LÆRERUTDANNINGSREGION 5 – MIDT-NORGE

Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling

En studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Trøndelag, pulje 2.

Åslaug Bysveen og Carl F. Dons[1], Gunnar Engvik og Henning Fjørtoft[2], Kitt Lyngsnes og Hege Myhre[3]

Trondheim/Levanger september 2015

[1] HiST
[2] NTNU
[3] HiNT

Forord

I arbeidet med å komme fram til utviklingsprosesser som kjennetegner skoler i arbeidet med prosjektet Ungdomstrinn i utvikling i Trøndelag, er det gjennomført intervjuer og en survey.

De som har bidratt til å sammenfatte intervjuene med lærere og ressurslærer er Åslaug Bysveen og Carl Fredrik Dons (HiST), Henning Fjørtoft (NTNU) og Kitt Lyngsnes og Hege Myhre fra HiNT. Gunnar Engvik (NTNU) har utformet, gjennomført og presentert den kvantitative delen av denne studien.

Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft og Carl Fredrik Dons har redigert og sluttført arbeidet med rapporten.

Rapporten er presentert, drøftet og godkjent i styringsgruppemøte i LU-region Midt-Norge, 2.10.2015.

Vi takker Lærerutdanningsregion 5 – Midt-Norge for oppdraget.

Forord 2
1 Innledning 5
1.1 Formål og dimensjoner 6
1.2 Metode – design og gjennomføring 6
1.2.1 Den kvalitative studien 6
1.2.2 Den kvantitative studien 7
1.2.3 Formål og utvikling av indikatorer 7
1.2.4 Datagrunnlag og svarandel 7
2 Oppsummering av hovedfunn 9
2.1 Endringer i egen skole 9
2.2 Kompetansemiljøene 9
2.3 Deltakelse i utviklingsarbeidet (arbeidsformer) 10
2.4 Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole 10
2.5 Samarbeid i nettverk 10
2.6 Forankring 11
2.7 Læringsfellesskap i egen skole 11
2.8 Elevenes utvikling og læring 11
2.9 Ressurslærere 11
2.10 Utviklingsveiledere 12
3 Presentasjon av kvalitative og kvantitative data 13
3.1 Endringer i egen skole 13
3.2 Kompetansemiljøene 16
3.3 Deltakelse i utviklingsarbeidet 18
3.4 Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole 20
3.5 Samarbeid i nettverk 22
3.6 Forankring 23
3.7 Læringsfellesskap i egen skole 25
3.8 Styring, ledelse og utviklingstrekk i skolen 27
3.10 Ressurslærere 30
3.10.1 Ressurslærer – diffus rolle, stort potensial for endring 30
3.10.2 Forventninger til ressurslærerrollen 31
3.10.3 Ressurslærernes kompetanse og læring 32
3.10.4 Tilbakemeldinger fra ledelse og lærere 32
3.10.5 Bidrag til utvikling av skolens læringsfellesskap 33

3.10.6 Anbefalinger 34
3.11 Utviklingsveiledere 35
Resultater fra kvantitative analyser 35
Enkeltvariabler med høyeste og laveste skårer for gjennomsnitt og standardavvik 37
Referanser 40
Vedlegg 1: Spørreskjema for skoleledere 41
Vedlegg 2: Intervjuguide ressurslærere 46
Vedlegg 3: Intervjuguide lærere 47

Tabeller

Tabell 1: Korrelasjonstabell for alle indikatorene som er utviklet, med antall enkeltvariabler og Cronbachs alfa 8
Tabell 2: Har SKU ført til endringer i egen skole? 15
Tabell 3: Endringer i egen skole? 15
Tabell 4: Kompetansemiljø/utviklingspartnere[1)] 17
Tabell 5: Deltakelse i utviklingsarbeidet 20
Tabell 6: Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole 21
Tabell 7: Samarbeid i nettverk 22
Tabell 8: Forankring 24
Tabell 9: Læringsfellesskap i egen skole 27
Tabell 10: Ressurslærere 34
Tabell 11: Utviklingsveiledere 35
Tabell 12: Gjennomsnittsskårer for indikatorene i studien 36
Tabell 13: Enkeltvariabler med høyeste gjennomsnittskåre 37
Tabell 14: Enkeltvariabler med lavest gjennomsnittskåre 37
Tabell 15: Analyse av indikatorer med høyeste og laveste gjennomsnittsskåre 38
Tabell 16: Enkeltvariabler med minst standardavvik (spredning) 38
Tabell 17: Enkeltvariabler med størst standardavvik (spredning) 39

1 Innledning

Skolebasert kompetanseutvikling er en nasjonal satsing i grunnutdanningen rettet spesifikt mot ungdomstrinnet. I undervisningsåret 2014/2015 deltar 33 skoler med ungdomstrinn i pulje 2 i Trøndelag.

Utdanningsdirektoratet har definert Skolebasert kompetanseutvikling slik: *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* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5).

Styringsgruppen for EVU i Lærerutdanningsregion 5 Midt-Norge vedtok på møte 15.12.14, sak 22/14, at det skulle gjennomføres en evaluering av ungdomstrinnsatsningen i pulje 2 i regionen. Etter innspill fra ledere ved HiST, HiNT og NTNU ble det oppnevnt en gruppe på seks, som skulle planlegge gjennomføre og sluttføre en evalueringsrapport:

- Kitt Lyngsnes og Hege Myhr (HiNT)
- Calle Dons og Åslaug Bysveen (HiST)
- Henning Fjørtoft og Gunnar Engvik (NTNU).

Evalueringsgruppen ble konstituert i et møte på NTNU/PLU, 12.2.15, hvor det ble enighet om disse punktene:

- Måletidspunktet for surveyen er etter påske 2015. Tilbyderne bør oppfordre skolelederne til å svare. I tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet til skoleeier/-ledere er det forventet at lærere og ledere svarer på undersøkelser knyttet til UiU.
- Surveyen utvides med spørsmålsbatteri om ressurslærere og utviklingsveiledere.
- Det utvikles en problemstilling med grunnlag temaet for første rapport.
- Kommende rapport må favne ressurslærere og utviklingsveiledere. Datainnsamling via telefonintervju ble diskutert.
- Hver institusjon velger tre (3) skoler. By-land, 1-10 skoler, ungdomsskoler, små-store skoler er aktuelle variabler i valg av skoler.

Arbeidet med å utvikle intervjuguiden for lærere og ressurslærere startet i møte 19. mars 2015.

Tidsrammen for denne studien førte til at planlagte intervjuer med representanter for skoleeiernivået ikke ble gjennomført. Av samme årsak er de kvalitative intervjuene gjennomført med lærere ved 7 skoler, og ikke 9 som planlagt.

1.1 Formål og dimensjoner

Oppmerksomheten i studien er rettet mot skolebasert kompetanseutvikling og utviklingsprosesser ved skoler i Trøndelag. Rapporten skal svare på problemstillingen: ***Hvilke utviklingsprosesser kjennetegner egen skole?***

Utviklingsprosesser er teoretisk avgrenset til følgende dimensjoner:

- Endringer i egen skole
- Kompetansemiljø/utviklingspartnere
- Deltakelse i utviklingsarbeid
- Kvaliteter og arbeidsformer i egenskole
- Samarbeid i nettverk
- Forankring
- Læringsfellesskap i egen skole
- Elevenes utvikling og læring
- Aktører i satsingen:
    - Ressurslærere
    - Utviklingsveiledere

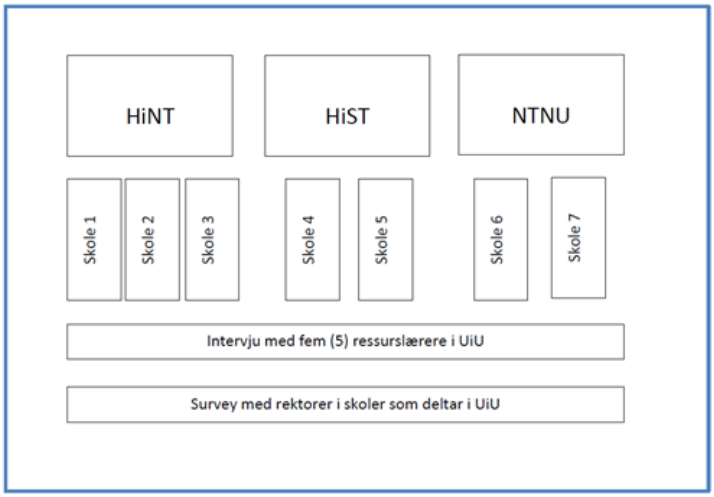
1.2 Metode – design og gjennomføring

1.2.1 Den kvalitative studien

Vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer med lærergrupper ved 7 skoler (se vedlagte intervjuguide) i april-mai 2015. Datagrunnlaget består av intervjuer med lærere ved tre skoler i Nord-Trøndelag (HiNT) og fire skoler i Sør-Trøndelag (HiST (2), NTNU (2)). Det strategiske utvalget av skoler har tatt hensyn til bakgrunnsvariabler som beliggenhet (by-land), skoleslag (1-10 skoler og ungdomsskoler), og skolestørrelse.

I tillegg er fem ressurslærere intervjuet, tre fra skoler i Sør-Trøndelag og to fra skoler i Nord-Trøndelag (se figur 1).

Intervjuene med lærere og ressurslærere ble tatt opp på bånd og senere analysert. Intervjuene er utført av forskere som ikke har vært utviklingspartnere ved skolene (se vedlagte intervjuguide).



Figur 1: Modell for datainnsamling

1.2.2 Den kvantitative studien

1.2.3 Formål og utvikling av indikatorer

Formålet med den kvantitative delen er å undersøke hvilke utviklingsprosesser som kan identifiseres i lærerkollegiet og på skoleeiernivå, samt ledernes deltakelse i og ledelse av utviklingsprosessen lokalt. For å analysere problemstillingene, har vi utviklet 10 indikatorer med til sammen 53 enkeltvariabler (se tabell 1).

Indikatorene «Læringsfellesskap i egen skole», «Deltakelse i utviklingsarbeidet», «Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole», «Utviklingsprosesser knyttet til SKU», «Utviklingsprosesser i egen skole», «Kompetansemiljø/utviklingspartnere», «Deltakelse i utviklingsarbeidet», «Samarbeid i nettverk», og «Forankring», er utviklet gjennom flere trinn: Først i piloten til skolebasert kompetanseutvikling (Postholm et al., 2013), videre i en kartlegging av lærerutdanningsinstitusjonenes ressurser (Dahl, Engvik, Fjørtoft, Postholm og Wæge, 2013), og sist i rapporten «Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling», som er en studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Sør-Trøndelag, pulje 1 (Fjørtoft, Engvik, Bysveen og Dons, 2014).

Indikatorene «Ressurslærere» og «Utviklingsveiledere» er utarbeidet spesielt for denne surveyen, og har følgelig ikke vært anvendt tidligere. Disse indikatorene baserer seg på beskrivelser av roller og organisering i «Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013), nettartikkelen «God bruk av ressurslærer» (Utdanningsdirektoratet, 2015), og rapport fra nettverk for kompetansemiljø i UiU (Normann og Postholm, 2014). Surveyen har ikke spørsmål som berører elevens læring.

1.2.4 Datagrunnlag og svarandel

En kartleggende breddesurvey ble gjennomført blant alle rektorer som er involvert i pulje 2 i Ungdomstrinn i utvikling i Trøndelag. Populasjonen er 33 rektorer som leder skoler med ungdomstrinn. Surveyen ble sendt ut 7. april 2015, og det ble purret to ganger. Rektorene i

Nord-Trøndelag var på forhånd varslet om undersøkelsen, og de ble samtidig bedt om å svare. For å sikre anonymitet ble skjemaet utformet slik at det er umulig å spore svarene tilbake til respondenten.

Vi fikk svar fra 20 rektorer, som utgjør en svarandel på 61 prosent av populasjonen. For å teste om representativitet for skoleslag og kjønn er tilfredsstillende, har vi undersøkt dette[4]. Siden vi ikke finner noen signifikante avvik i utvalget med hensyn til fordelinger på skoleslag og kjønn, betrakter vi utvalget på 20 rektorer som representativt for populasjonen (33).

Måletidspunktet for surveyen kan være en begrensende faktor når det gjelder kartleggingen av utviklingsprosesser i 20 skoler. En rektor skriver at denne undersøkelsen kom for tidlig i skolens arbeid med UiU. I tillegg kan måletidspunktet ha hatt betydning for svarandelen (61 %), som vi anser som lav i denne sammenhengen.

Surveyens 53 enkeltvariabler er fordelt på 10 spørsmålsbatterier.[5] I tabell 1 er indikatorene «Endringer i egen skole» og «Har SKU ført til endringer i egen skole?» slått sammen til indikatoren «Endringer i egen skole». Surveyen har 3 bakgrunnsvariabler: kjønn, skoleslag og alder. Det er dessuten gitt muligheter til å kommentere fem grupper av indikatorer.

Tabell 1: Korrelasjonstabell for alle indikatorene som er utviklet, med antall enkeltvariabler og Cronbachs alfa

Indikatorer	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Endringer i egen skole	-	**,643****	**,608****	**,585****	**,564****	*,553**	,403	,315	,272
2 Komp.miljø/utviklingspartnere		-	,477*	,318	,230	,308	,273	,373	,202
3 Deltakelse i utviklingsarbeid			-	,149	,459*	**,724****	,392	,251	,309
4 Kvaliteter og arbeidsformer i egenskole				-	,379	,094	,173	,128	,072
5 Samarbeid i nettverk					-	*,462**	,303	,057	,207
6 Forankring						-	*,523**	,417	*,465**
7 Læringsfellesskap i egen skole							-	,257	,143
8 Ressurslærere								-	,294
9 Utviklingsveiledere									-
Gyldig N	20	20	19	20	20	20	20	19	19
Cronbachs alfa	,898	,780	,857	,616	,783	,698	,860	,900	,857
Antall enkeltvariabler i indikatoren	10	7	4	8	6	3	5	5	5

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Cronbachs alfa er et mål for indikatorens pålitelighet (reliabilitet). Tabellen 1 viser én verdi som har tilfredsstillende pålitelighet (,616) mens de øvrige har god pålitelighet. Mål for indre konsistens eller reliabilitet, må sees i sammenheng med antall respondenter i denne studien (20). Vi finner at det ikke er signifikante forskjeller i datamaterialet med utgangspunkt i bakgrunnsvariablene «Kjønn», «Alder», «Skoleslag».

[4] Analysert i en kji-kvadrat test.

[5] Svaralternativene for åtte av ni indikatorer er: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant. For indikatoren «Endring i egen skole» er svaralternativene: 1 = Mye dårligere, 2 = Dårligere, 3 = Ingen endring, 4 = Bedre, 5 = Mye bedre, 6 = Vet ikke/ikke relevant. Svaralternativet «Vet ikke/ «Ikke aktuelt» er gjort om til «Missing» og inngår ikke som et svaralternativ i behandlingen av datagrunnlaget.

2 Oppsummering av hovedfunn

Med utgangspunkt i analyse av kvalitative og kvantitative data i kan vi oppsummere følgende funn knyttet til de ulike dimensjonene ved skolenes utviklingsprosesser for lærere, skoleleder og skoleeiere:

2.1 Endringer i egen skole

Et gjennomgående trekk ved skolene er at UiU har bidratt til økt oppmerksomhet om forutsetninger for læring både i lærerpersonalet og blant elevene. Dette kommer til uttrykk gjennom mer variert undervisning og økt bevissthet om hvordan elevenes arbeid med grunnleggende ferdigheter kan bidra til læring i de ulike skolefagene.

Korrelasjonstabellen forklarer et sterkt samsvar mellom indikatoren «Endringer i egen skole», og indikatorene «Kompetansemiljø/utviklingspartnere», «Deltakelse i utviklingsarbeid», «Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole» og «Forankring». Det er noe svakere sammenheng mellom «Endringer i egen skole» og indikatoren «Samarbeid i nettverk» (se tabell 1).

Når vi analyserer dette nærmere[6] finner vi at rektorene rapporterer om ulik grad av endringer i egen skole. Det er flere enkeltvariabler som forklarer denne variansen: Den første signifikante faktoren er at kompetansemiljøet/tilbydere er inspirerende, den andre er at kompetansemiljøet/ tilbydere har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære, samt at det er kommunikasjon mellom tilbydere og skolens lærere og i hvilken grad kompetansemiljøet/ tilbydere har evnet å se skolens problemstillinger.

Det er også signifikante sammenhenger mellom endringer i egen skole og at lærerne deler erfaringer, de løfter fram gode eksempler, og lærerne diskuterer fagtekster. Vi finner også pålitelige sammenhenger mellom endringer i egen skole og at skolens ledelse arbeider aktivt med prosjektet mellom samlingene med tilbydere, og at skolens ledelse deltar aktivt under samlingene med tilbydere.

Samlet understreker dette kompetansemiljøenes positive rolle i endringer i skolene, at rektorenes deltakelse i utviklingsarbeidet er av betydning for endringer i egen skole, og at skolen har et læringsfellesskap som gir gode muligheter for læring mellom lærere.

2.2 Kompetansemiljøene

Skolene legger vekt på at den nære kontakten med kompetansemiljøene i form av samlinger i plenum og møter med utviklingsgrupper er en avgjørende faktor for det skolebaserte utviklingsarbeidet. *Analyse av den enkelte skolenes utviklingsbehov i kombinasjon med faglige innspill og konkrete utfordringer har bidratt til å sette retning og fart på utviklingsarbeidet.* Det å bli «tvunget» til å gjennomføre konkrete undervisningsoppdrag med krav til rapportering i ulike felles fora ledet av personer fra UH har også vært en suksessfaktor. *Rektorene rapporterer en signifikant sammenheng mellom*

[6] En enveis variansanalyse (ANOVA) av indikatoren «Endringer i egen skole» viser at det er signifikant forskjeller for 7 av 20 enkeltvariabler i indikatorene «Kompetansemiljø/utviklingspartnere», «Deltakelse i utviklingsarbeid», «Kvaliteter og arbeidsformer i egenskole» og «Samarbeid i nettverk».

kompetansemiljøenes bidrag i UiU og positive endringer i egen skole. Vi har i avsnittet over peket på statiske sammenhenger mellom kompetansemiljøene og endringer i egen skole. I tillegg forklarer korrelasjonstabellen en signifikant, men noe svakere, sammenheng mellom indikatorene «Kompetansemiljø» og «Deltakelse i utviklingsarbeid» (se tabell 1). Dette blir kommentert i neste avsnitt.

2.3 Deltakelse i utviklingsarbeidet (arbeidsformer)

Et gjennomgående trekk i utviklingsarbeidet er at kompetansemiljøene har faglig ledelse for tre halv dags samlinger per halvår på hver skole. Dette kombineres med at utviklingsgruppa legger opp til en struktur hvor alle lærerne får et oppdrag. Når oppdragene er gjennomført bearbeides de på team, trinn eller fagseksjoner i tillegg til plenum. *Ressurslærere spiller også en viktig rolle i slike fellessamlinger.* Noen av skolene har gode erfaringer med å forsterke arbeidet ved gjennomføring av systematisk kollegaveiledning, eksempelvis «Lesson Study».

Analyser av resultater fra surveyen med 20 rektorer i pulje 2 viser at forankringen av arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling på kommune-/skoleeiernivå, at skolens lærere samarbeider i et lokalt nettverk (i kommunen) om skolebasert kompetanseutvikling, og om arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er forankret på skole-/lærernivå, er de faktorene som kan forklare «Deltakelse i utviklingsarbeid». *Dette understreker hvor nødvendig forankringen av UiU er for lærernes aktive deltakelse, og om lærerne arbeider aktivt med utviklingsoppgaver mellom samlingene.*

2.4 Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole

Rektorene ved de 20 skolene som inngår i surveyen rapporterer at lærerne i liten til middels grad observerer hverandres undervisning, diskuterer fagtekster og «pensum». Det rapporteres videre om kvaliteter i klasseledelse og vurdering som ligger på snittet mellom skårene middels til i stor grad. *Ut fra dette har anbefalte arbeidsformer i UiU, som å diskutere fagtekster, ingen sentral plass i satsingen, ifølge rektorene.*

2.5 Samarbeid i nettverk

Skolenes samarbeid i nettverk omfatter først og fremst de som har spesifikke roller i UiU. Her er ressurslærerne sentrale, og det de får med seg fra nasjonale og lokale nettverkssamlinger har stor betydning for utviklingsarbeidet ved skolene. En skoleeier har etablert et eget faglig nettverk for rektor og utviklingsgrupper. Arbeid i dette nettverket har bidratt til å styrke utviklingsarbeidet ved skolene. Det er en sterk signifikant sammenheng mellom indikatorene «Samarbeid i nettverk» og «Endringer i egen skole» (se tabell 1). Det som sterkest knytter «Samarbeid i nettverk» med «Endringer i egen skole» er at skoleleder samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et regionalt nettverk med skoleledere og med lokalsamfunnet/foreldre om skolebasert kompetanseutvikling. *Samtidig er lærernes samarbeid i et lokalt nettverk (i kommunen) om skolebasert kompetanseutvikling av betydning for endringer i egen skole.*

2.6 Forankring

Til tross for en viss variasjon ser det ut til at arbeidet med UiU er godt forankret i skolene. Variasjonen er både knyttet til hvor tydelig rektor framstår i UiU og hvor intenst den enkelte lærer engasjerer seg. Skoleeieres grad av involvering varierer også.

Analyser av korrelasjonstabellen forklarer en signifikant sammenheng mellom indikatoren «Forankring» og indikatorene «Endringer i egen skole», «Samarbeid i nettverk», «Læringsfellesskap i egen skole» og «Utviklingsveiledere» (se tabell 1). Den sterke sammenhengen mellom «Forankring» og indikatoren «Deltakelse i utviklingsarbeid» er forklart tidligere. *Arbeidet med å forankre UiU lokalt ansees som svært viktig, og dette får betydning for endringer og læringsfellesskap i skolene. Utviklingsveilederne bidrar til forankring av UiU.*

2.7 Læringsfellesskap i egen skole

Det er en svak men signifikant sammenheng mellom indikatorene «Læringsfellesskap i egen skole» og «Forankring» (se tabell 1). Dette tolker vi som sammenhenger mellom økt lærerfellesskap i egen skole og at skolebasert kompetanseutvikling som er forankret på skole-/lærernivå. Det å sette av tid til bevisstgjøring og refleksjon over egen undervisning er en avgjørende faktor for utvikling av læringsfellesskap. Ved skolene som har kommet lengst med dette har ledelsen tilrettelagt for at fokus for samtaler flyttes fra hverdagens praktiske utfordringer over til kunnskapsdeling og utfordrende samtaler om elvenes læring. *Utnyttelsen av ressurslærers kompetanse er også en sentral faktor for utvikling av læringsfellesskap ved skolene.*

2.8 Elevenes utvikling og læring

Lærernes utviklingsarbeid innen skriving og lesing har gitt synlige resultater når det gjelder elevenes begrepsforståelse, og systematisk arbeid med lesestrategier har økt elevenes leseforståelse. Det er også tydelig at lærernes bevissthet om ulike tilnærminger til tekstbasert læring har økt. *Selv om det er vanskelig å konkludere om satsingens betydning for elevenes læring, foreligger det observasjoner og utsagn fra lærerne som gir noen indikasjoner om dette.*

I den kvantitative studien er det to indikatorer som er knyttet til ressurslærere og utviklingsveiledere.

2.9 Ressurslærere

Rektorene rapporterer at ressurslærerne i stor grad bidrar til å utvikle skolen til en mer lærende organisasjon. Lærerne opplever ressurslærer som en svært viktig aktør i det skolebaserte utviklingsarbeidet. De peker på at *ressurslærer fremstår som referanseperson i UiU og de setter pris på ressurslærerens rolle som faglig formidler, veileder og dialogpartner*. Se sammendrag fra intervju med fem ressurslærere fra s. 31-35.

2.10 Utviklingsveiledere

Rektorene gir uttrykk for at utviklingsveilederne støtter og veileder skoleleder i utviklingsarbeidet, de har god forståelse for egen og andre aktørers rolle i UiU. Samtidig peker rektorene på at utviklingslederne (i middels grad) legger til rette for arbeid i lokale nettverk. Utviklingsveiledernes analyser av skolenes kompetanse og utviklingsbehov mener rektorene er middels god. Rollen til utviklingsleder var ikke tema i fokusgruppeintervjuene og det kom heller ikke fram synspunkter fra lærerne om dette.

Rektorenes vurderinger av arbeidet ressurslærere og utviklingsveiledere, er interessante. Dersom vår kartlegging er representativ for satsingen som helhet i regionen, har ressurslærernes inntreden i UiU vært en ubetinget suksess. De positive utviklingsprosessene som avtegnes i denne surveyen, støttes av NIFUs rapport «Ungdomstrinn i utvikling». NIFU finner at skolelederne i spørreskjemaundersøkelsen rapporterer om et positivt bilde av satsingen UiU (Sjaastad, 2014).

3 Presentasjon av kvalitative og kvantitative data

3.1 Endringer i egen skole

I Sør-Trøndelag har NTNU og HiST støttet skoler i arbeidet med lesing og skriving. Lærerne ved leseskolen synes SKU er godt for å skape kollektive prosesser, men understreker at verdien av individuell etter- og videreutdanning ikke er mindre av den grunn. Eksterne kurs utenfor skolen har også vært verdifullt parallelt med SKU. En lærer som har tatt videreutdanning innen naturfag, har opplevd det som mer faglig rettet. SKU innebærer derimot å dra utviklingsprosessene sammen. «Jeg er glad i workshoplignende skoleutvikling, der vi gjør noe istedenfor å høre om noe,» sier en lærer. «Man husker det mye bedre når man har gjort det selv.» «Det tvinger frem en bevissthet om jobben vår,» sier en annen. Det handler ikke bare om lesing, det handler om det kan brukes og om det er nyttig for å øke elevenes forståelse.

Skriveskolen har manglet en delingskultur på tvers av team, trinn og fagseksjoner. Engasjementet er nå «overraskende bra.» «Det er masse folk som kan mye, men vi har ikke fått arenaen for å snakke og dele sammen» i skolen tidligere, påpeker en lærer. SKU har bidratt til å skape slike arenaer: «Jeg føler at vi går i riktig retning på grunn av [SKU].» «De fleste har sett nytten av det.» «Vi trengte noe felles, noe å jobbe mot i lag,».
En lærer sier han fikk få tips i lærerutdanningen, og har laget en del selv underveis i yrket. Mye av det som har kommet fra UH, kan anvendes dagen etterpå. Det oppleves som verdifullt. Starten var preget av små forslag til metodiske endringer. For eksempel fikk lærerne konkrete tips om førskrivingsoppgaver for å motivere eller skape begrepsforståelse. Resultatet etter ett år er imidlertid at lærerne har endt opp med et «ganske omfattende skriveopplegg» i skolen.

Man spør seg alltid om en ny satsning i skolen innebærer noe nytt, sier lærerne. SKU er ikke egentlig noe nytt, men forpliktelsen og muligheten til å sette seg ned, reflektere sammen og strukturere den felles kunnskapen er viktig likevel. Det fins så mange nettsider med informasjon. Lærerne har imidlertid behov for mer målrettede, strukturerte og *lokale* ressurssider.

På alle de tre skolene i Nord-Trøndelag har HiNT støttet innen lesing og klasseledelse. UiU har satt i gang prosesser som har skapt grobunn for økt læringsaktivitet, både i personalet og blant elevene. Først og fremst ser det ut til at UiU har bidratt til å sette noen temaer på dagsorden. Ved alle skolene er satsingsområdene lesing i alle fag og klasseledelse. Det at lærerne vet at dette er satsningsområder, får fram diskusjoner og erfaringsutveksling. De tre skolene hadde ulikt utgangspunkt ved prosjektoppstart med hensyn til arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet. Ved en av skolene sies det at de har jobbet systematisk med lesing i alle fag over tid, men at det uansett er godt å bli påmint betydningen av å jobbe med lesing, samt hvordan det kan gjøres. Ved de andre skolene rapporteres om økt bevissthet om at lesing er et anliggende for alle fag og lærere, og det må leses ulikt i ulike fag.

Det rapporteres fra lærerhold om at de har tatt i bruk andre og nye strategier for lesing i ulike fag. Flere lærere beskriver hvordan de nå omsetter den økte bevisstheten om lesing i andre måter å tilnærme seg fagtekster på, og at de i større grad har løsrevet seg fra læreboka og leselekser. Arbeid med å utvikle en leseplan for skolen er et direkte resultat av prosjektet sies det på en av skolene.

HiST: I pulje 2 melder alle at noe av det viktigste arbeidet med UIU har vært besvisstgjøring og refleksjon rundt egen undervsining. «Jeg har jo tenkt rundt lesinga før også, men nå er jeg enda mer bevisst på hvordan jeg planlegger arbeidet med førlesinga i timen.»

Lesson study har vært en metode som en del skoler har prøvd ut, og dette er en arbeidsform som de fleste lærerne opplevde som nyttig og lærerik. Flere har brukt lesson study for å finne ut mer om læringsutbytte for elevene. Noen ønsker også å prøve ut flere runder med denne samarbeidsformen. Ei utfordring med lesson study kan være å få satt av nok tid til å gjennomføre hele sløyfa, og det er spesielt viktig å sette av nok tid til samtale og refleksjonsutveksling rett etter undervisningsøkta.

Flere lærer melder om at det har blitt mer korridorprat som handler om satsingsområdene, i tillegg til flere kafediskusjoner rundt lesing og skriving i lunsjen. Dette oppleves som positivt for skolen og elevenes læring i alle fag, samtidig som lærerne synes det er interessant å høre om hva de andre gjør i sine fag og timer.

Ressurslærerne har fått en sentral rolle på skolen sin. Flere ressurslærer opplever at de er blitt en viktig fagperson for hele personalet, samtidig som de er en faglig pådriver på egen skole. De fleste gikk til rollen som ressurslærer uten at de visste hva de gikk til, men midtveis i sin pulje opplever de at de å være en pedagogisk ressurs på egen skole. De fleste skolene har opprettet ei utviklingsgruppe som består av rektor, en eller flere faglærer og ressurslærer. En del skoler har valgt å ha med en lærer fra hvert trinn inn i denne utviklingsgruppa, og de rapporterer om at det er nyttig å ha en lærer som pådriver på hvert sitt trinn. Ei slik utviklingsgruppe er også med på å sørge for at rektor og ledelsen er aktivt med i arbeidet med skolebasert kompetanseheving.

Analyser av kvantitative data: Indikatoren «Har SKU før til endringer i egen skole?» har til hensikt å identifisere i hvilken grad satsingen bidrar til skoleutvikling i skolen. Dette er målt gjennom rapporteringer som omfatter endringer av samarbeidsformer blant lærerne, endringer i rutiner og prosedyrer i skolen, og om SKU har bidratt til varige endringer i måten skolen og dens lærere arbeider på.

Tabell 2: **Har SKU ført til endringer i egen skole?**

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Skolebasert kompetanseutvikling har ført til nye samarbeidsformer blant lærerne	20	3,80	,77
Skolebasert kompetanseutvikling har ført til endring i rutiner og prosedyrer ved vår skole	20	3,70	1,03
Tilbudet har bidratt til varige endringer i måten vi arbeider på	19	3,53	,84

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Rektorene har en tilnærmet felles forståelse av hvilke endringer satsingen på Ungdomstrinn i utvikling har ført til i egen skole. En kan merke seg at det er ulike vurderinger i enkeltvariabelen «Skolebasert kompetanseutvikling har ført til endring i rutiner og prosedyrer ved vår skole». Tyngdepunktet for enkeltvariabelen «Tilbudet har bidratt til varige endringer i måten vi arbeider på» ligger mellom svaralternativene «Middels» til «I stor grad». Analyser av standardavviket i denne variabelen viser at variansen kan forklares med inspirerende kompetansemiljø, at utviklingspartnerne har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære, og at skolens satsing på skolebasert kompetanseutvikling bidratt til lærernes læring[7].

I hvilken grad har det skjedd endringer på skolen innenfor oppgaver, som å ta et felles ansvar for undervisningen og for elevens læring, tilpasse undervisningen til den enkelte elev, ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå, o.l.? Spørsmålsbatteri i tabell 3 forfølger på mange måter funnene på side 123 i rapporten «En gavepakke til Ungdomstrinnet?», som understreker at utvikling av arbeidsformer, rutiner og prosedyrer på egen skole, bidrar til skolebasert kompetanseutvikling.

Tabell 3: **Endringer i egen skole?**

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Å ta et felles ansvar for elevens læring	20	4,15	,59
Å løfte fram gode eksempler	20	4,15	,67
Prøve ut nye undervisningsformer	20	4,15	,67
Ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå	20	4,10	,31
Være utviklingsorientert	20	4,10	,55
Å ta et felles ansvar for undervisningen	20	4,00	,56
Tilpasse undervisningen til den enkelte elev	20	3,80	,52

(Skala: 1 = Mye dårligere, 2 = Dårligere, 3 = Ingen endring, 4 = Bedre, 5 = Mye bedre, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Det er stor grad av enighet blant rektorene i utvalget om at de er blitt «Bedre» til «Å ta et felles ansvar for elevens læring», «Ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå», «Å løfte fram gode eksempler», «Prøve ut nye undervisningsformer», «Være utviklingsorientert», og «Å ta et felles ansvar for undervisningen».

[7] Målt ved enveis variansanalyse (ANOVA).

I kommentarfeltet til dette spørsmålsbatteriet er det fem kommentarer: Skolen har fått et felles løft, SKU har «rettferdiggjort» å tenke annerledes, bruke tid sammen og variere undervisning, men at det er en del igjen, spesielt på tilpassa opplæring. Skolen er «godt i gang» og det er et positivt miljø hos oss rundt alt dette. Men «ting tar tid» og det er en prosess som har kommet i gang. Utfordringen er å holde fast på målet for UiU. En rektor skriver at undersøkelsen kom litt tidlig i prosessen.

3.2 Kompetansemiljøene

NTNU: Begge skolene har hatt 3-4 besøk per halvår, ofte i form av halvdagsøkter eller noe kortere økter i personalets fellestid. Kompetansemiljøet har også deltatt i møter med skolenes plangrupper, og lærere har også sett videoer med utviklingspartner (e) fra UH-institusjonene. Ressurslærerne ved skriveskolen ønsket at UH skulle komme for å observere ressurslærernes arbeid. Ressurslærerne brukes nå for å evaluere satsningen på skolen.

Noen forventninger har vært vanskelig å innfri for UH-miljøene. Lærerne på skriveskolen etterlyser for eksempel mer konkret kunnskap om hva som virker i klasserommet: «Hvis de [UH] vet at det er noe som fungerer veldig godt, eller hvis det fins forskning som viser at noe ikke fungerer i det hele tatt, hvorfor forteller de oss ikke det?» De oppfatter at UH-miljøet vegrer seg for å dele slik kunnskap med lærerne. Ønsket er forståelig, men det kan innvendes mot dette at det kan være vanskelig å etterkomme i praksis. Integrasjon av skriving i skolefag er i stor grad et kontekstuelt spørsmål som henger sammen både med vurderingspraksiser, faglige tekstkulturer, overordnede mål og en rekke andre momenter. Lærerne erkjenner da også at det er forskjeller mellom fagene.

HiNT: På alle de tre skolene omtales samarbeidet med og «leveransene» fra kompetansemiljøet ved HiNT i positive ordelag. De framhever alle betydningene av at kompetansemiljøene kommer ut til skolene. De skolene vi har vært på, ligger langt unna en lærerutdanningsinstitusjon (over 25 mil), og lærerne har derfor vanligvis måttet reise langt for faglig påfyll – noe som ikke har skjedd ofte på grunn av lange avstander og reisekostnader. I tillegg til betydningen av at høgskoleansatte faktisk kommer ut i distriktet og tar utgangspunkt i deres skole, verdsetter de de praksisnære tilnærmingene og arbeidsmåtene.

Om samarbeidet med HiNT framheves det blant annet at tilbudet ute på skolene utvikles i dialog ut fra skolenes behov, og at lærerne forteller at det er «lett å kommunisere, lett å snakke med dem», «Hun ekspederer hit og dit».

På en skole sies det følgende om det HiNT har bidratt med: «Det har vært veldig bra fordi det har vært konkret. Vi får ikke svaret. Vi må finne svaret selv, men får veiledning på hvordan vi skal komme fram – med konkrete metoder. Men det er synd vi ikke har nok fellestid og nok tid til å følge det opp mer». Også på en av de andre skolene kommenteres det fra lærerne at de har hatt kjempefine økter på skolene med fagfolk fra HiNT, men at det er gjort lite i etterkant – «noe vi må ta ansvar for selv, men vi mangler tid».

HiST: Samarbeidet med kompetansemiljøene oppleves også av pulje 2 som positivt og nyttig. Å samarbeide med fagpersoner utenfra er viktig, og det åpner for nye diskusjoner i møtetida. Både ledelsen og lærerne opplever at det forplikter på en annen måte når det kommer

fagpersoner utenfra. Lærerne sier at det er nyttig at det kommer fagpersoner utenfra som kan lede diskusjoner i fellestida. Fagpersoner fra kompetansemiljøene kan se skolen på en annen måte og stille andre spørsmål. Det er både viktig og nyttig. Skolene melder om at UH har vært lyttende samtidig som de har kommet med faglige innspill og forslag til oppgaver. En skole påpeker viktigheten av at kompetansesentrene har et godt internt samarbeid, slik at de alltid vet hva skolen har gjort til en hver tid.

Å få en oppgave eller et oppdrag mellom hver samling har vært positivt for pedagogisk utvikling på skolen. Utviklingsgruppa har sammen med UH konstruert et oppdrag som alle lærer skal prøve ut innen en gitt frist. Lærerne påpeker at dette har fungert godt, men det er viktig at det ikke blir gitt for lang tid, da er det større fare for at det kan gå i glemmeboka. Lærerne vil gjerne få små og konkrete oppdrag de skal prøve ut, men så bør det ikke gå for lang tid før det blir ei ny samling med deling og erfaringsutveksling i personalet. Det er viktig å presisere at erfaringsutveksling er mer enn å deleundervisningsopplegg med hverandre – her skal personalet også dele sine tanker og refleksjoner rundt undervisningsopplegget.

Er det best å samarbeide på trinn, team eller fag? Her har skolene gjort seg ulike erfaringer, men det som påpekes av alle er viktigheten av å lese og skrive på fagets premisser. Hvis ikke så er faren større for at lærerne synes at oppgaven blir kunstig tilpasset sitt fag.

Analyser av kvantitative data: Indikatoren «Kompetansemiljø/utviklingspartnere» har sju enkeltvariabler som til sammen favner kvaliteter ved kompetansemiljø som er beskrevet i forskningslitteraturen. Det er avgjørende for lærerens vurdering av kvaliteten på kompetansemiljøene/ utviklingspartnere, om disse «Evnet å se skolens problemstillinger», «Var dialogorienterte» og «Kommuniserte godt med oss» (se Postholm mfl., 2013, s. 127).

Tabell 4: Kompetansemiljø/utviklingspartnere[1)]

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
I hvilken grad er utviklingspartnere godt forberedte?	20	4,40	,50
I hvilken grad er utviklingspartnere god på faglig kvalitet?	20	4,35	,59
Kompetansemiljøet/utviklingspartnere har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære	18	4,22	,65
Kompetansemiljøet/tilbydere er inspirerende	19	4,11	,66
I hvilken grad har kompetansemiljøenes/utviklingspartnere bidrag vært dialogbaserte?	20	4,10	,72
I hvilken grad har kompetansemiljøet/utviklingspartnere evnet å se skolens problemstillinger?	20	3,85	,93
I hvilken grad er det kommunikasjon mellom utviklingspartnere og skolens lærere?	20	3,85	,81

1) I surveyen ble begrepet tilbyder/tilbydere brukt.

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Gjennomsnittsskårene i tabell 4 peker på at utviklingspartnere «I stor grad» er godt forberedt, de er god på faglig kvalitet, og at bidragene har vært dialogbaserte. Vi finner i materialet ulike

vurderinger blant rektorene på utsagnene «Kompetansemiljøet/tilbydere har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære», og «Kompetansemiljøet/tilbydere er inspirerende».

Blant rektorene i 8-10 skoler er gjennomsnittvurderingen «Middels», mens rektorene i 1-10 skoler mener kompetansemiljøene «I stor grad» har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære, og at de er inspirerende. Tross ulike vurdering kan vi ikke påvise noen signifikante forskjeller, og årsaken til dette er et stort sprik i vurderingene blant rektorene for 8-10 skoler. En rektor mener fagfolkene fra UH er inspirerende og har god dialog. Svært bra, er konklusjonen. En annen skriver at skolen har en tilbyder/utviklingspartner «[…]som har forstått oss.» De øvrige to kommentarene løfter fram at skolen har et tett samarbeid med veileder fra NN institusjon, og at UH har vært til stor hjelp for egen innsikt og videre refleksjon i arbeidet.

3.3 Deltakelse i utviklingsarbeidet

NTNU: På begge skolene deltar de fleste lærerne aktivt i SKU med noe variasjon i innsats. De har hatt workshoplignende økter med obligatoriske oppgaver ledet av både ressurslærere og UH, erfaringsdeling, skriftlige oppgaver og arbeidet med idébanker. Dette har vært verdifullt, påpeker de: «Vi har hentet tips fra hverandre, presentert på mange måter og 'stjelt' fra hverandre. Det har vært kjempeartig,» sier en lærer. Delingen har primært skjedd i obligatoriske samlinger, men er ikke systematisert på en forpliktende måte. Det bør trolig gjøres forpliktende, mener lærerne. De har blitt bevisst muligheten for å bruke fagseksjonene til utviklingsarbeid for «å bygge sakte men sikkert» og dokumentere skriftlig de morsomme variasjonene som trengs.

En lærer sier at det ikke får konsekvenser for lærerne om de ikke deltar i SKU. «Drar vi alle i samme retning?» spør hun. Dette må komme fra ledelsen, sier hun. De gangene alle lærerne har fått beskjed om å presentere, har det fungert. Frivillighet fungerer ikke så bra, mener hun. «Jeg kunne ønske meg mer trykk og driv». En annen lærer sier imidlertid at det er lett å glemme lærerne som ikke har mange års erfaring. Disse lærerne har ikke opplevd alle utfordringene som kan oppstå i klasserommet. Det er derfor ikke så enkelt å øke fremdriften. Det er spesielt behov for å utvikle og lagre ideer *innenfor*, og ikke bare på tvers av fagene, samt å være flinkere til å knytte strategier til ulike undervisningsopplegg. Lærerne påpeker videre at det kan være utfordrende å ikke delta fullt, f.eks. for lærere som ikke har kontaktlæreransvar eller som er i krevende videreutdanning.

Ett år ut i satsningen føler lærerne at de fremdeles er i startfasen. De er ikke helt kommet i gang med arbeidet, men det er mye nyttig å ta med seg videre. Lærerne uttrykker forståelse for at progresjonen ikke kan være for rask i SKU – de anerkjenner at kunnskapsnivået og motivasjonen hos den enkelte lærere varierer. De er imidlertid enige om at det er behov for å gå videre innenfor de enkelte skolefagene. De håper videre at erfaringsdelingen fortsetter – det vil bidra til å opprettholde fremdrift i arbeidet.

HiNT: To av de tre skolene vi besøkte, er 1-10-skoler. En av dem er en liten skole, mens den andre er en av de største skolene i fylket. Den tredje skolen er en ungdomsskole. Disse tre skolene har derfor ulike utgangspunkt og utfordringer når det gjelder organisering og gjennomføring av UiU. Ved den minste skolen og ved ungdomsskolen var alle lærere inkludert i prosjektet. Ved den store 1-10-skolen var ungdomstrinnet inn i prosjektet, mens barnetrinnet fikk delta på fellesøktene med kompetansemiljøet (dvs., fellessamlingen ved oppstart, og de tre halvdagene i semesteret). De jobbet imidlertid ikke med noe prosjekt, og tanken var at de gjennom å være til stede på HiNTs tilbud, skulle få noe faglig påfyll. Lærerne uttrykte sterk misnøye med å være halvveis med inn i prosjektet. På spørsmål om UiU har hatt betydning på skolen er svaret: «For u-trinnet, ja.»

Ressurslærerne har relativt ulike roller og ansvarsområder ved de tre skolene. Alle ressurslærerne var veldig positive til prosjektet og opplevde å ha fått mye kompetanseutvikling for egen del. I hvilken grad denne ble brukt inn mot kollegiet varierte. Ved en av skolene hadde ressurslærer vært ansvarlig for systematiske faglige innspill på fellesmøter. Hun hadde også utviklet en oppgave knyttet til lesing som alle lærerne hadde prøvd ut i grupper på to-tre. Erfaringene fra denne utprøvingen ble presentert på personalseminar i form av en «gallerivandring» der alle lærerne deltok. På denne skolen var de også i gang med opplegg der ressurslærer observerer andre lærere: «Vi er vant med å ha åpne dører».

På de andre skolene var det ingen form for observasjon/kollegaveiledning. En av ressurslærerne sier at hun prøver å veilede når lærerne kommer og spør eller vil diskutere noe de har gjort knyttet til lesing. Om observasjon sier hun at noen lærere er skeptiske og nesten skremt når det nevnes.

På to av skolene er det ikke noen systematisk utprøving med diskusjon og erfaringsdeling når det gjelder lesing. Ved en av skolene har ressurslærer ved to anledninger introdusert en oppgave som lærerne skulle gjennomføre i praksis. Dette er imidlertid ikke fulgt opp på en systematisk måte, og lærerne karakteriserer det som om alt blir «hengende i lufta». Det blir opp til den enkelte lærer og lærerteam å følge opp, noe som gjøres i varierende grad begrunnet i mangel på tid. En av lærerne kom med følgende refleksjon: «Vi burde hatt tettere økter og tettere oppfølging for eksempel av ressurslærer. Det må imidlertid sies klart og tydelig at hun gjør en kjempegod jobb. Det er ikke det det står på».

På en av skolene gir lærerne uttrykk for at læringsutbyttet fra UiU er et individuelt anliggende. Det snakkes mye i «jeg-form» framfor «vi-form», og det ser ut til å være en kultur for selv å avgjøre hva man «har bruk for» av det tilbyderne kommer med.

HiST: I utgangspunktet har kompetansemiljøene tre halvdager per semester til samarbeid med hver skole, slik det også var for pulje 1. På de fleste skolene har UH, i samarbeid med utviklingsgruppa ved skolen lagt opp til en struktur hvor alle lærerne har fått et lite oppdrag mellom hver samling. Mellom samlingene har det vært ledelsen og utviklingsgruppa som har hatt ansvaret for å følge opp personalet. Her har det vært viktig å gi lærerne tid og rom slik at de har fått prøvd ut for eksempel en ny lesestrategi. Erfaringsutveksling har både foregått på team, trinn, og i plenum sammen med fagpersonene fra tilbydermiljøet. Flere fellessamlinger

har vært delt opp i ei oppstartsøkt felles, deretter erfaringsutveksling på trinn eller team og tilslutt ei økt i plenum med kort tilbakemelding fra hver gruppe. Oppgavene til lærerne er det utviklingsgruppa på skolen som har utviklet i samarbeid med UH.

Også her melder lærerne at det forplikter på en annen måte når de har med eksterne fagfolk inn i utviklingsarbeidet. Arbeidsformene har vært blant annet; foredrag, gruppearbeid på team, trinn eller fag, modellering av lese- og skrivestrategier og pararbeid med lesson study. Det er viktig at lærerne får passe med tid til å utføre oppdraget i sitt fag, men det må ikke gå for lang tid før det blir neste samling, med deling av erfaringer og refleksjon.

Aktiv deltakelse i UiU kan bidra til lærernes profesjonelle utvikling. Dette strykes gjennom godt samarbeid i lærerkollegiet. Pedagogisk lederskap er én av nøkkelfaktorene for skoleutvikling og et profesjonelt lærerfellesskap. Skoleleder må skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre og egne erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Tabell 5: **Deltakelse i utviklingsarbeidet**

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Skolens ledelse deltar aktivt under samlingene med tilbydere	19	4,26	,56
Alle lærere deltar aktivt på samlingene	19	4,16	,77
Skolens ledelse arbeider aktivt med prosjektet mellom samlingene med tilbydere	19	4,05	,71
Alle lærere arbeider aktivt med utviklingsoppgaver mellom samlingene	19	3,84	,69

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Skolens ledelse og lærere deltar i stor grad aktivt i utviklingsarbeidet på skolen, i samlinger og mellom samlinger. Gjennomsnittsverdien for indikatoren «Deltakelse i utviklingsarbeidet» er den nest høyeste i denne studien.

3.4 Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole

Analyser av kvantitative data: Indikatoren «Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole» er et mål på skolens organisasjonsutvikling, og reflekterer i hvilken grad det er arbeidet systematisk med blant annet observasjon av og refleksjon over undervisning. Ser vi på resultater fra forskningsrapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet?», som baserer seg på undersøkelse med svar fra 275 lærere i 20 skoler, er det interessant å få innblikk i hva rektorene svarer på enkeltvariabler om kvaliteter og arbeidsformer i egen skole.

Tabell 6: **Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole**

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Vi er gode på klasseledelse	20	3,75	,64
Vi er gode på vurdering	20	3,55	,76
Vi arbeider med grunnleggende ferdigheter i alle fag	20	3,20	,70
Vi diskuterer fagtekster	20	3,15	,75
Vi er gode på å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet	20	3,10	,55
Vi diskuterer pensumlitteratur	20	2,90	,72
Vi observerer hverandres undervisning	20	2,70	,73
Vi reflekterer over hverandres undervisning	20	2,65	,59

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Tabell 6 viser at rektorene vurderer «Vi er gode på klasseledelse» og «Vi er gode på vurdering» til å være «I stor grad» / «Middels», mens skolene i «Middels» til «I liten grad» er gode til å observere hverandres undervisning, diskutere fagtekster og pensumlitteratur.

Med grunnlag i analyser gir rektorene signifikant ulike vurderinger når det gjelder enkeltvariablene «Vi er gode på klasseledelse»/ «Vi er gode på vurdering», sammenlignet med enkeltvariablene «Vi observerer hverandres undervisning»/ «Vi reflekterer over hverandres undervisning»[8]. Ut fra rektorenes rapporteringer er skolene fra «Middels» til «I stor grad» gode på klasseledelse og vurdering, og at disse skårene er signifikant høyere enn skårene for observasjon av hverandre undervisning og i hvilken grad lærerne reflekter over hverandres undervisning. Sammenholdt med tilsvarende studie i 2014, har enkeltvariablene «Vi diskuterer fagtekster» og «Vi diskuterer pensumlitteratur» fått noe høyere verdi i årets studie, og enkeltvariablene «Vi observerer hverandres undervisning»/ «Vi reflekterer over hverandres undervisning» noe lavere gjennomsnittsverdi. Men disse ulikhetene er ikke signifikante.

I kommentarfeltet til spørsmål om *kvaliteter og arbeidsformer i egen skole*, skriver en rektor at det jobbes relativt godt på ulike trinn, med lærere som deler klasser og fag. Rektor ser at det er utfordringer med å gå fra trinnbaserte utviklingsprosjekter til skolebasert kompetanseutvikling, men rektor mener det er en bedring rundt dette gjennom satsingen på lesing som grunnleggende ferdighet. En annen rektor nevner at «vi er fortsatt i en prosess og blir stadig bedre», og at skolen har begynt å få på plass en struktur på fellestid (utviklingstid) dette skoleåret. En tredje rektor peker på at UiU har gjort oss mer bevisste og at «vi er i ferd med å bli bedre på alt dette.»

De øvrige to som har kommentert kvaliteter og arbeidsformer i egen skole, løfter fram at lærerne opplever stort tidspress, og at det innad i skoler er det variasjoner når det gjelder lærernes engasjement i å delta i læringsfellesskaper: «Noen er flinke til å dele og reflektere sammen, mens andre har mer å gå på.»

[8] Signifikansen er målt ut fra et konfidensintervall på 95-nivå.

3.5 Samarbeid i nettverk

NTNU: Begge ressurslærerne ved skriveskolen nevner de nasjonale samlingene som et vendepunkt for deres forståelse av rollen og satsningen som helhet. De føler nå at de mestrer rollen. Det er en fordel å kunne dele frustrasjoner og legge en ny plan sammen når enkelthendelser ikke fungerer optimalt. De anbefaler et ressurslærerteam med komplementære fagkompetanser slik at ulike faglærere kan ha tillit til dem. Engelsklærere kan f.eks. ha vansker med å overbevise kroppsøvingslærere om nytten av skriving. Kombinasjonen kontaktlærer og ressurslærer har imidlertid ført til mye kveldsarbeid. Daglig kontakt med foreldre og med andre instanser som f.eks. BUP gjør det vanskelig å sette av sammenhengende tid til utvikling.

HiNT: I regionen der vi gjorde vår evaluering, har de på skoleeiernivå initiert et nettverk på tvers av skoler og kommuner for å styrke nettverket innen de enkelte skolefag. Gjennom disse fagnettverkene i regionen, der lærere fra både grunnskole og videregående skole deltar, holdes de oppdatert på hva som skjer i fagene (f.eks. læreplanrevideringer og eksamensformer). Dette er et nettverkssamarbeid som lærerne ved alle de tre skolene trekker fram som nyttig og svært hensiktsmessig. Ett vesentlig poeng for oss i mht. evaluering av UiU, er at det ikke ser ut til at lærerne ved skolene ser et klart skille mellom det som hører til UiU og det som hører til fagnettverkene.

HiST: Skolene har lite kontakt med skoleeiernivået. I en av kommunene deltar rektor og utviklingsgruppa på samlinger i regi av skoleeier. Ressurslærerne deltar i nettverk koordinert av utviklingsveilederne.

Analyser av kvantitative data: I grunnlagsdokumenter i Ungdomstrinn i utvikling er det forventet at skoleeier legger til rette for og deltar i nettverk for kompetansedeling både for lærere og skoleledere (se Utdanningsdirektoratet, 2013). I så måte er det interessant å få skoleledernes vurderinger av omfanget av samarbeid i nettverk.

Tabell 7: Samarbeid i nettverk

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Som skoleleder samarbeider jeg med skoleeier om skolebasert kompetanseutvikling	20	3,65	1,14
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et lokalt nettverk med skoleledere	20	3,55	1,28
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et regionalt nettverk med skoleledere	18	2,89	1,08
Skolens lærere samarbeider i et lokalt nettverk (i kommunen) om skolebasert kompetanseutvikling	18	2,89	1,28
Som skoleleder samarbeider jeg med lokalsamfunnet/foreldre om skolebasert kompetanseutvikling	20	2,55	,76
Skolens lærere samarbeider i regionalt nettverk (flere kommuner) om skolebasert kompetanseutvikling	18	2,28	,75

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Når vi sammenligner tallene i tabell 7 med undersøkelsen i 2014, kan vi vise til en endring som går fra «I liten grad»/ «Middels» samarbeid i nettverk i 2014 til «Middels» samarbeid i nettverk i 2015. Når vi splitter svarene på enkeltvariablene «Som skoleleder samarbeider jeg med skoleeier om skolebasert kompetanseutvikling», og «Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et lokalt nettverk med skoleledere» ved hjelp av bakgrunnsvariabelen «Skoleslag» får vi noen klare men ikke signifikante ulikheter: Rektorer ved 8-10 skoler samarbeider mer i lokalt nettverk med skoleleder, og de samarbeider med skoleeier, sammenholdt med utvalgets rektorer i 1-10 skoler.

Standardavviket på 1,31 for indikatoren «Samarbeid i nettverk» (se tabell 7) forteller at det er en del varians i denne samlevariabelen[9]. Variansen kan forklares slik: Skoler som samarbeider i nettverk erfarer, ifølge rektorene, at SKU har bidratt til varige endringer i måten skoler arbeider på, og dette samarbeidet har ført til nye samarbeidsformer blant lærerne. Disse forklaringene har signifikante verdier[10]. Sett på denne bakgrunn er utvikling av samarbeid i nettverk en pådriver i skoleutvikling.

3.6 Forankring

NTNU: Forankringen på ledernivå varierer mellom skolen. Lærerne på leseskolen drøfter hjem-skole-samarbeid om elevenes leseutvikling. Foreldrene er en del av dette også, men de bør ikke få for stort ansvar i leseutviklingen. Lærerne begrunner dette med en omstridt debatt om hjemmelekser. En lærer mener at alle foreldre bør utfordres til å ta del i leseutviklingen, mens en annen påpeker at dette kan øke forskjeller mellom elevene. Vi finner ikke spor av skoleeiers rolle i lærernes forståelse.

HiNT: Rektorene ved de tre skolene er delaktige i UiU i noe ulik grad. Ved den ene skolen har de opprettet en styringsgruppe der blant andre rektor og ressurslærer er med. Ved de to andre skolene er ansvaret for UiU i stor grad overlatt til ressurslærerne, men det er ulikt hvordan ressurslærerens arbeid med UiU blir imøtekommet, noe som kan ha sammenheng med at skolekulturene er ut til å være svært forskjellige.

I likhet med det som midtveisevalueringen av pulje 1 viste, kommenterer heller ikke lærerne i denne undersøkelsen (pulje 2) skoleeiernivået i nevneverdig grad. Når det gjelder utviklingsveilederne, var det ingen av lærere vi intervjuet som hadde kjennskap til hvem de er og hvilket ansvar de har innenfor UiU.

HiST: Arbeidet med UiU er godt forankret i skolene. Selv om lærerne har ulik grad av intensitet i arbeid med satsningen, er det ingen som melder seg ut eller "bremser" arbeidet med satsningen. Alle er villige til å prøve ut nye tilnærminger selv om man ikke er helt "frelst". De fleste lærerne opplever at "dette er noe vi har bruk for". De legger vekt på at praksisnærhet er en sentral faktor.

Ved den ene skolen understrekes nødvendigheten av en felles verdiforankring knyttet til

[9] Gjennomsnittsverdi for samlevariabelen er 17,00, standardavvik = 4,35, variansen = 18.95.
[10] Målt ved One-Way ANOVA-analyser.

satsningen. Dette styrker arbeidet med å få med alle til å dra lasset sammen. Graden av forankring i personalet er nært knyttet til hvordan eksisterende strukturer utnyttes. Ved en av skolene er arbeidet organisert både på trinn og i fagseksjoner. Hvert enkelt trinn utvikler sin problemstilling som operasjonaliseres i form av felles tiltak på trinnet. Eksempelvis har ett trinn gjennomført leseuke med fokus på faglitteratur for alle elevene på trinnet. Her fikk elevene muligheter til å arbeide med ulike tilnærminger til lesing (varierte lesestrategier i kombinasjon med både analoge og digitale verktøy). Et annet trinn konsentrerte arbeidet rundt en fast leseøkt hver uke. Samme skole har også utfordret fagseksjonene til å arbeide med lesing knyttet til fagets egenart. Dette har blant annet bidratt til revitalisering av fagseksjonsarbeidet.

Ved en annen skole understrekes betydningen av å bli utfordret på konkrete oppgaver "Hvis ikke renner det hele lett ut i sanden". Klare frister for rapportering og deling blir også vektlagt som en forutsetning for å få alle med. "Sætt mæ under pisken, da bli æ god."

Lærere ved en av skolene mente at UiU var preget av for sterk styring fra Utdanningsdirektoratet og dermed en satsning som i mindre grad bar preg av skolebasert utviklingsarbeid. Dette i motsetning til tidligere utviklingsarbeid skolen har deltatt i hvor opplevelsen av å drive fram utvikling "nedenfra" har vært betydelig sterkere. Andre lærere modifiserte dette synet ved å peke på at første fase i satsningen UiU dreier seg om å bygge grunnmuren og rigge organisasjonen best mulig for i neste omgang å kunne drive utviklingsarbeid som i større grad er skolebasert.

Analyser av kvantitative data: Utviklingsarbeidet på den enkelte skole ledes av rektor både før, under og etter at fagpersoner fra UH har vært på skolen. Det er også viktig for skoleeiere og skoleledere å involvere partene lokalt gjennom medbestemmelse etter hovedavtalen. Utviklingsarbeidet forutsetter også elevmedvirkning og foreldreinvolvering for å øke elevenes motivasjon og forbedre læringsresultatene.

Tabell 8: **Forankring**

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
I hvilken grad er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling forankret på skole-/lærernivå?	20	4,25	,64
I hvilken grad har skolens satsing på skolebasert kompetanseutvikling bidratt til lærernes læring?	20	4,05	,69
I hvilken grad er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling forankret på kommune-/skoleeiernivå?	20	3,90	1,02

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Kommentarer: En rektor vedgår at det gjenstår mye systematisk arbeid før forankringen av UiU er på plass, «[…] men også her er skolen og kommunen vår i gang med noe positivt.»

Sykemelding/permisjoner har ført til at skolen ikke har fått utnyttet felles ressurslærer for to skoler i kommunen som planlagt og kan vanskelig gi noen vurdering av enkeltpunktene.

3.7 Læringsfellesskap i egen skole

NTNU: Arbeidet har vært *bevisstgjørende*, *bekreftende* og *utvidende*. Noen har for første gang blitt klar over hvordan grunnleggende ferdigheter påvirker motivasjon og læring. Andre har først og fremst fått bekreftet sin kunnskap om grunnleggende ferdigheter. Lærerne har også fått utvidet repertoaret med strategier og metoder som kan brukes i undervisningen. «Det å skrive og få rydde litt i tanker er viktig for læring», sier en lærer.

Innføringen av nye undervisningspraksiser har gjort timene mer variert og motiverende for elevene, ifølge lærerne. Lærerne har lært metoder for å få elevene til å forstå innholdet i tekstene og for hvordan skriving kan brukes i klasserommet. «Det er artig for oss lærere å få input og ideer slik at timene blir mer interessante for alle elever,» påpeker lærerne på leseskolen. SKU innebærer imidlertid ikke å kaste vrak på tidligere kunnskap. Målet er å øke variasjonen i undervisningen, ikke bare gjøre nye ting hele tiden.

Nettressursene blir brukt av ressurslærere og delt på e-post. De har også blitt kommentert og vist frempå fellestid. De har imidlertid ikke brukt dem så mye at lærerne har sterke formeninger om dem.

HiNT: Ved alle de tre skolene trekkes det fram positive sider ved UiU, selv om organisering, engasjement og opplevd nytte varierer. Læringsfellesskapene som beskrives ved de tre skolene, er noe ulike. Ved en av skolene, som er en ren ungdomsskole, poengteres det at de har gode strukturer for ulike møteplasser og fellesarenaer, og at de er vant med å diskutere pedagogiske problemstillinger og temaer i disse sammenhengene. UiU er brakt inn i, og har blitt en naturlig del av både de planlagte fellesmøtene og de mindre fora som f.eks. teammøter. Lærerne påpeker at tida brukes til kunnskapsdeling og refleksjon, ikke bare diskusjon om praktiske ting og planlegging. «Vi har en kultur der vi prøver å løfte hverandre» sies det.

På en annen av skolene blir det sagt at skolen er så liten at «vi snakker sammen hele tida», og dermed blir det ikke til at de systematiserer og organiserer refleksjon og kunnskapsdeling når det gjelder UiU i særlig grad. Det sies blant annet: «Vi bruker ikke fellestida på noen annen måte enn før», og «kulturen på møtene vi har er info, info, info; elev, elev, elev – og så er tida ute. Vi mangler tid! Vi har det alltid travelt!»

På den tredje skolen vises det til at det er lite samarbeid på tvers av hovedtrinnene. Kommunikasjonen mellom trinnene betegnes av en av lærerne her som «tilfeldig», og også her trekkes mangel på tid fram som en faktor som hemmer arbeidet med og utbyttet av UiU. «Fellestida brukes til informasjon og diskusjoner av alle slag. Denne tida kunne ha blitt brukt mer effektivt opp mot prosjektet» sier en av lærerne på ungdomstrinnet. Lærerne beskriver kunnskapsdelingen som noe tilfeldig; «Det drypper en del på oss som er på team med ressurslæreren».

HiST: «Gi oss tid – så får vi til det meste,» var utsagnet til en av lærerne som ble intervjuet i forarbeidet til denne rapporten. Dette sitatet påpeker viktigheten av at rektor setter av nok tid gjennom skoleåret til arbeidet med ungdomsskolesatsinga. Det må settes av tid på møteplanene og arbeidsplanene til den enkelte lærer, og dette er viktig for å lykkes med skolebasert kompetanseheving. De fleste rektorene har prioritert å få inn arbeidet med UIU på møteplanene for fellestid og teamtid for å få kontinuitet i arbeidet med satsingsområdene.

Arbeidet med UIU viser at lærerne har fått diskutert fag, didaktikk og pedagogikk ut fra fokus på grunnleggende ferdigheter. De fleste opplever at det har vært nyttige og relevante diskusjoner i møtetida og på personalrommet. Også i pulje 2 påpeker lærerne viktigheten av å reflektere over egen praksis. Dette oppleves som nyttig og lærerikt. Et fåtall lærer viser fremdeles noe skepsis, men alle skolene har meldt at det store flertallet har deltatt aktivt i prosjektet. For å få til det gode læringsfellesskapet er det viktig at alle opplever prosjektet som betydningsfullt for *meg* - og undervisninga i *mitt fag*.

Arbeid med grunnleggende ferdigheter skal gjennomsyre alle fag på skolen. Her har noen skoler opplevd ei utfordring rundt hvilke arbeidsgrupper som er mest fornuftig når lærerne arbeider sammen. Noen har hatt arbeidsgrupper på trinn, noen på fagseksjoner og andre har satt sammen tilfeldige arbeidsgrupper, på tvers av fag og trinn. Alle er skrivelærere – samtidig som vi alle skal skrive på fagets egne premisser. Her nevnes to viktige sider ved UIU, som kan by på en del utfordringer. En del skoler har fått til et positivt samarbeid på trinn, mens andre rapporterer at de beste arbeidsgruppene var da lærerne fikk samarbeidet rundt sitt fag. Dersom samarbeid og planlegging av gode arbeidsoppgaver skal ha fokus på å skrive og lese på fagets egne premisser – så opplever en del lærer at da må de få jobbe sammen på fagseksjoner. Norsklærer må få planlegge god skriveundervisning i norsk, og naturfaglærer må planlegge god skriveundervisning i naturfag. Samtidig melder lærerne om at de har lært mye av å høre om hvordan kollegaene på andre fag og andre trinn leser og skriver i sine timer. På alle skolene har ressurslærer vært en viktig koordinator og fagperson i arbeidet med UIU. Samtlige ressurslærer melder om at de har fått ledet pedagogisk utviklingsarbeid i fellestida ved egen skole. Lærerne melder også om at det er positivt at ressurslærer kan være den som leder pedagogiske og fagdidaktiske diskusjoner.

Noen av skolene har tidligere vært involvert i prosjekter som «Vurdering for læring» og «1001 speil». Lærerne opplever at arbeidet med UIU henger godt sammen med skolenes tidligere satsningsområder, særlig den kollektive tankegangen og diskusjonen.

Noen lærer etterlyser mer differensiering i ungdomsskolesatsinga. Her peker de på at det er forskjell på en nyutdannet lærer og en lærer med 20 års fartstid i skolen. De som har arbeidet lenge i skolen kan føle på at de får «den samme pakka» nok en gang. Her er det viktig at ressurslærer kan ta tak i dette, for så å diskutere med hele personalet hvordan dette kan løses på en slik måte at alle ser nytten i arbeidet med UIU. Det er også av stor betydning at oppstarten av kompetansehevinga foregår på en fornuftig måte – som treffer alle lærerne. Oppstarten er ei stor utfordring for rektor og kompetansemiljøene, og her kreves det konstruktive oppstartsmøter mellom skoles ledelse og UH.

Analyser av kvantitative data: Indikatoren «Læringsfellesskap i egen skole» har flere elementer som kan forstås som profesjonsutvikling i skolen, og er et mål på skoleutvikling i UiU. I piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling, «En gavepakke til ungdomstrinnet?», er erfaringsdeling og læring det området lærerne mener at skolen har utviklet seg mest i løpet av piloten (2012-2013). Det konkluderes på side 123 at erfaringsdeling og læring har stor betydning for skolens organisasjonslæring: «Skal skolens utvikles, må det arbeides med måten lærerne jobber seg imellom på.» Med dette som bakgrunn er det interessant å få innsikt i skoleledernes vurderinger av spørsmål om læringsfellesskap i egen skole. Se tabell 9.

Tabell 9: Læringsfellesskap i egen skole

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Vi lærer av hverandre	20	3,85	,81
Vi prøver ut nye undervisningsformer	20	3,75	,64
Vi deler erfaringer mellom oss	20	3,55	,76
Vi deler kunnskap mellom oss	20	3,40	,88
Vi løfter fram gode eksempler	20	3,40	,88

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Gjennomsnittsverdien for enkeltvariabler i dette spørsmålsbatteriet ligger mellom svaralternativene 3 («Middels») og 4 («I stor grad»). Sammenlignet med fjorårets undersøkelse er verdien på «Vi prøver ut nye undervisningsformer» noe lavere, men det er ikke en signifikant forskjell.

3.8 Styring, ledelse og utviklingstrekk i skolen

NTNU: Det er relativt tydelige forskjeller i skoleledelsens valg av styrings- og ledelsesform på de to skolene. De viktigste forskjellene er graden av involvering fra rektors side og det engasjement som skoleledelsen har vist. På skolen der engasjementet har vært minst tydelig fra rektorhold, har ressurslærerne vært viktige for å sikre fremdrift, skape entusiasme og gjøre gode prioriteringer lokalt.

På leseskolen var avgjørelsen om deltakelse fra 1. til 10. trinn forankret både i lærernes meninger, ståstedsanalysen, interne undersøkelser og ledelsens beslutning. Det var et tydelig behov for en «rød tråd» fra første til tiende trinn. «Ledelsen er alltid med. Vi har flere ganger fått tilbakemeldinger fra flere av lederne om arbeidet som foregår blant lærerne,» sier lærerne på leseskolen: «Vi har sett på hverandre, og ledelsen har sett på oss.»

Det er uklart for lærerne ved leseskolen om skoleledelsen har lært noe av SKU, men de understreker at de ikke er misfornøyde. Ved skriveskolen har lærerne heller ikke sett at skoleledelsen har lært noe.

Ved skriveskolen opplever lærerne at skoleledelsen har vært prioritert fordi ledelsen har satt av tid til prosjektet. De har ikke opplevd høyt engasjement, og selve ledelsen av SKU er delegert nedover. Innledningsvis var det vanskelig å gripe essensen i satsningen og se

forskjellen på SKU og andre, lokale prioriteringer og behov. Etter hvert opplevde imidlertid lærerne at SKU ble mer avgrenset, konkret og forståelig. Det skjedde noe etter at skolens representanter møtte andre skoler i satsningen, og der de fikk en følelse av å henge etter. «Det ble ryddig da ressurslærerne satte ting i perspektiv,» sier en lærer. De uttrykker at ressurslærerne hadde større forståelse for intensjonene og innholdet i satsningen.

HiNT: Det er ulikt hvordan rektorene ved de tre skolene i vår evaluering har klart å nå fram til lærerne med informasjon om hva UiU går ut på. Ut fra våre intervjuer med lærerne, ser vi at lærerne setter pris på at rektor har «åpne dører». Vi ser tegn som tyder på at ledelsen ved spesielt en av skolene har brukt mye ressurser i starten av UiU på å finne ut av hva UiU går ut på, hvilke ulike aktører som er inne i UiU og sitt eget mandat. Intervjuene med lærerne forteller oss at det er viktig for lærerne å få delta i utformingen av prosjektet, og få god og tydelig informasjon om hva som skal skje. En av lærerne uttrykker det på følgende måte: «Ledelsen har brukt mye tid på møter seg imellom, på dette prosjektet, som vi ikke skjønte helt». Ut fra intervjuene med lærerne, forstår vi at informasjon om og medvirkning i det de skal delta på, er svært viktig for lærernes motivasjon for å delta, og dermed læringsutbyttet av prosjektet.

På en av skolene får rektor honnør fra lærerne for å ha klart å involvere dem i utviklingsprosjektet. Det som framheves som spesielt positivt, er at rektor har tatt utgangspunkt i det læreren er gode på fra før: «Rektor er god på å lede an de her prosessene. Hun er flink til å la oss bli hørt, og hun er god på det å la oss få lov å være flinke – på de tingene vi er gode på. (…) Hun klarer å løfte oss der vi er gode».

HiST: Ledelsen ved begge skolene har vært tydelig når det gjelder det å ta eierskap i satsningen. Forholdene er også lagt godt til rette ved at det både er satt av fellestid og frigjort tid til kollegasamarbeid og veiledning. “Du får itj gjort no uten tid.” Ledelsen ved begge skoler har vært har vært tålmodige og tålt at ikke alle utelukkende er positive. “Ting tar tid”.

Den ene skolen har ikke hatt en egen utviklingsgruppa, men knyttet arbeidet med satsningen tett opp til skolens ledergruppe. Samtidig har ressurslærere hatt sentrale lederoppgaver.

Ved den andre skolen har rektor og faglederne, ressurslærer og utviklingsgruppe samlet sett innehatt de mest sentrale lederoppgaver knyttet til UiU. Her har det har vært høy bevissthet knyttet til utviklingsgruppa og ressurslærers betydning for den faglige operative ledelsen. Ledelsen har hatt god oversikt, trukket systematisk i trådene og sluppet fram ressurslærer og utviklingsgruppa.

Ved begge skolene har ressurslærer hatt lederansvaret for fellessamlingene. Lærerne ved en av skolene legger vekt på at rektor og fagleder har sørget for å binde sammen trådene i arbeide på en slik måte at det støtter trinnlederenes koordineringsarbeid. På samme skole har rektor holdt kontinuerlig fokus på satsningen. I hvert felles møte har det vært ett eller annet om UiU. Dette har fungert som et godt bindeledd mellom trinnene og bidratt til at nyansatte lærere lettere kan koble seg på.

3.9 Elevenes utvikling og læring

NTNU: Lærerne er opptatte av at lærere og elever skal delta sammen i SKU, og at elevene forstår hva vi utvikler oss mot. Det er et mål på leseskolen at elevene skal kjenne igjen strategier de utvikler kompetanse på i alle fag, fra 1. til 10. rinn. De arbeider for at elevene blir kjent med sin egen kompetanse: «Hva kan jeg, hva er jeg god på, hva bør jeg bli bedre på og hvordan kan jeg bli bedre?» Elevene har ofte lyst til å sette i gang uten å se over teksten eller forberede seg godt nok. Noen elever har bare skrevet av svar fra boka som lekse i mange år, og synes det er krevende å omstille seg til nye undervisningsformer. SKU handler om å tilrettelegge for elevenes læring, ikke «å lære dem noe,» sier lærerne. Skriving ser ut til å ha spesielt stor betydning for begrepsforståelsen til minoritetsspråklige elever. Imidlertid kan SKU ha gjort enkelte lesesvake elever noe trøtte av lesingen – det kan paradoksalt nok bli *mindre* variasjon når alle lærerne arbeider med lesing hele tiden, sier en lærer. Noen av oppleggene kan bli omstendelige for umotiverte elever, sier en annen lærer. Matematikkfaget nevnes som et utfordrende område for skriving. «Der har jeg ikke fått noen store aha-opplevelser ennå,» påpeker en lærer. «Hvordan skal jeg gjøre det der?» Han har drøftet dette med en kollega, og lærerne spør om skrivingen behøver å være like sterkt til stede i alle fag.

En lærer fra leseskolen har lagt merke til i flere år at elever ikke forstår oppgavene de skal lese i realfag. «De vet ikke hva de skal prøve å finne ut», sier han. De måtte få oppgavene muntlig forklart. Det var ikke uvanlig i matematikk at elevene bare skumleste teksten for å finne tall, uten å forstå at også teksten la premisser for hvordan oppgaven skulle løses. Bevisstheten om leseforståelse har altså vært der, men SKU har gjort at «jeg har lært å gjøre noe med det», sier en lærer. En annen lærer kommenterer at det er lett å skylde på elevene når de ikke forstår, og vanskeligere å undervise i abstrakte begreper sånn at de faktisk forstår dem. Han stiller spørsmål ved lærebokforfatternes bevissthet om tekst og leseforståelse, og om de tenker på at elever med varierende forståelse skal skjønne teksten. «Det kan være store tolkningsutfordringer noen ganger.»

En lærer i samfunnsfag og engelsk ved skriveskolen har erkjent at hyppig kortvarig skriving i timene fører til økt deltakelse og kvalitet i muntlige aktiviteter. Han har tidligere visst at skrivesterke elever også uttrykker seg godt muntlig, men han har ikke vært klar over at mer skriving fører til bedre muntlige bidrag også fra mindre skrivesterke elever. Elevene skriver oftere og flere tekster enn før, og selv om det ofte er snakk om skriveoppgaver på noen få minutter, bidrar det til å øke aktiviteten og kvaliteten på de muntlige bidragene fra elevene: «Jeg har lært at skriftlige og muntlige prestasjoner henger veldig nøye sammen,» sier han. «Det har hatt stor betydning for de muntlige prestasjonene til eleven, mye større enn jeg har tenkt over» sier han. «De har blitt tryggere på at de har noe å si» i timene, noe som øker deltakelsen og kvaliteten. Han har redusert tiden han tidligere har brukt på gjennomgang av begreper på tavla foran full klasse. Som resultat av SKU har han også begynt å be elevene skrive egne begrepsdefinisjoner istedenfor én og samme forklaring. Arbeidet med skriving har gjort det enklere å veksle mer mellom individuell og sosial aktivitet i timene uten at det blir uro, påpeker han. Han sier også at han ikke har stresset så mye med å gå gjennom hele pensum slik han har tidligere har gjort. «Jeg har gått mer i dybden med skriving og holdt på lenge innenfor et tema.»

HiNT: Lærerne ved alle de tre skolene uttrykker at realistisk sett kan de ikke se økt læringsutbytte hos sine elever enda. Alle uttrykker imidlertid en viss optimisme med tanke på at UiU skal føre til større læringsutbytte for elevene på sikt. Ved alle tre skolene fremholder lærerne at de har endret arbeidsformer, og at de tror dette medfører at elevene på kort eller lengre sikt vil oppnå bedre læring. Det er imidlertid ulikt hvordan lærerne begrunner og beskriver endringen i arbeidsformer. På den ene skolen sier lærerne at de gjennom UiU kun har blitt «minnet på» arbeidsmåter de kjenner fra tidligere, men som de av ulike grunner (andre satsningsområder mm) ikke har praktisert på ei stund. På de andre to skolene framhever lærerne at UiU har medført et større fokus på satsningsområdene, noe større innsikt i disse områdene, og at de er blitt flinkere til å lære av hverandre i kollegiet.

På alle intervjuene fikk lærerne direkte spørsmål om de trodde elevene får bedret læringsutbytte. Ingen kom inn på dette temaet før de fikk direkte spørsmål. Lærerne er tilbakeholdne med å framheve elevenes læringsutbytte som følge av satsninga. De uttrykker lite tro på kortsiktige læringseffekter og at den enkelte lærer eller ett enkelt skoleår kan ha noen stor betydning. Men utsagn fra lærere viser likevel at de tror at noe har skjedd: «Jeg tror elevene merker at vi er mer påkoplet på hvordan tekstene skal angripes», «De merker nok at vi er mer bevisste på måtene vi arbeider med tekster. Flere av lærerne er optimistiske med tanke på økt læringsutbytte på sikt, som følge av større fokus på lesing og forbedrede læringsaktiviteter: «Vi må nok vente noen år for å se om det har hatt effekt. Det er for sent å begynne med ungdomstrinnet. Det er nede i klassene det må begynne».

HiST: Lærerne ved begge skoler er blitt mer bevisst på lesing og lesestrategier. Her har den ene skolen arbeidet systematisk med SOL–kartlegging. Den andre skolen har i større grad vektlagt variasjon aktiviteter og strategier knyttet til lesing. Dette har ført til større variasjon og økt bevissthet til hvorfor ulike aktiviteter skal brukes, noe som har bidratt til økt metakognisjon både for elever og lærere. Ved den ene skolen understreker lærerne at denne bevisstgjøringen har hatt betydning for undervisningen. Det legges mer vekt på mål med lesing og å metakommunisere dette med elevene. Lærerne er blitt mer bevisst om hvordan de legger til rette for arbeid med tekst. De bruker bilder mer, dveler ved ulike begreper og bringer inn større variasjonsrikdom når det gjelder lesestrategier. "Mine elever merker forskjell, jeg har blitt en bedre lærer" Lærerne mener de ser det på elevene at de har blitt bedre lesere. Et konkret uttrykk for endring finner vi i periodeplanene, her er det ikke leselekse. All lesing foregår på skolen, mens lekser bærere mer preg av refleksjonsoppgaver. Lærerne mener de kan observere tydelig at det er spor av undring hos elevene, noe de mener er et godt utgangspunkt for videre utviklingsarbeid.

3.10 Ressurslærere

3.10.1 Ressurslærer – diffus rolle, stort potensial for endring

Ifølge føringer fra Utdanningsdirektoratet skal ressurslærere støtte lærerne i arbeidet med satsingsområdene i UiU (klasseledelse, regning, lesing og skriving) slik at undervisningen bidrar til økt læring gjennom mer praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning.

Ressurslærerne skal være faglige ressurslærere, og må ha god didaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene. Ressurslærerne i en kommune bør til sammen kunne dekke alle satsingsområdene kommunen ønsker å satse på (se Utdanningsdirektoratet, 2013). Ressurslærerne skal oversette politiske initiativer og overordnede mål til praktisk handling i skolens hverdag og samhandle med både lærere, skoleledere, lærerutdannere, nasjonale sentre og andre aktører. Deres rolle kan derfor forstås som sentral i satsningen.

3.10.2 Forventninger til ressurslærerrollen

Blant de fem ressurslærerne som ble intervjuet var det ulike, uklare og til dels manglende forventinger om hvilke oppgaver som lå til rollen som ressurslærer. «Det er det mest diffuse jeg har sagt ja til,» uttaler én ressurslærer. Den første nasjonale samlingen for ressurslærere omtales imidlertid som en «øyeåpner,» «vekker» og oppvåkning» for enkelte av dem.

Ressurslærerne ved de fem skolene har relativt ulike forståelser av sin egen rolle, og forskjellene består i grad av samarbeid med skoleledelsen, kunnskap om sentrale momenter i satsningen og på hvilke måter de forsøker – og oppnår – det å være en ressurs i sitt eget kollegium. Ved to av skolene ble det tette samarbeidet med rektor og resten av skolens utviklingsgruppe fremholdt som viktig for arbeidet. På en av disse skolene ble det foretatt en arbeidsdeling hvor ressurslærer hadde hovedansvar for lesing, mens rektor selv tok ansvar for klasseledelse. Både i utviklingsgruppa og i forhold til lærerpersonalet var ressurslærerne opptatt av å bringe inn sentrale perspektiver fra Utdanningsdirektoratet, samt dele kunnskap og erfaringer fra samlinger med ressurslærere og skoleeiers faglige nettverk. På en av de andre skolene der samarbeidet mellom rektor og ressurslærer var tett, ser vi at rektor og ressurslærere har komplementære kompetanser: Rektor er godt skolert innenfor kunnskapsledelse, mens ressurslæreren har bakgrunn fra blant annet NY GIV-satsninga. Hun var den på skolen som hadde mest utdanning innen lesing og lesestrategier. På denne skolen hadde de ifølge både ressurslærer og de andre lærerne en «god delingskultur» i bunnen.
Ved noen av de andre skolene har det vært merkbare spenninger i forståelse og prioriteringer mellom skoleledelsen og ressurslærerne. Skoleledelsens ønsker for SKU samsvarer ikke alltid med de opplevde behovene blant lærere og ressurslærere, og ved enkelte av skolene var det først på den nasjonale samlingen for ressurslærere at mandatet ble klart. På en av skolene der ressurslærer var en del av ei styringsgruppe for UiU, opplevde lærerne at det ble brukt mye ressurser og lang tid med planlegging i denne gruppa uten at lærerne opplevde at de ble involvert i arbeidet. Her så det ut til at UiU-satsningen fikk legitimitet i kollegiet gjennom ressurslærerens sterke faglighet. Lærerne ved denne skolen uttalte var avgjørende for deres tilknytning til UiU at de jobbet på samme team som ressurslæreren.

På en av skolene ser vi at de har forsøkt å tilby fagrelevante innganger til grunnleggende ferdigheter, og har spilt på hverandres komplementære kompetanser for å lykkes med dette. De ser det som sentralt å organisere ulike læringsprosesser og -erfaringer der lærerne får utfordret sine syn på grunnleggende ferdigheter, samt å avgjøre hvordan de ulike elementene i satsningen skal prioriteres lokalt.

3.10.3 Ressurslærernes kompetanse og læring

Tre av ressurslærerne som ble intervjuet hadde relativt solid fagkompetanse innenfor lesing. De fleste hadde vært skolert gjennom Ny GIV, og hadde god forståelse for grunnleggende ferdigheter generelt og lesing spesielt. Det var imidlertid stor forskjell på hvorvidt de opplevde støtte i eget kollegium og egen skoleledelse til å dele sin kunnskap, og mulighetene til å bidra til en felles skoleutvikling var ulike.

Tre ressurslærere med spisskompetanse innen lesing peker på at deres kompetanse har vært etterspurt. En av dem har hatt en forelesningsrekke for kolleger om leseutvikling og innføring i kartleggingsverktøy, noe som har skapt et grunnlag for at alle lærerne ved skolen forstår seg selv som leselærere. Ressurslæreren ved denne skolen peker på at disse utfordringene har bidratt til selvutvikling, og hun opplever kontinuerlig læring i samhandling med andre ressurslærere om konkrete og praktiske spørsmål. En ressurslærer på en annen skole legger vekt på at rollen har vært spennende og utviklende, særlig fordi den innebærer en mulighet til å prøve ut nye tilnærminger til undervisning og læring. Ressurslæreren har fått realisert sin kompetanse innen lesing og digital læring. Utfordringene som ressurslærer bringer med seg har også vekket glemte faglige kunnskaper. Begge ressurslærerne legger vekt på at de er blitt positivt utfordret til å dele erfaringer på samlingene. «Vi har løst det slik på vår skole. Kanskje kan dere gjøre det samme.»

En ressurslærer med bakgrunn fra praktisk-estetiske fag sier hun har fått et mer bevisst og systematisk forhold til grunnleggende ferdigheter: «Det har jeg ikke hatt før. Jeg tar det ikke lenger for gitt at de greier å skrive oppskrifter og lignende formater i faget.» Hun har nå integrert begrepsbruk, vurdering for læring, tekstrevisjon og respons som del av mat og helse. «Jeg er mye mer kritisk til hva slags oppgaver jeg gir ungene,» sier hun. Hun er også mer orientert mot læreplanmålene nå, og påpeker overfor andre lærere at de ikke forholder seg til læreplanen når de lager oppgaver eller målark.

Nasjonale samlinger om grunnleggende ferdigheter fremheves som svært verdifulle, mens tilsvarende tilbud innen klasseledelse har vært mindre givende. Lokale samlinger i regi av skoleeier og utviklingsleder har også vært nyttige. Ressurslærerne peker på rollen som pådriver på eget trinn og i hele skolen som viktig. Samtidig understrekes det at arbeidet foregår i tett samarbeid med utviklingsgruppa. Rollen som leder av lærernes fellestid er også viktig. Når ressurslærer leder møter med lærerne (i stedet for rektor) er lærerne mer positive, trolig fordi de opplever jevnbyrdighet. Ressurslærerne legger spesielt vekt på å få lærerne til å prøve ut nye tilnærmingsmåter.

3.10.4 Tilbakemeldinger fra ledelse og lærere

Ressurslærerne får generelt gode tilbakemeldinger både på rollen som ressurslærer og det som konkret gjøres i UiU. Tilbakemeldingene både fra ledelse og lærere er positive særlig knyttet til bevisstgjøring av lesing. Mange kommer og ber om råd. Lærerne har fått i oppgave å forberede undervisningsopplegg som synliggjør skriving som grunnleggende ferdighet i faget. Ressurslærerne har motivert lærerne til å prøve ut nye arbeidsformer og reflektere over dem etterpå. De har gitt respons til lærernes planer og justert forslag til undervisningsopplegg som

inkluderer grunnleggende ferdigheter. Ressurslærerne er dessuten tiltenkt en rolle i videreutviklingen av skolens årsplaner for å sikre bedre integrering av grunnleggende ferdigheter.

3.10.5 Bidrag til utvikling av skolens læringsfellesskap

En ressurslærer legger vekt på det å samle hele lærerpersonalet i å ha fokus på lesing. Det innebærer både det å lede felles tid, men også hvordan de ulike lærere følges opp i forhold til utprøving og erfaringsdeling. To av de andre mener skolene har lyktes i få med hele personalet i arbeidet med UiU. Fokus for satsningen holdes hele tiden varmt både i felles tid og på trinn. Der de har ei utviklingsgruppe, er den viktigste oppgaven for gruppa å holde fokus. Ressurslærere opplever seg som en referanseperson for satsinga og mange av lærerne henvender seg til ressurslærer for å ta opp problemstillinger knyttet til arbeidet og forteller gjerne hva de har prøvd ut. Ressurslæreren ved en av skolene legger vekt på at utviklingsgruppa har jobbet godt som gruppe. De har møttes jevnlig (2-3 ukers mellomrom). Gruppa består av en lærer fra hvert trinn, en faglærer samt rektor, som leder gruppa. Medlemmene «tør å være uenige» og «tar med [seg] stemmer fra alle trinn, også de kritiske.» Ressurslæreren understreker at dette øker legitimiteten for satsinga. Det er viktig at utviklingsgruppa bestemmer tempo og utviklingstakt ved skolen.

Ved en av skolene har ressurslæreren vært en del av skolens styringsgruppe for UiU. På denne skolen trekker noen av lærerne fram at de har følt seg noe utestengt fra informasjon om UiU, og lærerne som jobber på samme team som ressurslæreren framholder at det har vært viktig for opplevelsen av å være en del av satsningen.

Ved en av de andre skolene uttrykker ressurslæreren en utfordring i kollegiet med at de har lite «lærende samtaler» og liten grad av «delingskultur», og hun savner en bedre kultur for erfaringsutveksling omkring pedagogisk utviklingsarbeid. Møtetida brukes mye til praktiske utfordringer, og ikke så mye til faglig drøfting og utvikling. Resten av lærergruppa ser ikke ut til å betrakte dette som et problem, og sier at de er så liten skole at de prater mye sammen uansett. På denne skolen ser ressurslæreren ut til å søke etter legitimitet i kollegiet gjennom det å kunne bidra med praktiske «tips» til undervisningen. Her legges det stor vekt på at forbedring handler om «oppfriskning» og «påminnelser» av det de kan fra før og har gjort tidligere, framfor å utvikle ny kunnskap og nye metoder.

På en av skolene der de hadde en solid utviklings- og delingskultur, fikk ressurslæreren, sammen med en utviklingsorientert rektor, en viktig rolle i det å koordinere utviklingsarbeidet knyttet til UiU, blant annet ved hjelp av observasjoner og tolærersystem.

Vi ser klare tegn på at når ressurslærerrollen er nokså uklart definert, bidrar skolekulturen i stor grad til å definere rollen. Det innebærer at der det er en svak utviklingskultur vil ressurslærerens arbeid handle om å «hente opp» det de kan fra før og komme med egne ferdige, praktiske «tips» til den enkelte lærers undervisning. Der det er en god utviklingskultur vil det i større grad etterspørres muligheter for å drive pedagogisk utviklingsarbeid omkring satsningsområdet i UiU, og lærerne vil i større grad etterspørre egen involvering i utviklingsarbeidet. Der lærerne savner større muligheter for deltakelse i utviklingsarbeid, vil de forsøke å anvende ressurslæreren til det formålet.

Indikatoren «Ressurslærere» var ikke med i studien fra 2014. Ifølge føringer gitt av Utdanningsdirektoratet, skal ressurslærere støtte lærerne i arbeidet med satsingsområdene i UiU (klasseledelse, regning, lesing og skriving) slik at undervisningen bidrar til økt læring gjennom mer praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning. Ressurslærerne skal være faglige ressurslærere, og må ha god didaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene. Ressurslærerne i en kommune bør til sammen kunne dekke alle satsingsområdene kommunen ønsker å satse på (se Utdanningsdirektoratet, 2013).

Tabell 10: Ressurslærere

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Ressurslærer er en del av skolens prosjektgruppe i Ungdomstrinn i utvikling	18	4,61	,70
Ressurslærer(e) bidrar til å utvikle skolen til en mer kollektiv lærende organisasjon	18	4,61	,61
Ressurslærers arbeid er tilpasset skolens struktur og behov	17	4,47	,51
Ressurslærer(e) støtter skolens lærere i arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling	18	4,39	,61
Ressurslærer(e) bidrar til at opplæringen blir mer praktisk og variert	18	4,28	,75

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Skal vi tro rektorenes rapporteringer, bidrar ressurslærernes «I stor grad»/ «I svært stor grad» til å utvikle skolen til en mer lærende organisasjon, og de støtter skolens lærere i arbeidet med UiU. Dessuten er de aller fleste ressurslærere en del av skolens prosjektgruppe og deres arbeid er «I stor grad» tilpasset skolens struktur og behov. Tabell 10 viser at rektorene har en samlet oppfatning om ressurslærere, og alle svarene ligger mellom «Middels» til «I svært stor grad».

3.10.6 Anbefalinger

Ressurslærerne vi har intervjuet, anbefaler at ressurslærere ikke jobber alene. De bør være del av et team med komplementære fagkompetanser for å sikre tillit blant lærere i ulike fag. For eksempel kan engelsklærere ha vansker med å overbevise kroppsøvingslærere om verdien av skriving. Faste møtetidspunkt er viktig for å skape en følelse av fremdrift. Videre bør det settes av tid til at ressurslærerne kan veilede andre lærere i klasserommet, spesielt innen klasseledelse og med tanke på integrering av de ulike elementene. Ressurslærerne etterlyser dessuten at UH-representanter kan observere dem i arbeid for å gi konstruktiv feedback.

Vi ser at det kan være nødvendig med en tydeligere definert ressurslærerrolle, slik at den enkelte skolekultur ikke alene får definere rollen. Ressurslærerrollen bør defineres tydeligere opp imot hvordan han/hun kan bidra til å danne «lærende fellesskap», gjerne gjennom noen konkrete måter å arbeide på for å skape både erfaringsutvekslinger og felles utvikling.

3.11 Utviklingsveiledere

Utviklingsveiledere i UiU har som oppgave å utvikle skolene som lærende organisasjoner, de skal bidra til å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov, etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler, hjelpe til med bruk av tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell, samt å organisere og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er oppgaver som både er omfattende og som krever arbeid over tid, så som å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Utviklingsveiledernes oppgaver kan sees i lys av mer strategisk skoleledelse (Sløk, 2009; Sløk og Ryberg, 2010), og er av operativ art men også med «et øye mot framtiden» (Johannesen og Olsen, 2008; Strand, 2007).

Tabell 11: Utviklingsveiledere

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Utviklingsveiledere har god forståelse av de andre aktørenes rolle i skolebasert kompetanseutvikling	19	4,42	,69
Utviklingsveileder har god forståelse av sin rolle i skolebasert kompetanseutvikling	19	4,26	,81
Utviklingsveiledere støtter og veileder skoleleder i utviklingsarbeidet	19	4,05	,97
Utviklingsveileder legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler	17	3,47	1,07
Utviklingsveileder analyserer skolens kompetanse og utviklingsbehov	18	3,39	,98

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Utviklingsveilederne inntreden i UiU i Trøndelagsfylkene bidrar, ifølge utvalgets svar, til at de «I stor grad» støtter og veileder skoleleder i utviklingsarbeidet, de har «I stor grad» god forståelse av sin rolle i SKU, og utviklingsveilederne har «I stor grad» til «I svært stor grad» god forståelse av de andre aktørenes rolle i SKU. Utvalgets rektorer i 8-10 skoler svarer at utviklingsveilederne i tilnærmet «I stor grad» legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler, mens rektorer i 1-10 skoler svarer i gjennomsnitt «Middels» på denne enkeltvariabelen.

Resultater fra kvantitative analyser

Surveyen har 10 indikatorer, og det er interessant å få en oversikt som viser hvilke indikatorer, som etter rektorenes rapporteringer, kan identifiseres som viktige for utviklingsprosesser i 20 skoler. Først presenteres resultater som viser gjennomsnittsskårer og standardavvik for de ti (10) indikatorene i surveyen.

Tabell 12: Gjennomsnittsskårer for indikatorene i studien

Indikator	Enkeltvariabler (N)	Gjennomsnittsskårer	Standardavvik
Ressurslærere	5	4,55	,71
Deltakelse i utviklingsarbeidet	4	4,18	,79
Kompetansemiljø/utviklingspartnere	7	4,12	,72
Forankring	3	4,07	,80
Endringer i egen skole *)	7	4,06	,57
Utviklingsveiledere	5	4,00	1,03
Har SKU ført til endringer i egen skole?	3	3,68	,88
Læringsfellesskap i egen skole	5	3,65	,80
Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole	8	3,13	,76
Samarbeid i nettverk	6	3,05	1,31

*) Skala: 1 = Mye dårligere, 2 = Dårligere, 3 = Ingen endring, 4 = Bedre, 5 = Mye bedre, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

De indikatorene med høye gjennomsnittsskårer, favner ressurslærernes bidrag til å utvikle skolen til en mer kollektiv lærende organisasjon, til å støtte skolens lærere i arbeidet med UiU, og at de bidrar til at opplæringen blir mer praktisk og variert undervisning. I motsatt ende at rangeringen i tabell 12 finner vi indikatorene «Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole» og «Samarbeid i nettverk». Svarene på enkeltvariablene «Vi observerer hverandres undervisning» og «Vi reflekterer over hverandres undervisning», tyder på at dette er arbeidsformer i disse 20 skolene som «I liten grad» til «Middels» grad blir benyttet. Det er lærernes samarbeid i nettverk mellom kommuner som får lavest gjennomsnittsskår.

Framstillingen i tabell 12 kan leses som en rangering basert på gjennomsnittsskårer, mellom de ulike indikatorene. Det er imidlertid grunn til å være kritisk til en slik rangering, mest fordi indikatorene er utformet for å kartlegge ulike sider ved utviklingsprosesser i skoler. Dernest er flere indikatorer gjensidig avhengige av hverandre, så som «Deltakelse i utviklingsarbeidet» og «Endringer i egen skole». Dessuten har noen indikatorer spørsmål som det erfaringsmessig tar tid å utvikle. Eksempel på dette er enkeltvariablene: «Utviklingsveileder legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler.»

Før vi går over til å presentere resultater for hver indikator, tar vi med de to ytringene vi fikk i «Øvrige kommentarer»:

- «SKU er noe av det beste som har skjedd i norsk skole. Har vært rektor i over 20 år og kan ikke erindre noe annet som kan sammenlignes.»
- «UiU er det beste som har hendt i norsk skole i min tid, og jeg er forventningsfull til det vi holder på med. Arbeidet gjør at vi alle blir mer bevisste vår rolle og det er positivt utfordrende.»

I den øvrige presentasjonen av resultater er indikatorene, som nevnt over, gruppert i fire kategorier. Til sist i denne delen er det laget fire (4) tabeller som til sammen viser fem enkeltvariabler med høyeste gjennomsnittsskåre, fem enkeltvariabler med laveste gjennomsnittsskåre, fem enkeltvariabler med minst spredning (standardavvik), og fem med størst spredning.

Enkeltvariabler med høyeste og laveste skårer for gjennomsnitt og standardavvik

I tabell 13 er de fem enkeltvariabler med høyeste gjennomsnittskårer samlet. Ut fra denne oversikten rapporterer skolelederne at tilbyderne «I stor grad» er god på faglig kvalitet og at de er godt forberedte. Tilsvarende gjelder for prosjektets forankring på skole- og lærernivå. Det er også stor enighet blant respondentene om at de «I stor grad» har et tydelig mål om hva skolen vil oppnå, og at skolene prøver ut nye undervisningsformer.

Tabell 13: Enkeltvariabler med høyeste gjennomsnittskåre

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Ressurslærer(e) bidrar til å utvikle skolen til en mer kollektiv lærende organisasjon	18	4,61	0,61
Ressurslærers arbeid er tilpasset skolens struktur og behov	17	4,47	0,51
Utviklingsveiledere har god forståelse av de andre aktørenes rolle i skolebasert kompetanseutvikling	19	4,42	0,69
I hvilken grad er tilbyderne godt forberedte?	20	4,40	0,50
Ressurslærer(e) støtter skolens lærere i arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling	18	4,39	0,61

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

De fem enkeltvariablene med lavest gjennomsnittsskårer er presentert i tabell 14. Alle disse er fra spørsmålsbatteriet med tittelen «Samarbeid i nettverk». Vi merker oss at enkeltvariabelen «Skolens lærere samarbeider i regionalt nettverk (flere kommuner) om skolebasert kompetanseutvikling» har lavest gjennomsnittsverdi av alle spørsmålene i undersøkelsen. Heller ikke samarbeid i regionale nettverk mellom skoleledere er godt utviklet.

Tabell 14: Enkeltvariabler med lavest gjennomsnittskåre

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Skolens lærere samarbeider i regionalt nettverk (flere kommuner) om skolebasert kompetanseutvikling	18	2,28	,75
Som skoleleder samarbeider jeg med lokalsamfunnet/foreldre om skolebasert kompetanseutvikling	19	2,53	,77
Vi arbeider med grunnleggende ferdigheter i alle fag	19	2,63	,68
Vi reflekterer over hverandres undervisning	19	2,63	,60
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et regionalt nettverk med skoleledere	17	2,82	1,07

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskårene i tabell 13 og 14. Dette kommer til uttrykk i en analyse der vi har benyttet konfidensintervall. Se tabell 15.

Tabell 15: Analyse av indikatorer med høyeste og laveste gjennomsnittsskåre

Indikatorer	N	Gjennomsnittsskåre variablene med 99 % konfidensintervall i parentes
Variabler med høyeste gjennomsnittskåre	20	20,20 (17,35-22,30)
Variabler med høyeste gjennomsnittskåre	20	13,05 (11,60-14,30)

Målt på 99 % konfidensintervall viser tabell 15 at rektorene rapporterer signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskåren for fem variabler med høyeste skårer og fem med laveste skårer.

Standardavvikene i tabell 15 forteller at det er stort samsvar i rektorenes vurderinger i spørsmål som angår «Endringer på egen skole» («Ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå», «Prøve ut nye undervisningsformer», «Å ta et felles ansvar for elevens læring», og «Tilpasse undervisningen til den enkelte elev») og enkeltvariabelen «Kompetansemiljøet/tilbydere har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære.»

Tabell 16: Enkeltvariabler med minst standardavvik (spredning)

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå	20	4,10	0,31
I hvilken grad er tilbyderne godt forberedte?	20	4,40	0,50
Ressurslærers arbeid er tilpasset skolens struktur og behov	17	4,47	0,51
Tilpasse undervisningen til den enkelte elev	20	3,80	0,52
Vi er gode på å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet	20	3,10	0,55

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Det er interessant at standardavviket (spredningen) er størst på spørsmål som angår «Samarbeid i nettverk». Skårene på enkeltvariablene i tabell 16 tyder på at det i «I liten grad» til «Middels (grad)» samarbeid for lærere og skoleledere i nettverk. Tilsvarende gjelder for det samarbeidet skoleleder har med lokalsamfunnet/foreldre om skolebasert kompetanseutvikling.

Tabell 17: **Enkeltvariabler med størst standardavvik (spredning)**

Enkeltvariabler	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Skolens lærere samarbeider i et lokalt nettverk (i kommunen) om skolebasert kompetanseutvikling	18	2,89	1,28
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et lokalt nettverk med skoleledere	20	3,50	1,28
Som skoleleder samarbeider jeg med skoleeier om skolebasert kompetanseutvikling	20	3,65	1,14
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et regionalt nettverk med skoleledere	18	2,89	1,08
Utviklingsveileder legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler	17	3,47	1,07

(Skala: 1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = Middels, 4 = I stor grad, 5 = I svært stor grad, 6 = Vet ikke/ikke relevant.)

Det er størst spredning i svarene på enkeltvariablene om lærernes samarbeid i lokale nettverk i kommunen, og i hvilken grad rektorene samarbeider i et lokalt nettverk med skoleledere.

Målt på 95 % konfidensintervall er det signifikant forskjell mellom gjennomsnittsskårene i tabell 16 (minst spredning) og 17 (størst spredning). Det er med andre ord en pålitelig bedre gjennomsnittskåre for indikatorene «Minst spredning» sammenlignet med tilsvarende i indikatoren «Mest spredning».

Samarbeid i nettverk ligger som en sterk føring i UiU. Sett i lys av at strategien i UiU legger opp til at lærere, skoleledere og representanter for skoleeiere skal arbeide i nettverk, både innenfor og mellom skoler og kommuner (Kunnskapsdepartementet, 2012), kan en kanskje forvente en mer samstemt vurdering fra rektorene. Samtidig er utviklingen av nettverk et strategisk arbeid som tar tid, og mer enn 8 måneder med UiU for noen skoler.

I en del kommuner som inngår i denne studien er det én skole med ungdomstrinn, og lange avstander mellom skoler i UiU. Dette kan forklare at rektorer i 1-10 skoler svarer «I liten grad» til «Middels» på enkeltvariabelen «Skolens lærere samarbeider i et lokalt nettverk (i kommunen) om skolebasert kompetanseutvikling.»

Referanser

Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2015). Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.

Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Postholm, M. B. og Wæge, K. (2013). *Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling. En kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser.* . Trondheim: Akademika forlag.

Fjørtoft, H., Engvik, G., Bysveen, Å. og Dons, C. F. (2014). Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling. En studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Sør-Trøndelag, pulje 1. Trondheim: NTNU, HiST.

Johannesen, J.-A. og Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Dep.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo.

Normann, A. og Postholm, M. B. (2014). Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet. Trondheim: NTNU-PLU.

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. og Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Sjaastad, J. (2014). Ungdomstrinn i utvikling. Resultater fra «Spørsmål til skole-Norge våren 2014» vedrørende satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Oslo: NIFU.

Sløk, C. (2009). Strategisk skoleledelse: Hvad og hvorfor nu det? *Fagprofessionel ledelse*(2), 2-4.

Sløk, C. og Ryberg, M. (2010). Strategisk ledelse i folkeskolen. København: Copenhagen Business School.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017. Oppdatert mai 2013.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2015). *God bruk av ressurslærer*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 1: Spørreskjema for skoleledere

Survey våren 2015

1. Tema: Læringsfellesskap i egen skole

Ta stilling til disse fem påstandene:

	I svært liten grad/ Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Vi lærer av hverandre						
Vi deler kunnskap mellom oss						
Vi prøver ut nye undervisningsformer						
Vi deler erfaringer mellom oss						
Vi løfter fram gode eksempler						

2. Tema: Kvaliteter og arbeidsformer i egen skole

Ta stilling til disse åtte påstandene:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Vi er gode på klasseledelse						
Vi er gode på vurdering						
Vi observerer hverandres undervisning						
Vi reflekterer over hverandres undervisning						
Vi er gode på å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet						
Vi arbeider med grunnleggende ferdigheter i alle fag						
Vi diskuterer pensumlitteratur						
Vi diskuterer fagtekster						

3. Åpent spørsmål: Kommentarer til læringsfellesskaper, kvaliteter og arbeidsformer i egen skole

4. Tema: Utviklingsprosesser knyttet til Skolebasert kompetanseutvikling

Ta stilling til følgende tre påstander:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Skolebasert kompetanseutvikling har ført til nye samarbeidsformer blant lærerne	○	○	○	○	○	○
Skolebasert kompetanseutvikling har ført til endring i rutiner og prosedyrer ved vår skole	○	○	○	○	○	○
Tilbudet har bidratt til varige endringer i måten vi arbeider på	○	○	○	○	○	○

5. Tema: Utviklingsprosesser i egen skole

Ta stilling til i hvilken grad har det skjedd endringer på skolen innenfor følgende oppgaver:

	Mye dårligere	Dårligere	Ingen endring	Bedre	Mye bedre	Vet ikke/Ikke relevant
Å ta et felles ansvar for undervisningen	○	○	○	○	○	○
Å ta et felles ansvar for elevens læring	○	○	○	○	○	○
Tilpasse undervisningen til den enkelte elev	○	○	○	○	○	○
Ha et tydelig mål om hva skolen vil oppnå	○	○	○	○	○	○
Være utviklingsorientert	○	○	○	○	○	○
Å løfte fram gode eksempler	○	○	○	○	○	○
Prøve ut nye undervisningsformer	○	○	○	○	○	○

6. Åpent spørsmål: Kommentarer til endringer på skolen.

7. Tema: Kompetansemiljø/tilbydere

Ta stilling til følgende:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Kompetansemiljøet/tilbydere har vært opptatt av at skolen, og ikke bare enkeltlærere, skal lære	○	○	○	○	○	○
Kompetansemiljøet/tilbydere er inspirerende	○	○	○	○	○	○

I hvilken grad har kompetansemiljøet/tilbydere evnet å se skolens problemstillinger?						
I hvilken grad har kompetansemiljøenes/tilbydernes bidrag vært dialogbaserte?						
I hvilken grad er det kommunikasjon mellom tilbydere og skolens lærere?						
I hvilken grad er tilbyderne godt forberedte?						
I hvilken grad er tilbyderne god på faglig kvalitet?						

8. Åpent spørsmål: Kommentarer til spørsmål om kompetansemiljø/tilbydere.

9. Tema: Ressurslærere

Ta stilling til disse påstandene:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Ressurslærer(e) støtter skolens lærere i arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling						
Ressurslærer(e) bidrar til at opplæringen blir mer praktisk og variert						
Ressurslærers arbeid er tilpasset skolens struktur og behov						
Ressurslærer er en del av skolens prosjektgruppe i Ungdomstrinn i utvikling						
Ressurslærer(e) bidrar til å utvikle skolen til en mer kollektiv lærende organisasjon						

10. Tema: Utviklingsveiledere

Ta stilling til disse påstandene:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Utviklingsveileder har god forståelse av sin rolle i skolebasert kompetanseutvikling						
Utviklingsveiledere har god forståelse av de andre aktørenes rolle i skolebasert kompetanseutvikling						
Utviklingsveiledere støtter og veileder skoleleder i utviklingsarbeidet						
Utviklingsveileder analyserer skolens kompetanse og utviklingsbehov						

Utviklingsveileder legger til rette for arbeid i lokale nettverk mellom skoler	○	○	○	○	○	○

11. Tema: Deltakelse i utviklingsarbeidet

Ta stilling til fire påstander:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Alle lærere deltar aktivt på samlingene	○	○	○	○	○	○
Alle lærere arbeider aktivt med utviklingsoppgaver mellom samlingene	○	○	○	○	○	○
Skolens ledelse deltar aktivt under samlingene med tilbydere	○	○	○	○	○	○
Skolens ledelse arbeider aktivt med prosjektet mellom samlingene med tilbydere	○	○	○	○	○	○

12. Tema: Samarbeid i nettverk

Ta stilling til disse seks påstandene:

	I svært liten grad/Ikke i det heletatt	I liten grad	Middels	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et lokalt nettverk med skoleledere	○	○	○	○	○	○
Jeg samarbeider om skolebasert kompetanseutvikling i et regionalt nettverk med skoleledere	○	○	○	○	○	○
Skolens lærere samarbeider i et lokalt nettverk (i kommunen) om skolebasert kompetanseutvikling	○	○	○	○	○	○
Skolens lærere samarbeider i regionalt nettverk (flere kommuner) om skolebasert kompetanseutvikling	○	○	○	○	○	○
Som skoleleder samarbeider jeg med skoleeier om skolebasert kompetanseutvikling	○	○	○	○	○	○
Som skoleleder samarbeider jeg med lokalsamfunnet/foreldre om skolebasert kompetanseutvikling	○	○	○	○	○	○

13. Tema: Forankring og eierskap

Ta stilling til disse påstandene:

	I svært liten grad/Ikke i det	I liten	Middels	I stor	I svært	Vet ikke/Ikke

	heletatt	grad		grad	stor grad	relevant
I hvilken grad er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling forankret på kommune-/skoleeiernivå?	○	○	○	○	○	○
I hvilken grad er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling forankret på skole-/lærernivå?	○	○	○	○	○	○
I hvilken grad har skolens satsing på skolebasert kompetanseutvikling bidratt til lærernes læring?	○	○	○	○	○	○

14. Åpent spørsmål: Kommentarer til spørsmål om deltakelse, forankring og samarbeid i nettverk.

15. Din alder?

16. Kjønn

17. Hvilket skoleslag er du leder for?

18. Åpent spørsmål: Øvrige kommentarer?

Vedlegg 2: Intervjuguide ressurslærere

Intervjuguide ressurslærere

Kan du si litt om din rolle som ressurslærer så langt – hva har du hatt ansvar for?

Er disse oppgavene i tråd med forventningene du hadde da du startet som ressurslærer, eller har du måttet tilpasse oppgaver og ansvar underveis?

I hvilken grad synes du at du har fått mulighet til å bruke din kompetanse på de områdene som det var meningen at du skulle bidra innenfor?

Har du selv utviklet deg eller lært noe i perioden som ressurslærer – eventuelt hva?

Hvordan vil du beskrive din rolle og dine oppgaver opp imot henholdsvis ledelsen og lærerne?

Har du fått noen tilbakemeldinger fra henholdsvis ledelsen og lærerne på den jobben du har gjort? Hvis ja: Hvilke?

Hvordan mener du at du i din periode som ressurslærer har bidratt i utvikling av læringsfellesskapet på skolen?

Er det noe du ville ha gjort annerledes av det du har gjort så langt i jobben som ressurslærer?

Stikkord som skal berøres:

- Grunnleggende ferdigheter
- Organisasjonsutvikling
- Skoleledelse

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Hva forstår dere med skolebasert kompetanseutvikling?
Hvilken rolle har dere hatt i den skolebaserte kompetanseutviklingen? Når det gjelder struktur og organisering?
Hva har dere bidratt med når det gjelder innhold?
Hvilken type kontakt har dere hatt med utviklingspartnere? Hvor ofte? Hvem har tatt initiativ til treffpunkter?
Hva opplever dere at dere har bidratt med i prosessen?
Hvordan opplever dere at utviklingspartnere har bidratt i denne prosessen?

Hvordan opplever dere skoleleders funksjon i dette prosjektet?
Hvordan opplever dere ledernes engasjement?
Hvordan opplever dere kollegers engasjement?

På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for deres læring?
På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for deres undervisning?
På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for elevenes læring?
På hvilken måte har prosjektet hatt betydning for ledernes læring?

Hvilken betydning har det hatt at alle lærerne og lederne har deltatt i prosjektet?
Kan dere si noe om dette prosjektet? Beskriv likheter eller forskjeller med tidligere prosjekter? Styrker, svakheter og utfordringer?

Hvordan har rammeverket og nettressursene blitt brukt?
Hvilken betydning har de hatt i arbeidet?

Andre kommentarer?