle lærere har vært like entusiastiske, bekreftes når vi ser at en av tre lærere mener de selv ikke bidro aktivt og en av fire mener arbeidet i liten eller ingen grad var givende. Ressurslærere har i større grad erfaring for at alle lærerne var engasjerte, sammenlignet med hva lærere har erfart.

Et flertall av lærerne bekrefter at skoleleder har tilrettelagt for skolebasert kompetanseutvikling og etablert strukturer for deling og bruk av ny kunnskap som følge av deltakelse i satsingen.

11.4 Virkemidlene spiller best sammen

Blant de tre virkemidlene i UiU – skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og nettbaserte pedagogiske ressurser – er førstnevnte mest omfattende. Som poengtert i kapittel 1, ser vi tydelige forventninger om at virkemidlene skulle brukes sammen. Koblinger mellom dem er fremhevet i grunnlagsdokumentene for satsingen. Også problemstillingen for evalueringen, gjengitt først i dette kapitlet, tydeliggjør forventningene om et samspill.

Lærernes besvarelser tilsier at de vurderer virkemidlene så vidt positivt med tanke på om de bidro sterkt til å utvikle skolens samlede kompetanse. Vi ser også at hvert virkemiddel fungerer best når det er brukt sammen med ett og særlig med to andre virkemidler. Dette gjelder for skolebasert kompetanseutvikling og for lærende nettverk. Opplevelsen av nettbaserte pedagogiske ressurser er lite påvirket av antall virkemidler eller av antall satsingsområder, og synes derfor å ha spilt en mer selvstendig rolle for kompetanseutvikling. Ellers ser vi for alle de fire satsingsområdene regning, lesing, skriving og klasseledelse, at lærerne oftere svarer positivt om virkningene av deltakelse i UiU, jo flere av virkemidlene de har brukt.

Læreres svar tyder på at de tre virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og nettbaserte pedagogiske ressurser styrker skolens samlede kompetanse når de brukes sammen og innenfor maksimalt to satsingsområder.

Det kan finnes en bakenforliggende årsak til at antall virkemidler slår såpass sterkt ut, nemlig at skoler hvor det er brukt flere virkemidler kan tenkes å være generelt mer aktive og dedikerte overfor kompetanseutviklingsoppgaven enn de er ved skoler hvor ingen eller bare ett virkemidlene er tatt i bruk. Med dette antyder vi at de gunstige virkningene kan tilskrives aktivitetsnivået heller enn samspillet av de spesifikke virkemidlene. Det er vanskelig å tilbakevise en slik bakenforliggende

årsak, men vi har også indikasjoner på at det finnes grenser for hvor høyt aktivitetsnivået, eller kanskje heller ambisjonsnivået, kan være før virkemidlene ikke lenger oppleves å bidra positivt. Både skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk tillegges mindre betydning for utviklingen av skolens kompetanse når skolen har hatt tre satsingsområder sammenlignet med bare ett eller to. En forklaring på dette som anføres i kapittel 4, er at skolen muligens har lagt lista for høyt. Felles for de to virkemidlene skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk er tanken om erfaringsdeling og refleksjon på organisasjonsnivå. Å gjennomføre en slik prosess innenfor tre satsingsområder kan ha blitt for ambisiøst.

Utover dette ser vi at andelen av lærerne som har vært involvert i skolebasert kompetanseutvikling, øker med antallet satsingsområder skolen har hatt. Det samme viser seg for involvering i lærende nettverk. Svarene fra ressurslærerne tyder på at når mer enn halvparten av lærere har benyttet nettbaserte pedagogiske ressurser, gir dette en mer positiv vurdering av måloppnåelse på skolenivå blant ressurslærerne enn når mindre av halvparten av lærerne har tatt dette virkemiddelet i bruk. Denne sammenhengen er forenlig med tanken om at kompetanseutviklingen skal foregå som en kollektiv læringsprosess.

11.5 Vilkår for vedvarende positiv utvikling

Mye entusiasme, men varierende grad av innskriving i organisasjonen for vedvarende utbytte

Vi vil se nærmere på hva som synes å være viktige betingelser for å realisere delingskultur og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Vi reiser dermed spørsmålet om hva som skal til for varig virkning av satsingen.

I kapittel 2 omtalte vi begrepet *innskriving* som Røvik (2014) forstår som lokalisering – at idéen får lokale referanser og problemoppfatninger, og tidsmarkering – at idéen innskrives i skolens lokale tid, og at den inngår i forståelsen av fortiden, i forståelsen av hva som er utfordringene i samtiden og mulige løsninger i fremtiden. Seland (2017) fremhever det analytiske skillet hos Røvik (2014) mellom innskriving og kunnskapsoverføring, som omtalt i kapittel 1.6. Hun peker på at innskriving kan forstås som en kollektiv læringsprosess som vil gå dypere og kreve involvering av alle aktørene, mens kunnskapsoverføring mer har karakter av inspirasjon. Denne vil være uten bærekraft dersom det ikke også skjer en innskriving av satsingen i organisasjonen.

I case 3 har vi sett en gjennomgripende organisering av lærerne i fagteam, trinnteam og det de kaller utviklingstid. Innenfor sistnevnte får teamene presentere pedagogiske metoder og opplegg de bruker. Gruppearbeid med diskusjon og

refleksjon gis større plass enn plenumsseanser med felles gjennomgang. Personal-møter for alle skolens ansatte omtales som gammeldags og er avvirket. Hele staben var delt inn i tre UiU-team i satsingsperioden med vekt på deling innad og mellom gruppene.

I case 2 omtales også en styrket kunnskaps- og erfaringsdeling og at felles planlegging og diskusjon er løftet frem over de siste årene. Også her foregår det kollegaobservasjon, selv om dette også oppfattes som en organisatorisk utfordring.

I case 4 ga skoleleder uttrykk for at staben er utviklingsorientert, de ønsker å prioritere tid til samarbeid og faglige samtaler. Styrking av det faglige samarbeidet kan tilskrives UiU, hevdet rektor. Dette bekreftes i intervjuene med lærere og resurslærere som ser store fordeler ved deling og kollegasamarbeid, som de har videreført på uformelt plan etter satsingsperioden, men i mindre grad enn lærerne skulle ønske seg. Her er det også grunnlag for å si at lærerne har internalisert målsetningen på skolenivå i UiU om mer deling og kollegialt samarbeid.

I case 1 ser vi at lærerne ønsker mer samarbeid enn de opplever at de klarer å realisere etter at satsingsperioden er over. Mye god vilje, interesse og hjelp når en ber om det, var beskrivelser av lærernes arbeidsmiljø, men lærerne etterlyste også et sterkere fokus og klarere faglige prioriteringer for å styrke en «kontinuerlig utviklingssamtale på kolleganivå». Samtidig er dette den eneste skolen og kommunen i vårt caseutvalg hvor omtalen av utviklingspartnerne fra UH er ganske udelt positiv. Besøkene fra UH var strukturert om planlegging med eier, leder og resurslærere, etterfulgt av møter med lærerne hvor utprøving fra forrige gang ble gjennomgått. De hadde også tilbudt innføring i temaet *lesson study*, som skolen ønsket å lære mer om. Denne møtестrukturen med mellomliggende arbeid ser ut til å ha virket positivt inn på involveringen i UiU, men lærerne synes å være litt i villrede om hvordan de kan opprettholde oppmerksomheten og samarbeidet om kompetanseutviklingen etter endt satsingsperiode.

Det er ikke grunnlag for å trekke bastante konklusjoner om forskjeller mellom disse skolene etter noen timers besøk og intervjuer om utviklingsarbeidet. Det er likevel slik at ved alle de fire skolene blir knappheten på tid omtalt som en viktig hindring for å drive systematisk og kontinuerlig utviklingsarbeid. I case 3 ser vi klare tegn til at utfordringen er forsøkt løst gjennom en møtестruktur som gir rom for presentasjoner, drøftinger og refleksjon i mindre grupper. Dette kaller de utviklingstid, og denne er timeplanlagt. Vi kan kontrastere dette til case 1, hvor lærerne var veldig interessert i å fortsette utviklingsarbeidet, men savnet en sterkere prioritering for det. Møtene med UH, som de oppfattet som veldig nyttige, kan nok ha bidratt til at de omtalte UiU med stor begeistring, men det betyr ikke at arbeidet med UiU er nedfelt i vedvarende samarbeidsstrukturer på skolen.

Et viktig tegn til varig endring i kjølvannet av UiU er at samarbeid og deling mellom kollegene fortsetter etter endt satsingsperiode. Hvis kompetanseutviklingen skal fortsette, er det en fordel at utviklingsarbeidet er timeplanlagt, altså at intensjonen er innskrevet i skolens møtестruktur. Et annet vilkår synes å være at det er skapt en felles forståelse av skolen som utviklingsorientert.

En krevende balanse mellom aktører: rolleforståelse og legitimitet

I kapittel 1 har vi bemerket overlappende oppgaver for ulike aktører, slik disse er beskrevet i grunnlagsdokumentene for satsingen. Når vi ser at ansvarsplasse- ringen tydeliggjøres, er det etablerte aktører som identifiseres: skoleleder og skoleeier. Markussen m.fl. (2015) fremhevet utfordringene med at de nye funksjo- nene – utviklingsveileder og ressurslærer – ikke hadde en klar nok stillings- og oppgavebeskrivelse og at rollene og grenseoppgangene til andre aktører var uklare. En følge av dette var at både utviklingsveiledere og ressurslærere måtte definere sine egne roller, med betydelig variasjon i organisering og rolleforståelse som resultat.

Seland (2017) finner grunnlag for å hevde at innskrivingsoppgaven er utvik- lingsveilederens hovedfunksjon i skoleutviklingsprosessen. Hun mener at der hvor utviklingsveilederne har arbeidet tett med skolene, har de i noen tilfeller er- stattet skoleeier i oppgaven med å legge til rette for og støtte den faglige utvik- lingen på skolene. Hun kaller dette en form for modellering av støttende skoleei- erskap. Samtidig fremholder hun utviklingsveilederne som viktige oversettere (Røvik 2014) endog som «hovedoversettere», særlig i møte med skoleeiere og sko- leledere, men også overfor ressurslærere og utviklingspartnere fra UH.

Ressurslærerne kan betraktes som svært viktige oversettere for innskriving av satsingen internt ved den enkelte skolen, men i en avgjørende gjensidig forståelse med skoleleder. I kapittel 2 har vi løftet frem innsiktene fra blant andre Ball et al. (2012) som peker på at det også eksisterer grunnleggende relasjonelle asym- metrier innad i skolen i kraft av aktørenes ulike posisjoner. Balanse og samarbeid med skoleleder ser ut til å være avgjørende. Dehlin og Irgens (2017: 179) refererer utviklingspartneres svært varierende erfaringer med skolelederes forståelse av utviklingsarbeid. En kan tolke det som to varianter av «total rolleforvirring» når rektor enten setter seg selv så mye i sentrum at ressurslærernes legitimitet under- graves eller når skoleleder abdiserer og synes det er greit at ressurslærer driver utviklingsarbeidet.

Ved en av skolene i casestudien så vi at skoleleder på grunn av ekstraordinære organisatoriske oppgaver ikke kunne prioritere pedagogisk ledelse i satsingspe- rioden. Hun var likevel bevisst sin rolle i oppstartfasen og for at utviklingsarbeidet

skulle få gjennomslag i kollegiet. I denne situasjonen forventet hun mer av ressurslærerne enn de selv var forberedt på. Vi har sett at ressurslærerne ga uttrykk for at de hadde kjent seg alene med oppgaven og ansvaret for å drive kompetanseutviklingen i kollegiet. De var også usikre på om de hadde innfridd i forhold til hva som var forventet av dem.

Ved en annen skole fortalte ressurslærerne om en utvikling i staben i satsingsperioden, fra innledende skepsis, ikke så mye overfor dem som ressurslærere, som overfor ideer og formaninger som lærere oppfattet som pådyttet dem fra myndighetenes side. Innarbeiding av en gjennomgående delingskultur med gjensidige observasjoner og utprøving av praktiske og varierte undervisningsformer førte til at mye av skepsisen forsvant. Lærerne ved denne skolen mente at delingskulturen oppstod med Ungdomstrinn i utvikling, samtidig som de også fikk ny rektor.

Skoleleder vurderte ressurslærerne som avgjørende for å få staben med på kompetanseutviklingen med tanke på deres felles erfaring fra klasserommene, altså at hun selv ikke ville ha samme gjennomslagskraft overfor lærere ettersom hun ikke lenger har ansvar for klasseromsundervisning. Dette er den skolen med den klareste gjennomgående organiseringen av lærere i grupper og team og med tid avsatt til utviklingsarbeid, som en strukturell tilrettelegging for kompetanseheving. Skoleleder er dessuten sterkt tilstede og har sørget for at informasjon om hva som skjer i teamene flyter tilbake til henne, i tillegg til at hun også beveger seg inn og ut av klasserom for å følge med på og støtte lærernes arbeid. Ressurslærerne har fått myndighet til å stå for idé- og kunnskapsspredningen, samtidig som lærerne anerkjennes og myndiggjøres som ledere av læringsprosesser i klasserommet.

Dette kan oppfattes som distribuert ledelse slik Møller (2014) forstår det, som samhandling mellom flere aktører med og uten formelt lederansvar, slik vi var inne på i kapittel 2. Med støtte i Ball et al. (2012) ser vi at oversettelse ikke skjer i et vakuum. Den må nødvendigvis foregå i en setting hvor aktører er ulikt posisjonert med hensyn til formelt lederansvar og autoritet, men også med hensyn til tilkjent myndighet og dermed tillit og legitimitet.

11.6 Forhold som hemmer vellykket utvikling

I fortsettelsen vil vi konsentrere oss om enkelte aspekter ved virkemidlene som gjennomgående vurderes som mindre betydningsfulle. Det gjelder for det første lærende nettverk mellom skoler for lærere og for det andre bidraget fra utviklingspartnerne inn i den skolebaserte kompetanseutviklingen. På disse områdene mener vi at resultatene bør vurderes nærmere med tanke på å lære av dem. Vi betrakter disse som vesentlige vilkår for måloppnåelse, slik problemstillingen etter spør.

Lærende nettverk mellom skoler: liten betydning for skoleutvikling

I kapittel 2 var vi inne på at lærende nettverk (eller samarbeidslæring) har vært betraktet som et virkemiddel for innovasjon i offentlig sektor, og at dette kan løse opp og skape større involvering enn en ofte ser ved toppstyrt implementering. Lærende nettverk fremstår som et relativt åpent begrep innenfor Ungdomstrinn i utvikling. Det er tenkt som virkemiddel for involvering av lærere, skoleledere og skoleeiere både innenfor og på tvers av skoler og kommuner, som poengtert i kapittel 1. Der har vi også vist til Utdanningsdirektoratet som fremholder at «[L]æreres profesjonelle utvikling styrkes [...] ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler» (Utdanningsdirektoratet 2016a: 12). Direktoratet peker på en rekke betingelser for at lærende nettverk skal fungere, blant annet at det er «rom for faglige innlegg og litteratur som utfordrer egen praksis samt at det innhentes eksternt kompetanse ved behov» (ibid.). Dermed synes UHs (eller tilsvarende eksternt kompetansemiljø sin) deltakelse i lærende nettverk mellom skoler ikke å ha vært forutsatt eller påkrevet fra sentrale utdanningsmyndigheters side. Heller ikke læreres deltakelse i lærende nettverk på tvers av skoler har vært et premiss eller et krav, men en anbefaling.

UHs deltakelse i nettverk sammen med skolene har vi undersøkt kvantitativt gjennom spørsmål til utviklingspartnerne. Bare 65 prosent av respondentene bekrefter at de har deltatt i lærende nettverk sammen med skolene, og blant disse er det relativt mange som mener at nettverket bare «i noen grad» bidro sterkt til kompetanseutvikling i skolene. Konklusjonen som trekkes i kapittel 7 er at nettverkene med skolene i varierende grad oppfylte formålet sitt, og at det har hatt relativt liten betydning for kunnskapsdeling og skoleutvikling.

Lærende nettverk: et virkemiddel for skoleeiere og -ledere mer enn for lærere

Når lærere vurderer de tre virkemidlene, er det lærende nettverk (spesifisert som forberedte møter med blant annet ansatte fra andre skoler) som kommer dårligst ut, med om lag fire av ti som mener at dette i liten grad bidro til å utvikle skolens kompetanse, til at de kom i kontakt med andre lærere med lignende utfordringer, eller til at de lærte mye av andre deltakere i nettverket. Syv av ti lærere tilkjennegir dessuten at de samarbeider lite med lærere og andre utenfor skolen.

Blant ressurslærere fremstår samarbeid i lærende nettverk som i noen grad relevant for dem selv og deres oppgaver som ressurslærere. I mindre grad signaliserer de at lærerne ønsket å delta eller at de selv aktivt oppfordret lærere på skolen til å delta i lærende nettverk utenfor skolen. Nesten to av tre mener dette i liten eller ingen grad har skjedd. Samtidig ga halvparten uttrykk for at lærende nettverk med andre skoler i liten eller ingen grad bidro sterkt til å utvikle kompetansen ved skolen.

Blant virkemidlene er lærende nettverk det som verdsettes minst blant lærerne. Skoleledere og skoleeiere er mer positive enn lærere til at lærende nettverk har bidratt positivt til måloppnåelse.

Fra intervjuer på skoleleder- og skoleeiernivå i casestudien, ser vi at lærende nettverk har vært svært positivt vurdert. Ikke minst gjelder dette case 1 hvor UiU tildeles æren for at et større regionalt samarbeid er kommet i stand mellom skoleledere og eiere på tvers av kommuner. Dog finnes også en kritisk ytring: For skoleleder i case 3 var ikke dette samarbeidet like utbytterikt. Et stort behov for informasjon om erfaringer i etterfølgende puljer, ga lite gjensidig utbytte.

Lærende nettverk ser altså ikke ut til å ha fungert etter hensikten for lærere alle steder, men i casestudien ser vi eksempler på at dette virkemidlet har styrket samarbeidet mellom skoler og kommuner, altså at det har vært viktigere på leder- og eiernivå enn på lærernivå.

Stor valgfrihet kan gi «alenegang»

For lærernivået tilsier casestudien at det kan være skoleeksterne årsaker til at lærende nettverk på tvers av skoler i liten grad har vært realisert. For skolene i case 1 og case 3, som befinner seg i små kommuner, har avstandene til naboskoler i begge tilfeller vært en hemsko. Puljeinndelingen i regionen har ytterligere vanskeliggjort samarbeid med andre skoler, ettersom nabokommuner har vært deltakere i andre puljer. For case 4, hvor skolen befinner seg i en relativt stor by, har nærmeste relevante skole befunnet seg på motsatt side av byen. Det skoleeksterne samarbeidet i området var med barneskoler, og i fortsettelsen også med videregående skoler – om overganger – en tematikk som ikke er høyt løftet frem for UiU-satsingen. I case 2, også en større by, var naboskolene i gang med andre satsingsområder, derfor ble det ikke veldig meningsfullt å inngå i lærende nettverk sammen med dem.

Disse skoleeksterne årsakene kan tyde på en organisatorisk svakhet ved satsingen. En uintendert konsekvens av kombinasjonen valgfrihet knyttet til både puljedeltakelse og satsingsområde på den ene siden, og liten grad av overordnet styring for å sikre gode praktiske vilkår for skoleeksternt samarbeid på den andre, ser ut til å ha vært skolers «alenegang» i satsingen. Selv om valgfrihet nok i mange tilfeller er et gode, ser det her ut til at det har virket mot målsetningen om utstakte skoleeksterne samarbeid.

Slike uintenderte konsekvenser kunne imidlertid vært unngått med relativt enkle strukturelle grep. For eksempel kunne man sikret at samarbeidsskoler var tilgjengelige enten gjennom (i) å beholde valgfrihet knyttet til satsingsområde,

men vært mer restriktiv med valgfrihet knyttet til puljedeltakelse; eller (ii) å beholde valgfrihet knyttet til puljedeltakelse, men vært mer restriktiv med valgfrihet knyttet til satsingsområde. Slik kunne man sikret et minimumsantall skoler med like satsingsområder i samme pulje, der disse var lokalisert i overkommelig geografisk avstand.

Lærere og ressurslærere er ofte kritiske til bidraget fra UH

Utviklingspartnerne fra UH vurderes som lite viktige for måloppnåelse i de kvantitative undersøkelsene, og i tre av case-skolene blir de omtalt i nokså negative ordelag.

De kvantitative analysene indikerer at ganske mange lærere (mellom 20 og 24 prosent) ikke vet hvordan samarbeidet med utviklingspartnerne har foregått. Det er ellers betydelig variasjon i hvordan lærere vurderer tilstedeværelse og støtte fra utviklingspartnerne, med om lag fire av ti på så vel positiv som på negativ side. En flernivåanalyse tyder på at henholdsvis 18 og 6 prosent av variasjonen i lærernes svar kan tilbakeføres til skole- og UH-nivået. Når lærere er uenige om UHs bidrag, kan altså relativt mye av denne uenigheten knyttes til forskjeller mellom skoler og langt mindre til forskjeller mellom UH-miljøer.

Nesten halvparten av lærerne svarer negativt om at støtten fra UH var viktig for resultatet. Et interessant resultat fra regresjonsanalysen med lærernes individuelle utbytte av UiU som avhengig variabel, viser en signifikant positiv effekt av at representanter fra UH kom til skolen.

Ressurslærernes svar tyder på at samarbeidet med kollegiet på skolen har vært mer vellykket enn samarbeidet med utviklingspartnerne fra UH. Også blant disse respondentene er det relativt mange (44 prosent) som svarer at UH ikke eller i liten grad kom til skolen for å veilede lærerne. Blant de som svarte at UH-representantene i stor grad veiledet på skolen, var det likevel en av fire som svarte at støtten i liten eller ingen grad var viktig.

Både skoleledere og skoleeiere har oftere (enn lærere og ressurslærere) opplevd at utviklingspartnerne har bidratt positivt til måloppnåelse: nesten fire av fem svarer slik. Når utviklingspartnere har svart på spørsmål om hvem de samarbeidet aktivt med i UiU, har nesten alle (97 prosent) markert at de samarbeidet med skoleleder, svært mange (89 prosent) med ressurslærere og en betydelig andel (84 prosent) med lærere. Utviklingsveiledere og særlig skoleeier kommer lengre ned på listen. Det synes altså i liten grad å være et aktivt samarbeid med utviklingspartnerne som forklarer skoleeieres positive vurdering av UHs bidrag til måloppnåelse. Her må vi likevel ta forbehold om at skoleeier kan ha vært tilstede når UH-miljøet har truffet lærerne, slik case 1 eksemplifiserer, uten at vi vet hvor vanlig dette har vært.

Midthassel (2017) peker på viktigheten av felles forståelse av de respektive rollene og erkjennelsen av likeverd og muligheter for gjensidig læring som avgjørende for et godt skole–UH samarbeid. Et slikt «symbiotisk partnerskap» ligger ganske langt fra de erfaringene som ble formidlet fra skolen i Case 2. Også i case 3 og 4 ble samarbeidet omtalt nokså negativt.

Formelt kvalifiserte og ydmyke, men også uerfarne utviklingspartnere?

Ifølge utviklingspartnerne har deres kolleger i UH som har jobbet med UiU i stor grad vært fast ansatte fagpersoner med lang erfaring og mange av dem også med egen erfaring som lærere. Nesten halvparten oppgir at utviklingspartnerne har vært professorer eller førsteamanuenser, langt sjeldnere personer i rekrutteringsstillinger, timelærere eller annet. Et spørsmål er likevel om doktorgrad eller professortittel gir de nødvendige forutsetningene for å drive etterutdanning og gi faglig støtte i skolebasert kompetanseutvikling for lærere.

Det er noe overraskende for oss hvor mange av utviklingspartnerne som mener de har fått hevet sin kompetanse i henholdsvis regning, lesing og skriving som redskap for læring i ulike fag. Riktignok er antallet respondenter på disse spørsmålene relativt få. Langt flere blant utviklingspartnerne har besvart spørsmålet om de har fått økt kompetanse innenfor skoleutvikling, og her svarer også svært mange bekreftende. Dahl og Engvik (2017) finner at deltakere fra UH i UiU vurderer sin egen kompetanse høyere når det gjelder klasseledelse, skole- og organisasjonsutvikling, vurdering for læring og skoleledelse sammenlignet med lesing, skriving eller regning som grunnleggende ferdigheter.

Er det ikke slik at fagdidaktikk for å styrke elevers grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving også på ungdomstrinnet, utgjør en kjernekompetanse i lærerutdanningene? Eller bør vi heller forstå ideen om grunnleggende ferdigheter (*literacy* og *numeracy*) som introdusert med reformen Kunnskapsløftet (Berge 2007), og at et av målene med Ungdomstrinn i utvikling var å styrke lærerutdanningenes kompetanse relatert til grunnleggende ferdigheter?

En tanke om at ansatte i UH selv skal kunne øke sin kompetanse på et felt gjennom å veilede lærere i praksisfeltet på dette feltet, ble forstått som ganske urimelig i en tilsvarende undersøkelse (Lødding, Rønsen & Wollscheid 2018). Dette synes å henge sammen med en uttalt respekt blant fagansvarlige i UH for de lærerne eller praktikerne de møter. For noen av de fagpersonene vi intervjuet i UH, var selve kombinasjonen av «høy kompetanse, mange oppgaver og liten tid» betegnende for læreres skolehverdag (ibid.) Respekt for og anerkjennelse av kompetansen i praksisfeltet kom også til uttrykk i en undersøkelse av UHs bidrag til kompetanseutvikling i systemrettet arbeid gjennom videreutdanning av ansatte og ledere i PP-tjenesten (Andrews, Lødding, Fylling & Hustad 2018).

Det kan også tolkes som en ydmykhet når utviklingspartnerne fremstår som de som har lært mest av samarbeidet med skolene. Utviklingspartnerne synes å være forsiktige med å mene mye om hva lærerne har fått ut av det, mens de vet at de selv har fått mye ut av samarbeidet. Det er tydelig i våre kvalitative intervjuer med de fire UH-miljøene som har vært partnere for de fire case-skolene, referert i kapittel 9, at læringskurven har vært bratt også for utviklingspartnerne. Sterkest kommer dette til uttrykk fra UH1, som har relativt lang og kontinuerlig erfaring med oppgavene. Disse informantene peker på at arbeidet ble bedre etter hvert som de selv lærte mer og utviklet seg. De beskriver også en vending omtrent i overgangen mellom andre og tredje pulje, bort fra fokus på skolers og kommuners (manglende) bestillerkompetanse og mer på utvikling av partnerskapet. Det siste betegner de eksplisitt som en suksessfaktor.

Variasjonen er stor i UH-respondentenes svar på om undervisningen i lærerutdanningene er endret: nesten halvparten bekrefter dette, mens en av tre svarer at dette i liten eller ingen grad har skjedd. Forventningene som ble signalisert i strategien (Kunnskapsdepartementet 2012), synes dermed å være innfridd bare et stykke på vei.

Behov for sterkere spesialisering og satsing for oppgaven i UH

I vår spørreundersøkelse til utviklingspartnerne ser vi at respondentene deler seg i to nokså like store grupper på spørsmålet om det har vært oppslutning blant deres kollegaer for viktigheten av å delta i satsingen. I andre spørsmål om egen kompetanse, støtte fra ledelse og samarbeid mellom kolleger med lignende ansvar, svarer de oftere positivt. Ikke desto mindre kan forskjeller mellom UH-institusjoner med hensyn til slike forhold være en viktig forklaring på de forskjellene vi finner blant lærere og ressurslærere i vurderingene av utviklingspartnernes tilstedeværelse og bidrag til skolens kompetanseutvikling.

Dahl og Engvik (2017) finner også at omtrent halvparten av utviklingspartnerne beskriver egen UH-institusjon positivt med hensyn til kollegastøtte og strukturer for arbeidet mot skolene, forskningsoppdatering og kollektiv orientering blant kollegene, mens resten tilkjenner signifikant dårligere betingelser ved egen institusjon. Forskjellene slår ut i utviklingspartnernes opplevelse av egen kompetanseutvikling og i oppfatningen om de har bidratt til kompetanseutvikling blant lærere og til elevers læring, fremhever Dahl og Engvik. De poengterer at de samme mekanismene som gir effekt ute i skolene, også må gjøre seg gjeldende i UH-institusjonene, nærmere bestemt rammer, kollegastøtte, strukturer og arbeidsformer som styrker læring.

Blant skolene vi har besøkt går det et skille mellom case 1 og de øvrige tre i vurderingene av samarbeidet med UH. I case 1 tyder både skolebesøket, intervjuet

med skoleeier og intervjuet med utviklingspartnerne selv på at UH-miljøet innfridde relativt høye forventninger. De utviklingspartnerne som får mest rosende omtale i vår casestudie, er de som har klart å stille gode spørsmål, «spilt ball» med lærerne og vært åpne for hva lærerne ønsker å utvikle seg på. Når UH får negativ omtale, er det ut fra opplevelse av at de har vært for rigide og forutinntatte om lokale behov. Erfaring opparbeidet over tid i arbeid med flere puljer og egen læring og kompetanseutvikling for oppgaven i UH-miljøet, ser også ut til å slå heldig ut.

Resultatene av våre undersøkelser tilsier at en bør vurdere nærmere hvordan flere av UH-miljøene kan settes i stand til å fylle oppgavene som eksterne kompetansemiljøer i skolebasert kompetanseutvikling. Dersom det å bistå skolesektoren i kompetanseutvikling er en oppgave UH-sektoren ønsker å påta seg, bør de styrke kvalifisering for og prioritering av oppgaven. Dagens meritterings- og karriereutviklingsstrukturer i sektoren bygger ikke nødvendigvis opp under en slik utvikling.

11.7 Utvikling over tid?

Mønsteret som er antydnet i omtalen ovenfor av hvordan virkemidlene vurderes fra ulike ståsteder, med mer positive vurderinger jo lengre bort fra klasserommet en kommer, kan vi kjenne igjen fra delrapport 2 (Markussen m.fl. 2015). Der ble det særlig varslet om at en betydelig andel av lærerne ikke kjente egen skoles satsingsområde, ikke visste at skolen deltok i UiU, at de var den aktørgruppen som hadde minst tro på at satsingen skulle lykkes eller nå målene og minst forståelse for virkemidlene og aktørgruppenes betydning. På dette grunnlaget varslet forskerne om den betydelige utfordringen i at satsingen ikke var godt nok forankret blant lærerne som den mest sentrale aktørgruppen for satsingen. De anbefalte at det ble satt i gang tiltak for økt forankring blant læreren i pulje 3 og 4 (Markussen m.fl. 2015: 8–9, se også kapittel 1.6 i denne rapporten).

Det er vanskelig å sammenligne resultater fra høsten 2014 i delrapport 2 med resultatene fra 2018 i denne sluttrapporten. En vesentlig grunn til det er at vi har stilt andre spørsmål, mer rettet mot opplevd måloppnåelse enn om kjennskap til satsingen og oppslutning om målene, i tråd med at satsingen var i en annen fase og avsluttet i 2018 sammenlignet med høsten 2014. Uavhengig av dette har vi måttet ta forbehold om lav svarprosent blant lærere i vår undersøkelse (30 prosent), mens den var 71 for tilsvarende undersøkelse blant lærere høsten 2014.

Markussen m.fl. (2015) registrerte en viss grad av positiv utvikling fra pulje 1 til pulje 2. Det var grunn til å forvente at implementeringen stadig skulle styrkes gjennom puljene. Carlsten og Markussen (2014) viste hvordan en la opp til en implementeringsstrategi med fleksibel forankring og muligheter for justering fra pulje til pulje, og basert på overføring av dokumentert kunnskap mellom puljene.

En utbredt oppfatning blant de første skoleeierne involvert i satsingen, var at satsingen ville lykkes (Sjaastad 2014), hvilket ville bety økt motivasjon og mestring på elevnivå, mer variert og praktisk undervisning og mer deling og kollektiv kompetanseutvikling på skolene.

En del av våre kvalitative data kan også tolkes i denne retningen. Vi har sett at skoleeiere har kunnet forberede seg på deltakelse gjennom møter og nettverk med andre i tidligere puljer. Erfaring over flere puljer har vært trukket frem i omtaler av utviklingsveiledere, men også i utviklingspartnerens omtale av egen kompetanseutvikling for å løse oppdraget. Derfor er det noe overraskende at vi med få unntak ikke finner effekt av puljetilknytning i de kvantitative analysene. En puljevis utvikling for oppgaven blant utviklingspartnerne kan ikke påvises i analysene av læreres eller ressurslæreres svar. Det kan synes som overføringen av erfaringer fra en pulje til den neste ikke har vært optimal.

11.8 Konklusjon

I langt overveiende grad mener lærere, ressurslærere og skoleledere at skolen i større grad er blitt en lærende organisasjon. Dette var spørsmål som ble stilt for å fange opp hvorvidt det er lagt et grunnlag for varig endring eller vedvarende utbytte av deltakelse i UiU. Med sine tre hovedvirkemidler som synes å ha fungert godt sammen, kan vi også betrakte satsingen som et virkemiddel innenfor en større og mer langsiktig målsetning om kompetanse- og skoleutvikling.

Hvorvidt undervisningen er blitt mer variert og praktisk, er det mer delte meninger om. Det er knyttet betydelig usikkerhet til om elever er blitt mer motiverte og mestrer bedre, spesielt når lærere – som er de som står elevene nærmest – uttaler seg om dette. Når respondentene så ofte har svart «i noen grad», mener vi det må stilles kritiske spørsmål til om slike resultater står i et rimelig forhold til den betydelige investeringen som Ungdomstrinn i utvikling har vært.

Våre kvalitative undersøkelser gir eksempler på at ressurslærere og lærere oppfatter det de har tilegnet seg gjennom Ungdomstrinn i utvikling som noe nytt, en fornyelse av egen kompetanse i kontrast til «å stampe i det gamle». Spørreskjemaresultater om delingskultur og skolen som lærende organisasjon peker i samme retning. En slik fortelling om UiU ser ut til å ha vært en vellykket oversettelse av idéene som har hatt appell til læreres selvforståelse og identifisering med den profesjonelle yrkesutøvelsen. Motstand finnes også, ifølge våre informanter. Uansett, det vi enda ikke vet er om en vending mot mer deling og felles profesjonell kompetanseutvikling, som vi nå ser tegn til mange steder, også vil gi seg utslag i styrket motivasjon og lærelyst blant elevene.

Referanser

- Aas, W. (2013). "Lærende nettverk" en strategi for lærende skoler?: en undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i "Lærende nettverk IKT" med vekt på lederes betydning. Universitetet i Tromsø. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10037/5272>.
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andrews, T, Lødding, B, Fylling, I & Hustad, B.C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning. NF-rapport nr. 7/2018.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bartel, C., & Garud, R. (2009). The Role of Narratives in Sustaining Organizational Innovation. *Organization Science*, 20(1), 107–117.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0372>
- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene, i: Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K.L., Evensen, L.S, Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1 og 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blank, R. K., & de las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Council of Chief State School Officers. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED544700>
- Carlsten, T.C. & Markussen, E. (2014). Phased Implementation: Successful Alignment of Tools of Implementation to Improve Motivation and Mastery in Lower Secondary Schools in Norway. In: Nyhavn, F. & Hopfenbeck, T. (eds.) *From Political Decisions to Change in the Classroom: Successful Implementation of Educational Policy*. Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training.
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2015) Ungdomstrinn I utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltakende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen 2014/2015. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.

- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2016) Ungdomstrinn I utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltakende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen 2015/2016. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2018) Ungdomstrinn I utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av ulike puljer på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø. & Lødding, B. (2011). Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen. Oslo NIFU Rapport 6/2011.
- Czarniawska, B. (2005). Fashion in organizing. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the global Economy* (pp. 129–146). Malmo: Liber and Copenhagen Business School Press.
- Czarniawska, B., & Sevón, G. (1996). *Translating organizational change* (Vol. 56). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dahl, T., & Engvik, G. (2017). Universitets- og høgskolemiljøenes involvering i satsingen – læring i UH-sektoren og i skolene? I: M. B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, & E. J. Irgens (red.), *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. (s. 217–240). Trondheim: NTNU.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Dehlin, E & Irgens, E.J. (2017). Case C, i: Postholm, M.B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Trondheim: NTNU.
- Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dæhlen, M., Smette, I, & Strandbu, Å. (2011) Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon - En fokusgruppestudie. Oslo: NOVA Rapport 4/11.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*. Vol 14, No 4 (Oct 1989): 532-550.
- Eisenhardt, K.M. & Graebner, M.E. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal* 50 (1), 25–32.
- Emstad, A. B. (2014). Ledelse av samspillprosesser i skoleutvikling. I: M. B. Postholm & A. B. Emstad (Eds.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 23–43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertsås, T., & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I: M. B.

- Postholm & A. B. Emstad (red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 161–180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Furre, H., Danielsen, I-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006a). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2006*. Kristiansand: Oxford Research.
- Furre, H., Danielsen, I-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006b). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2005*. Kristiansand: Oxford Research
- Furu, E. M., & Lund, T. (2014). Reformideer på reise - på spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 255–288). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grandemo, L. I., Holmen, H. K., & Iversen, K. (2017). Vi er ikke alene om utfordringene. Kollegaobservasjon som utviklingsverktøy. I: M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann, & A. Strømme (red.), *Ungdomstrinn i utvikling: skoleutvikling og ledelse: funn og fortellinger* (s. 78–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331–333.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>
- Hartley, J. (2005). Innovation in Governance and Public Services: Past and Present. *Public money and Management* 25:1, 27–34.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole: en studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole*, (1), 70–75.
- Helstad, K., & Lund, A. (2012). Teachers' Talk on Students' Writing: Negotiating Students' Texts in Interdisciplinary Teacher Teams. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(4), 599–608.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.004>
- Jensvoll, M. H., & Lekang, T. (2017). Kollektiv profesjonsutvikling med fokus på lærernes læring. Praksisutvikling i lærerkollegiet gjennom Ungdomstrinn i utvikling. I: M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann, & A. Strømme (red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. (s. 59–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., Aukrust, V.G., Hagtvet, B.E. & Hertzberg, F. (2003). *Synteserapport – klasserommets praksisformer etter Reform97*. Oslo: Norges Forskningsråd
- Klette, K., & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning: new professional challenges. In K. Jensen, L. C. Lahn, & M. Nerland (Eds.), *Professional learning in the knowledge society* (Vol. 6). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kunnskapsdepartementet (2012): Strategi for ungdomstrinnet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagen. Sluttrapport fra evalueringen av kompetanse for mangfold*. Oslo: NIFU Rapport 2018:1.
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. Oslo: NIFU Rapport 2015:27.
- Meyers, D., Durlak, J., & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3), 462–480.
<https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Midthassel, U. V. (2017). University-school partnerships as arrangements in policy implementation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(3), 134–145.
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 148–165). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nygård, S. R., & Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ogden, T., & L. Fixsen, D. (2014). Implementation Science: A Brief Overview and a Look Ahead. *Zeitschrift Für Psychologie*, 222, 4–11.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Postholm, M. B., & Emstad, A. B. (2014). Bokens innramming og innhold. I: M. B. Postholm & A. B. Emstad (red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 11–20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Trondheim: NTNU.
- Rotvold, L. A., Rørnes, K., & Stjernstørn, E. (2014). Klasseledelse - fra nasjonal ide til lokal skoleutvikling. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.),

- Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 335–372). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rowan, B., Correnti, R. & Miller, R. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospect Study of elementary schools*. CPRE Research Report Series RR-051. University of Pennsylvania.
- Røvik, K. A. (1996). Deinstitutionalization and the Logic of Fashion. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Translating organizational change* (Vol. 56, pp. 139–171). Berlin: Walter de Gruyter.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2014). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 87–120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sahlin, K., & Wedlin, L. (2008). Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin-Andersson (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 220–242). London: SAGE Publications Ltd.
- Sahlin-Andersson, K. (1996). Imitating by Editing Success: The Construction of Organisational Fields. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Translating organizational change* (Vol. 56, pp. 69–91). Berlin: Walter de Gruyter.
- Sahlin-Andersson, K., & Engwall, L. (Eds.). (2002). *The Expansion of management knowledge: carriers, flows, and sources*. Stanford, Calif: Stanford Business Books.
- Sales, A., Traver, J. A., & Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911–919.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Seland, I. (2017). *Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: NIFU Arbeidsnotat 2017: 5.
- Sjaastad, J. (2014). Ungdomstrinn i utvikling. Resultater fra "spørsmål til skole-Norge våren 2014" vedrørende satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Oslo: NIFU Arbeidsnotat 2014: 1.
- Skrøvset, S. (2014). Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 335–254). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Smith, C., Dakers, J., Dow, W., Head, G., Sutherland, M. & Irwin, R. (2005): A systematic review of what pupils, aged 11–16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom. London, EPPI-Centre.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, Cal: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement: Revisited*. Rotterdam: SensePublishers.
- Sørensen, E. og Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector. *Administration & Society*, 43, 842-868.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet (2016a) *Rammeverk for skolebasert utvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b) *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/fullskala/>
- Van Meter, D. S., & Van Horn, C. E. (1975). The Policy Implementation Process: A Conceptual Framework. *Administration & Society*, 6(4), 445–488. <https://doi.org/10.1177/009539977500600404>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Caspersen, J. (2016). *Elevundersøkelsen 2015*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning Rapport 2016 Mangfold og inkludering.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. og Federici, R.A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018*. NIFU: Rapport 19.
- Yin (2009). *Case-study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*.

Tabelloversikt

Tabell 3.1: NIFUs datainnsamling i siste fase av evalueringen, våren 2018	41
Tabell 3.2: Populasjon, bruttoutvalg og nettoutvalg i de fire puljene. Prosent	43
Tabell 3.3: Oversikt over kommunene og antall informanter i casestudien	47
Tabell 4.1: Lineær regresjonsanalyse med lærernes individuelle utbytte som avhengig variabel.....	76
Tabell 5.1: Lineær regresjonsanalyse. Endring blant lærerkollegiet som følge av UiU.....	98

Figuroversikt

Figur 1.1 Ungdomstrinn i utvikling: virkemidler, aktører og målsetninger.....	18
Figur 4.1: «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om utviklingsarbeidet ved skolen?». Prosentvis fordeling. N=898-913.....	52
Figur 4.2: Involvering i de ulike virkemidlene. Andel som svarer ja. Prosent.	54
Figur 4.3: Antall virkemidler lærerne har benyttet. Prosentvis fordeling. N=907.	54
Figur 4.4: Virkemidler lærere har vært involvert i. Sammenligning etter antall satsingsområder. Prosentvise andeler.	55
Figur 4.5: Andel av de som har brukt virkemidlet som mener det «bidro sterkt til å utvikle vår kompetanse». Prosentvis fordeling	56
Figur 4.6: «Skolebasert kompetanseutvikling/Lærende nettverk/nettbaserte ressurser bidro sterkt til å utvikle vår kompetanse». Gjennomsnittlig skalapoeng etter antall satsingsområder.....	57
Figur 4.7: «[virkemiddelet] bidro sterkt til å utvikle vår kompetanse». Gjennomsnittlig skalapoeng etter antall virkemidler.	58
Figur 4.8: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den skolebaserte kompetanseutviklingen?». Prosentvis fordeling. N=522-527.	59
Figur 4.9: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den skolebaserte kompetanseutviklingen?». Gjennomsnittlig skalapoeng etter antall virkemidler.	59
Figur 4.10: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den lærende nettverk?». Prosentvis fordeling. N=304-306.	60
Figur 4.11: I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med de nettbaserte ressursene? N = 330 - 331	61
Figur 4.12: Justering av fordeling av satsingsområder. Prosentvis andel. N=922.	63
Figur 4.13: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=296-297.....	64

Figur 4.14: Variasjon i hva deltakelse i UiU har ført til innen satsingsområdet regning, etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt	65
Figur 4.15: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=300-335.....	66
Figur 4.16: Variasjon i hva deltakelse i UiU har ført til innen satsingsområdet lesing, etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt	67
Figur 4.17: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=238-261.....	67
Figur 4.18: Variasjon i hva deltakelse i UiU har ført til innen satsingsområdet skriving, etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt	68
Figur 4.19: «Deltakelsen i UiU har ført til...». Prosentvis svarfordeling. N=436-481.....	69
Figur 4.20: Variasjon i hva deltakelse i UiU har ført til innen satsingsområdet klasseledelse, etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder. Gjennomsnitt	70
Figur 4.21: Endringer på skolen. «Deltakelsen i UiU har ført til at...» Prosent. N = 855 – 860.....	71
Figur 4.22: Videreføring av tiltak i UiU. «Deltakelsen i UiU har ført til at...» Prosent. N = 847 – 852.....	72
Figur 4.23: Variasjon i mål på endring på skolen etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder.....	73
Figur 4.24: Variasjon i mål på videreføring av tiltak etter pulje, antall virkemidler og antall satsingsområder.....	73
Figur 4.25: I hvilken grad har UiU ført til endringer i hvordan lærerne jobber. Prosent. N = 651 – 656.....	74
Figur 5.1: «I hvilken grad stemmer følgende utsagn om utviklingsarbeidet ved skolen?». Prosentvis fordeling. N=573-577	79
Figur 5.2: «Hvor stor andel av lærerne på skolen deltok i skolebasert kompetanseutvikling?» N=575.....	80
Figur 5.3: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med den skolebaserte kompetanseutviklingen?». Prosentvis fordeling. N=569-574	81
Figur 5.4: Andel som svarer at de har deltatt i lærende nettverk. Prosent.	82
Figur 5.5: «Hvor stor andel av lærerne på skolen deltok i lærende nettverk?». Prosentvis fordeling. N=317.....	83

Figur 5.6: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med de lærende nettverk?». Prosentvis fordeling. N=471-563.....	83
Figur 5.7: «Hvor stor andel av lærerne på skolen benyttet de nettbaserte ressursene?». Prosentvis fordeling. N=564.....	84
Figur 5.8: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn dine erfaringer med de pedagogiske nettressursene?». Prosentvis fordeling. N=560-561.....	85
Figur 5.9: «Hvilke satsingsområder hadde du ansvar for som ressurslærer i UiU?». Prosentvis andel. N=587.	86
Figur 5.10: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=152.....	87
Figur 5.11: Forskjeller i sumskåre på faktor for måloppnåelse i regning etter bruk av virkemidler. N=109-147.....	88
Figur 5.12: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=218-219	89
Figur 5.13: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=101-102	90
Figur 5.14: «Deltakelse i UiU har ført til...». Prosentvis fordeling. N=285.....	91
Figur 5.15: Forskjeller i sumskåre på faktor for måloppnåelse i klasseledelse.....	92
Figur 5.16: Endring i skolen som følge av satsingen. «Deltakelsen i UiU har ført til...». N=547-549	93
Figur 5.17: Videreføring av satsingen. "Deltakelsen i UiU har ført til...". Prosentvis svarfordeling. N=542-543.....	94
Figur 5.18: Forskjeller i sumskåre for endring på skolenivå.....	95
Figur 5.19: Forskjeller i sumskåre for videreføring av UiU.....	96
Figur 5.20: «I hvilken grad har UiU ført til endringer i hvordan lærerne jobber?» Prosentvis fordeling. N=518-535	97
Figur 5.21: Påstander om ressurslærerrollen. Prosentvis fordeling. N=550-554.	100
Figur 5.22: "Alt i alt, hvor viktig mener du at rollen som ressurslærer var for arbeidet med satsingsområdet/områdene i UiU ved skolen?" Prosentvis fordeling. N=557	101
Figur 5.23: Faglig og personlig utbytte av ressurslærerrollen. prosentvis andel. N=550-554	102
Figur 6.1: "Har skoleledelsen/skoleeier benyttet noen av følgende kunnskapskilder som grunnlag for å vurdere måloppnåelse, som følge av skolens deltakelse i UiU?". N eier; leder=94;185	105

Figur 6.2: "I hvilken grad opplever skoleeier/leder at følgende virkemidler har bidratt positivt til kommunens/skolens måloppnåelse i UiU?". N eier; leder=94;184.....	106
Figur 6.3: "I hvilken grad opplever skoleeier/leder at følgende ressurser har bidratt positivt til kommunens/skolens måloppnåelse i UiU?". N eier; leder=94;184.....	107
Figur 6.4: "I hvilken grad opplever skoleeier/leder at følgende ressurser har bidratt positivt til kommunens/skolens måloppnåelse i UiU?". N eier; leder=94;184.....	108
Figur 6.5: «I hvilken grad opplever kommunen at det økonomiske bidraget til kommunen har bidratt positivt til kommunens måloppnåelse?». N=94.....	109
Figur 6.6: Skolens satsingsområde. Skolelederens svar. Prosentvis fordeling. N=185.....	109
Figur 6.7: Antall satsingsområder. Basert på skolelederens svar. Prosentvis fordeling. N=185.....	110
Figur 6.8: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om regning. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=64-65.....	111
Figur 6.9: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om lesing. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=91-94.....	112
Figur 6.10: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om skriving. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=36-38.....	113
Figur 6.11: «I hvilken grad vil du si at skoleledelsen merker endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander om klasseledelse. Deltakelsen i UiU har ført til...». N=89-92.....	114
Figur 6.12: «I hvilken grad opplever skoleledelsen/skoleeier endringer som kan tilskrives deltakelsen i UiU? Ta stilling til følgende påstander. Deltakelsen i UiU har ført til? - ?».....	115
Figur 6.13: Skolelederens svar. «I hvilken grad har skoleledelsen videreført tiltak som kan tilskrives deltakelse i UiU? Deltakelsen i UiU har ført til...». N=178-179.....	116
Figur 6.14: Skoleeieres svar. «I hvilken grad har skoleeier videreført tiltak som kan tilskrives deltakelse i UiU? Deltakelsen i UiU har ført til...?». N=92-94.....	117
Figur 7.1: «Ved hvor mange skoler har du vært utviklingspartner i UiU?» Frekvens. N=70.....	120
Figur 7.2: "Ved hvor mange kommuner har du vært utviklingspartner for skoler?". Frekvens. N=71.....	120

Figur 7.3: «I hvilken grad beskriver følgende utsagn de ansatte som har jobbet som utviklingspartnere i UiU ved din UH-institusjon?». Prosentvis fordeling. N=69-73.....	121
Figur 7.4: "I hvilken grad stemmer følgende utsagn om arbeidet med UiU ved din institusjon?". Prosentvis fordeling. N=72-73	122
Figur 7.5: "I hvilken grad beskriver følgende utsagn din opplevelse av arbeidet med å bidra til skolenes kompetanseutvikling?". Prosentvis fordeling. N=69-72.....	124
Figur 7.6: "I hvilken grad har du samarbeidet aktivt med følgende aktører i arbeidet med UiU?". Prosentvis fordeling. N=73.	124
Figur 7.7: "I hvilken grad mener du at følgende aktører bidro positivt i utviklingsarbeidet i UiU?". Prosentvis fordeling. N=72-73.....	125
Figur 7.8: "Hvor enig er du i følgende utsagn om de pedagogiske ressursene?". Prosentvis fordeling. N=72-73.....	126
Figur 7.9: "Hvor enig er du i følgende utsagn om lærende nettverk?". Antall. N=46.....	127
Figur 7.10: "Innenfor hvilke temaer har du gitt faglig støtte til skoler i UiU?". Prosent. N=72	128
Figur 7.11: Antall satsingsområder. Prosent. N=72.....	128
Figur 7.12: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i regning som redskap for læring i ulike fag". Fordeling i antall. N=17.	129
Figur 7.13: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i lesing som redskap for læring i ulike fag". Fordeling i antall. N=28.....	130
Figur 7.14: " Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i skriving som redskap for læring i ulike fag". Fordeling i antall. N=30.	130
Figur 7.15: "Ta stilling til følgende påstander om arbeidet med å støtte skolenes kompetanseutvikling i klasseledelse". Fordeling i antall. N=37.....	131
Figur 7.16: "Hvilke virkninger har deltakelse i UiU hatt for den institusjonen hvor du jobber? ". Partneres oppgaver. Prosentvis fordeling. N=72-73.....	132
Figur 7.17: "Hvilke virkninger har deltakelse i UiU hatt for den institusjonen hvor du jobber?". Endringer i arbeidsmetode og undervisning. N=71-73.	133

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no