

# PROFESJONSUTVIKLING I SKOLEN

Rapport fra et utviklingsprosjekt  
initiert av Utdanningsdirektoratet

Av  
Knut Stranden



## INNHOOLD:

FORORD .....	4
INNLEDNING.....	5
HVA ER OPPNÅDD? .....	6
OPPLEGG FOR INTERVJU .....	7
<b>Målgruppe</b> .....	<b>7</b>
Hvem ble våre informanter?.....	8
<b>Intervjuspørsmålene</b> .....	<b>8</b>
Prosjektsamling.....	10
<b>Deltakerskolene</b> .....	<b>10</b>
Om utvalget .....	11
<b>Refleksjon rundt skolemøtene</b> .....	<b>11</b>
Skoler er ulike .....	11
<b>SKOLEPROSESSENE</b> .....	<b>12</b>
<b>Initiering</b> .....	<b>14</b>
Initiativ.....	14
Oppstart og inngang .....	15
Mottakelighet .....	15
Lokal forankring .....	16
Formulere mål, planlegge .....	17
<b>Implementere</b> .....	<b>17</b>
Gjennomføring.....	17
Mottakelighet .....	17
Forventninger .....	18
Kontroll kontra utvikling .....	18
<b>Resultater</b> .....	<b>18</b>
Utviklingsorientering .....	18
Samarbeid.....	19
Partssamarbeid.....	19
<b>Råd for videre arbeid</b> .....	<b>19</b>
Hva tar vi med oss hjem?.....	20
<b>EN LÆRENDE SKOLE</b> .....	<b>21</b>
Skolekultur.....	21

<b>Kompetanseutvikling .....</b>	<b>22</b>
<b>Systemer for tilbakemelding .....</b>	<b>23</b>
<b>Organisasjonslæring .....</b>	<b>26</b>
<b>SKOLEEIER .....</b>	<b>27</b>
<b>Enheten for endring .....</b>	<b>28</b>
<b>Skoleeiers roller og oppgaver .....</b>	<b>28</b>
<b>Førde kommune .....</b>	<b>28</b>
Faglig og pedagogisk støtte .....	29
Lederstøtte .....	30
Kvalitetssikring .....	30
Policy .....	31
<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>32</b>
<b>Lederne har ordet .....</b>	<b>32</b>
<b>Underveisvurdering høsten 2016 .....</b>	<b>33</b>
Profesjonsutvikling .....	33
Tid og muligheter .....	34
Ekstern assistanse .....	34
<b>Vurdering fra fagmiljøene .....</b>	<b>36</b>
<b>ANBEFALING .....</b>	<b>37</b>
<b>Skolenivå .....</b>	<b>37</b>
<b>Systemnivå .....</b>	<b>40</b>
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>42</b>

# Forord

---

Våren 2016 fikk Stiftelsen IMTEC og KS-Konsulent AS i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å følge opp og rapportere fra prosjektet «Profesjonsutvikling i skolen». Prosjektet hadde da pågått i noen tid.

Denne rapporten er en sluttrapport for prosjektet, og bygger på en underveisrapport fra desember 2016. Den rapporten handlet, som denne, om 8 skoler som alle har arbeidet med ulike tilnærminger til temaet *profesjonsutvikling*.

I desember 2016 skrev vi:

*«Skolene er i gang med spennende arbeider. For noen er det vanskelig å identifisere konkret hvilke endringer som skyldes prosjektet, og hvilke som skyldes en utvikling satt i gang før de ble prosjektskoler. Mye av den praksis vi rapporterer er et resultat av systematisk arbeid over tid, og ikke nødvendigvis representativt for alle skolene. Rapporten må derfor sees som en framovermelding mer enn en tilbakemelding. Dette for å se muligheter ved å arbeide med profesjonsutvikling og for å få fram viktige forutsetninger for å lykkes.»*

Dette er en beskrivelse som fortsatt har gyldighet. Dataene fra skolenes arbeider bygger på intervjuer og møter med dem høsten 2016 og våren 2017, samt to samlinger for skolene på Gardermoen (31. mai 2016 og 4-5. mai 2017).

Skolebesøkene og samlingene er gjennomført av

- Dag Langfjæran - KS-Konsulent AS
- Tore Skandsen – Stiftelsen IMTEC
- Knut Stranden – Stiftelsen IMTEC

Rapporten er ført i pennen av Knut Stranden etter felles drøftinger med de andre to.

Vi opplevde møtene med skolene som svært positive. Vi ble godt mottatt, og det ble lagt et grunnlag for gode fagsamtaler og for datainnsamling. Det gjaldt også planlegging og gjennomføring av en felles samling våren 2017, som avsluttet vårt feltarbeid.

Oslo, 9. oktober 2017

Knut Stranden

# Innledning

---

Vi har organisert rapporten i noen hovedavsnitt:

A. *Hva er oppnådd?*

Dette er en meget kortfattet oppsummering av det vi mener skolene har oppnådd. Det vi presenterer er ingen forskningsstudie, men en refleksjon rundt den praksis vi fant ute i skolene.

B. *Opplegg for intervju*

Her presenteres grunnlaget for våre datainnsamlinger, hvilke skoler som har deltatt og noen refleksjoner rundt møte med skolene.

C. *Skoleprosessene*

Her drøftes hva vi mener å ha sett av *prosjektutvikling* i løpet av prosjektperioden. Her drøftes hva som kjennetegner prosessene rundt skolenes utviklingsarbeid, mer enn innholdet.

D. *Lærende organisasjon*

Hvor står skolene i forhold til å være en *lærende organisasjon*? Dette var et viktig spørsmål fra UDIR. Videre har direktoratet presisert at formålet med prosjektet er å prøve ut om *de fire elementene* brukt formativt og i sammenheng kan påvirke elevenes læring, danning og utvikling på en positiv måte.

Utvikling av en tilbakemeldingskultur som grunnlag for å utvikle en lærende skole er helt sentralt for en videreutvikling av norsk skole. Men det er en svært krevende oppgave, også for den som skal rapportere. Vi håper imidlertid at denne rapporten kan være et bidrag.

E. *Skoleeier*

For oss som fagmiljøer ser vi at skoleeier, spesielt for grunnskolene, er avgjørende for at skolene skal ha *kapasitet* til å utvikle og forbedre praksis. Vi har brukt Førde kommune som grunnlag for en refleksjon rundt skoleeierrollen.

F. *Oppsummering*

Samlingen på Gardermoen 4. og 5. mai ble planlagt som en mulighet for skolene til å dele erfaring og å lære av hverandre. Det var også en mulighet for fagmiljøene til å gjøre en oppsummering. Avsnittet med oppsummering baserer seg mye på gruppearbeidene fra samlingen.

G. *Anbefaling*

Dette er vår vurdering for en videreutvikling.

# Hva er oppnådd?

---

Direktoratet ønsket svar på mye (se neste avsnitt). Her vil vi vektlegge noe:

a) *Hva kan identifiseres av praksis med hensyn til*

- tilbakemelding fra elever på læringssituasjonen
- kollegaobservasjon/kollegatilbakemelding
- observasjon og oppfølging fra ledelse, og
- dokumentasjoner om elevenes læring, danning og utvikling

b) *Har faktorene over eventuelt bidratt til*

- profesjonsutvikling?
- styrking av tilbakemeldingskulturen i skolene?
- utvikling av skolene til lærende organisasjoner?

Her er de svarene vi mener å kunne gi:

1. Alle skolene bruker *data fra elevenes læring* aktivt i undervisningen. Alle skolene uttrykker at de ser betydelige forbedringer i å bruke elevene som ressurs i undervisningen. På dette området er det store forskjeller mellom skolene.
2. Alle skolene benytter *kollegaobservasjon/kollegatilbakemeldinger* i en eller annen form. Noen er i en tidlig fase, andre har gjort dette over tid.
3. Alle skolene har ledergrupper som deltar aktivt som tilretteleggere for lærernes undervisning. De deltar alle i *felles vurderingsarbeid*. Skolevandring synes å være allment praktisert.
4. Det skjer *dokumentasjon av elevenes læring, danning og utvikling*. Det meste skjer som testing av elevytelser. De fleste ønsker mer systematikk rundt det å dokumentere læring, og en bredere tilnærming. En leder sier det slik:

*«Det er vanskelig med kjennetegn på når læring faktisk skjer. Vi jobber med å utvikle lærernes **blikk for læring**.»*

Aktivitetene som er beskrevet ovenfor har utviklet skolene som *lærende organisasjoner*. Det betyr at de har felles visjoner for utvikling av skolen, felles normer og felles verdier. De opplever selvfølgelig uro, spenninger og interessekonflikter, men synes å ha evne til å arbeide med komplekse utfordringer i fellesskap. Skolene har utviklet former for organisasjonslæring og internt i skolene er det et aktivt samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og lærere. Felles refleksjoner står i sentrum for arbeidet, men skolene har kommet ulikt med hensyn til omfang og systematikk.

Skolene har fått en økt forståelse for hva *profesjonsutvikling* innebærer. En undersøkelse blant noen av skolene viste relativt høy skår på følgende faktorer (ref. Louise Stoll):

- delte verdier og visjoner
- kollektivt ansvar for elevenes læring
- samarbeid fokusert på læring
- profesjonell læring i gruppe så vel som individuelt, og
- reflekterende profesjonell «utforsking».

Det er viktig å poengtere at skolene er underveis mot slike mål. Fortsatt opplever mange at de er i en viktig utprøvningsfase med mye usikkerhet om hva som er en god profesjonsutvikling. Fortsatt kan arbeidet forankres bedre. Men de er alle på vei, og skolene opplever at prosjektet har satt dagsordenen og at de nå tar store steg i riktig retning. Og ikke minst – det er bedre avklart i hvilken retning de skal gå.

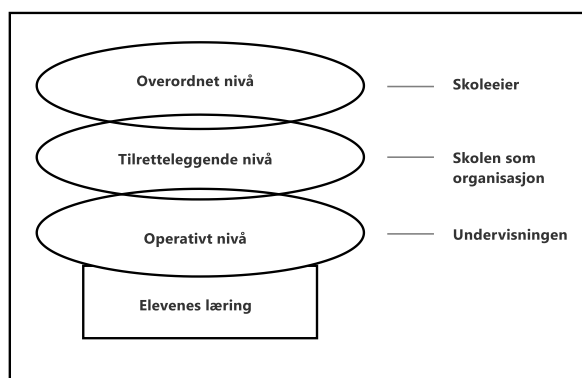
Skolene bør kunne være *modeller for spredning* av erfaring. Flere skoleeiere har pekt på det som en viktig oppgave for dem. Det at noen har kommet relativt kort i sin utvikling betyr ikke at andre ikke kan lære av deres erfaringer. Mange skoler der ute er kommet enda kortere. Det som kan være grunnlag for spredning handler særlig om å utvikle interne systemer for vurdering, etablere en tilbakemeldingskultur med felles, interne læringsarenaer, og å vise metoder og verktøy som kan anvendes i slikt arbeid.

## Opplegg for intervju

---

### Målgruppe

Hensikten med prosjektet «Profesjonsutvikling i skolen» er å styrke forutsetningene for elevenes læring. Et slikt prosjekt synliggjøres i første rekke gjennom læreres arbeid i klasserommene (eller andre læringsarenaer). Men det henger sammen med en rekke andre forhold, og utvikling av lærerprofesjonalitet forutsetter tilrettelegging på ulike nivåer i skolesystemet. For den læring som finner sted forutsettes ledelse på et overordnet nivå (skoleeier), på tilretteleggende nivå (skolen som organisasjon), og på operativt nivå (arbeidet med undervisningen). Se for øvrig figur 1.



Figur 1: Nivåer for utøvelse av ledelse (Stranden, 2013)<sup>1</sup>

I intervjurunden høsten 2016 ville vi møte følgende grupper:

- Overordnet ledelse
  - Den eller de i administrasjonen som har hatt oppfølging av prosjektet
  - «Direktør» - om dette er mulig

---

<sup>1</sup> Denne modellen ble opprinnelig utviklet i det såkalte «Modellkommuneprosjektet», et forsøksarbeid basert på partssamarbeid i et antall kommuner, som IMTEC utførte på oppdrag fra Fagforbundet.

Samlet intervju dersom flere informanter er aktuelle.

- Skoleledelse
  - Rektor + «avdelingsledere»
 

Samlet intervju, eventuelt eget intervju med en avdelingsleder som ikke har deltatt aktivt med sin enhet hvis dette har betydning for forståelsen av hvor godt prosjektet er forankret.
- Lærere/andre ansatte
  - Egne intervjuer med følgende:
    - Prosjektleder (om denne ikke er del av ledelsen) + prosjektaktive lærere
    - Plasstillitsvalgt for Utdanningsforbundet
    - Andre lærere. Dette om prosjektet internt har vært omfattet av konflikt/uenighet, eller man har valgt en pilotstrategi.

### Hvem ble våre informanter?

Vi nådde stort sett de informantene som vi søkte. Vi kunne ha fulgt opp skoleeierne noe bedre, men opplevde at de ikke var involvert i særlig utstrekning. Alle var imidlertid godt informert om det arbeidet skolene gjorde.

På skolene nådde vi de informantene som vi ønsket. Det vil si alle lederne, et utvalg lærere og alle tillitsvalgte. Vi skulle gjerne hatt tid til å følge undervisningen og til å intervjuer elever. Det falt utenfor vår tidsramme.

### Intervjuspørsmålene

I skolemøtene og på samlingene har våre datainnsamlinger søkt mot følgende:

- A. **Gjøre en analyse av det profesjonelle læringsfellesskapet i skolene.** Personalet i alle skolene som er blitt intervjuet har fylt ut et spørreskjema. Informantene har markert egen posisjon på skjemaet slik at vi også kan analysere skjemaene på tvers av skolene.
- B. **Beskrivelse av arbeidet. Hva har skjedd så langt?** Vi har ønsket å gi skolene en mulighet til en åpen respons, men har også presisert spørsmålene i forhold til de hovedproblemstillinger Utdanningsdirektoratet har ønsket besvart.

#### Hovedproblemstillinger

1. Hvilken betydning hadde det at deltakelsen i vurdering for profesjonsutvikling var forankret på skolene og hos skoleeier før oppstart?
2. Hvordan ble tilliten blant deltakerne basert på enighet om å bruke informasjon til utvikling og ikke til kontroll, ivaretatt i løpet av perioden skolene deltok i vurdering for profesjonsutvikling i skolen.
3. Finnes det tegn som tyder på at de fire elementer (se nedenfor) brukt informativt og systematisk har
  - bidratt til å utvikle den enkelte lærer og det enkelte lærerkollegium (bidratt til profesjonsutvikling)?
  - styrket den generelle tilbakemeldingskulturen på skolene?
  - utviklet skolene som lærende organisasjoner?





De fire elementene:

- a. Elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen
- b. Kollegaobservasjon og tilbakemelding
- c. Ledelsens observasjon og oppfølging
- d. Informasjon om elevenes læring, danning og utvikling

### C. Noen prosjektutviklingsspørsmål

Til ledere:

1. Hvilke forventninger hadde du/dere til prosjektet ved oppstart?
2. Hvilken kunnskap har du/dere om det som har skjedd i prosjektperioden?
3. Hva har skjedd i prosjektperioden i forhold til de forventningene du/dere hadde?
4. Hvilke bidrag har du/dere ytt til gjennomføring av prosjektet?
5. Hvilken kompetanse trenger skolen for det videre arbeidet med prosjektet?
6. Hvordan opplever du/dere den eksterne assistansen i prosjektet?

Til prosjektleder/aktive lærere:

1. Hvilke forventninger hadde du/dere til prosjektet ved oppstart?
2. Hva har skjedd i prosjektperioden i forhold til de forventningene du/dere hadde?
3. Hvordan har samarbeidet vært?
4. Hvilken kompetanse trenger du/dere for det videre arbeidet med prosjektet?
5. Hvordan opplever du/dere den eksterne assistansen i prosjektet?
6. Gi et så godt bilde som mulig av
  - Hva som er oppnådd av konkrete resultater så langt
  - Hva som er de langsiktige resultatene
  - Hva som er utfordringene i prosjektet pr i dag

### Prosjektsamling

Samlingen 4.-5. mai 2017 hadde to mål:

1. Erfaringsdeling mellom skolene, det vil si å bidra til en delekultur
2. Gi fagmiljøene mulighet til datainnsamling rundt prosjektet

Grunnlaget for erfaringsdeling var dels presentasjoner av utviklingsarbeidene til Slåtten skule i Førde kommune og Ullern videregående skole i Oslo, og dels gruppedrøftinger.

Gruppedrøftingene ga fagmiljøene mulighet til å oppsummere hva som har skjedd i prosjektperioden. Gruppedrøftingene var dels skolebaserte og dels på tvers av skoler (skoleeiere, ledere, tillitsvalgte og lærere).

### Deltakerskolene

Følgende skoler har deltatt i prosjektet:

- Asker videregående skole – Akershus fylkeskommune
- Holmen skole (grunnskole og videregående skole) – Akershus fylkeskommune
- Hvaler ungdomsskole – Hvaler kommune

- Nyskolen – en privat 1-10 skole i Oslo
- Skeie skole – en 1-7 skole i Stavanger kommune
- Slåtten skule – en 1-7 skole i Førde kommune
- Ullern videregående skole – Oslo kommune
- Volsdalen skole – en 1-7 skole i Ålesund kommune

### Om utvalget

Det skal mye til for at bare 8 skoler kan utgjøre et representativt nasjonalt utvalg. Direktoratet fikk dessuten ikke med alle de skolene de inviterte til å være med. Det kan synes som om invitasjonene gikk til skoler direktoratet hadde hatt kontakt med fra tidligere satsninger. Det kan diskuteres om det er en god måte å velge ut skoler på. Her er noen kjennetegn ved det som ble utvalget:

- *Geografi.* Skolene kom fra Østlandet og Vestlandet. Det var ingen skoler fra Midt-Norge og Nord-Norge.
- *Størrelse.* Utvalget hadde både små og store skoler.
- *By/land.* Det var skoler fra byer og fra landkommuner.
- *Skoleslag.* Utvalget hadde både grunnskoler (barne- og ungdomsskoler) og videregående skoler, private og offentlige skoler,
- *Utviklingsorientering.* Alle deltakerskolene må kunne kalles utviklingsorienterte, men de er kommet ulikt med hensyn til konkrete tiltak rundt profesjonsutvikling.

Selv om utvalget er lite og mangler en bredere geografisk spredning, er det imidlertid vår oppfatning at skolene er representative for skoler som arbeider aktivt med interne systemer for vurdering og som er kommet godt i gang med å utvikle en tilbakemeldingskultur.

### Refleksjon rundt skolemøtene

Målet med skolemøtene har vært

- å bli kjent med skolene og deres prosjekter som grunnlag for veiledning
- å dekke noen veiledningsbehov
- å samle data til en rapportering

Av ulike grunner var det krevende å få til et første møte med alle skolene innen fristen 1. november 2016. Noe skyldtes travle hverdager; en annen årsak var at noen skoler følte at de var kommet kort i arbeidet. Noen ønsket konkrete, faglige innspill; andre ønsket en samtale rundt eget arbeid. I dialog med noen av de skolene som var kommet langt ble vi enige om å samle og presentere opplegg de har benyttet i sitt arbeid med profesjonsutvikling. Dette for å bidra til en *delekultur* i prosjektet. Disse presenterte sine arbeider på samlingen på Gardermoen i mai 2017.

Alle skolene var positive til ekstern assistanse, men det varierte hva de kunne ha behov for. For oss var det viktig å møte skolene, bli kjent med dem og prosjektet deres og å samle inn data til rapporteringen. Det gjorde at møtene ikke først og fremst ble veiledningsmøter.

#### Skoler er ulike

Selv om skolene har det til felles at de arbeider med vurdering, er de ulike. Og de er kommet ulikt. Det er neppe noen overraskelse. Det kan imidlertid gi grunnlag for følgende undring:

- Hva kommer det av at selv om skolene behandles likt, så blir de med nesten samme sikkerhet ulike?
- Hva kommer det av at når nasjonale myndigheter stiller med de samme ressurser og krav, så blir *resultatene* av utviklingsarbeidene som initieres, ofte vidt forskjellige?

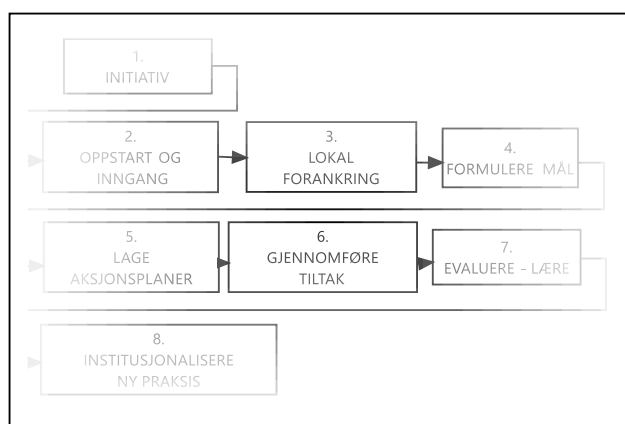
Det kan være mange oppfatninger om hva dette skyldes. Med utgangspunkt i egen erfaring som skoleutvikler, vil jeg hevde at skoler som lykkes med å utvikle ny praksis kjennetegnes ved at de har

- en tydelig overordnet ledelse (skoleeier og overordnet administrativ ledelse) med fokus på klasseromspraksis
- en god, tilretteleggende, prestasjonsorientert skolekultur
- et samlet pedagogisk grunnsyn
- evne til problemløsning
- solid kompetanse på feltet, her med systemer for interne vurderinger og ulike former for tilbakemeldinger
- støtte hos foreldre og nærsamfunn
- positive elever som opplever muligheter for medvirkning.

Det er mulig å lage en enda lengre liste. Poenget her er å tydeliggjøre at den klasseromspraksis som finner sted, påvirkes av en rekke variabler i skolen og skolesystemet. Det vil derfor være krevende å gi et fullgodt bilde av det som har skjedd ute i prosjektskolene. Vi har søkt å finne fram til noen generelle betraktninger som vi mener kan gi en beskrivelse av hva som har skjedd, og som kan være innspill til en videreutvikling på skole- og skoleiernivå.

## Skoleprosessene

Figur 2 viser en lineær fasebeskrivelse av en utviklingsprosess<sup>2</sup>. Vi vil bruke denne modellen som grunnlag for å vurdere arbeidet til skolene. Modellen gir et generelt bilde av en utviklingsprosess, og kan være et bakteppe for å beskrive prosessene i skolene. En prosessbeskrivelse i punkter som en fortløpende prosess vil være litt misvisende i forhold til skolenes reelle prosesser. Vi er klar over at skoleutvikling er komplekse og sammensatte læringsprosesser og sjelden opptrer så lineært som beskrevet her. De ulike aktivitetene som er beskrevet i modellen kan opptre på ulike tidspunkter i prosessen, de kan opptre flere ganger, de opptre på ulike nivåer og med ulik forståelse (Stranden, 2013).

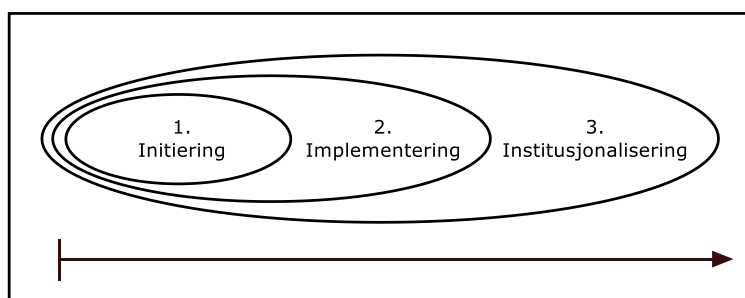


<sup>2</sup> Modellen inngår i IMTECs opplegg for skoleutvikling (Oslo, 2006)

### Figur 2: Prosjektutvikling

Det kan være behov for å avklare om skolenes arbeid skal defineres som et prosjekt. Det er naturlig at sentrale myndigheter ser på dette som et initiativ fra deres side med en begynnelse og en slutt, og dermed passer på en definisjon av et prosjekt. For de fleste skolene er tidspunktet for oppstart mer uklart og uavhengig av initiativene fra direktoratet. De opplever dessuten at arbeidet bare er i en begynnelse. Modellen ovenfor er imidlertid anvendt ut fra det som kan defineres som et sentralt initierte prosjekt.

Den britiske skoleforskeren David Hopkins presenterte på en IMTEC-konferanse en annen tilnærming (Mölnadal, 2000) i sin modell over de ulike fasene i et utviklingsarbeid (se figur 3).



Figur 3: Utviklingsprosessen (ref. David Hopkins)

Styrken i tilnærmingen til David Hopkins er at den beskriver tre faser som griper inn i hverandre, og derfor ikke kan forstås absolutt lineært. Det kan bety at man planlegger institusjonalisering allerede i en startfase, eller at man ser behovet for en bedre forankring (initieringsfasen) underveis i en periode med implementering (for eksempel aktiv bruk av ulike verktøy).

De tre fasene til Hopkins kan forstås slik:

1. *Initiering*,  
her forstått som det arbeidet som starter med å definere et behov, komme med en ide, formulere et krav om endring... Denne fasen ender gjerne med med prosjektformulering (mål, aksjonsplan...).
2. *Implementering*,  
her forstått som det arbeidet som består i å gjøre ambisjoner om en utvikling (visjoner og mål) om til handling gjennom å prøve ut ny praksis.
3. *Institusjonalisering*,  
her forstått som det å gå fra utprøving og tidlig utvikling til mer utprøvd og etablert praksis.

Sammenholder vi fasene i de to modellene (figur 2 og 3), vil fase 1-5 i figur 2 inngå som *initiering* i figur 3. Fase 6 og 7 vil inngå som *implementering* og fase 8 som *institusjonalisering*.

Vi vil bruke begge modellene over i den videre beskrivelsen. Fasene initiering og implementering vil bli vektlagt fordi mange av skolene er der. I vår evaluering vil vi derfor ikke bare vurdere hvor langt man er kommet i en ønsket prosess mot praksisforbedringer i klasserommene, men hvilke styrkingstiltak som kan være nødvendige. Det kan handle om kompetanseutvikling, bedre forankring, teamutvikling og lignende.

## Initiering

Det handler om å vurdere

- Det sentrale initiativ (1)
- Oppstart og inngang (2)
- Forankring i personalene (3)
- Formulering av mål, planlegging (4-5)

### Initiativ

Slik dette prosjektet er definert og forankret fra nasjonalt nivå, er det den enkelte skole som er *enheten for forandring*. Det betyr at ulike institusjonelle og lokale forhold knyttet til den enkelte skole blir avgjørende i vurdering av prosjektet.

Prosjektet springer ut av GNIST-samarbeidet, og en rapport fra dette arbeidet fulgte med i utlysningen av oppdraget. Den ble sendt til alle skolene som del av invitasjonen til å delta i prosjektet.

Initiativet fra nasjonalt nivå oppleves både av skolene og det overordnede administrative ledd (kommunene og fylkeskommunene) som å være rettet mot skolene. I våre samtaler med representanter for det overordnede ledernivået ble det påpekt at det hadde vært naturlig med en sterkere involvering av dette ledernivået fra direktoratet. I den utstrekning de har vært involvert, har det vært fordi skole og overordnet ledernivå har en tett kopling uavhengig av prosjektet. Et sitat dekker det flere har uttrykt:

*«Invitasjonen gikk til skolene gjennom rektor, som var prosjektleder for Vurdering For læring (VFL). Den gikk med andre ord ikke via kommunenivå. Vi skjønner at Direktoratet ønsket direkte kontakt med skolene, men det førte til en uheldig «bypass».»*

Direktoratet har bekreftet at de tok direkte kontakt med enkeltskoler, men at de samtidig presiserte ovenfor skolene at de ønsket en involvering av skoleeier gjennom skolene.

Her er noen andre sitater fra et gruppearbeid med skoleeiere:

*«For oss er det naturlig å berede grunnen for at skolene skal lykkes. Gjennomføring av dette prosjektet er først og fremst en oppgave på skolenivå. Vår hovedoppgave nå er spredning.»*

*«Vi kom inn bakveien. UDIR forholdt seg ikke til skoleeier. Etter hvert har vi bidratt til å sikre prosjektet. Ville sikre at det ikke ble en happening.»*

*«Skolen fikk invitasjonen og de kontaktet oss. Vi var positive.»*

*«Det er et gjennomgående problem i norsk skoleutvikling at skoleeier ikke har vært involvert. Mange grunnskoler er små, har liten kapasitet i ledelsen og er dermed mer avhengig av støtten fra skoleeier.»*

Det kan virke som om det her er en forskjell mellom grunnskole og videregående skole. De videregående skolene har mer muskler og har en større kapasitet til å drive fram prosjektarbeider. To sitater fra rektorer i videregående skoler bekrefter dette:

*«Skoleeier har bidratt med støtte økonomisk. Vi har valgt at prosjektet skulle i høy grad være lærerdrevet (bottom – up). Vi satte av en tidsramme til to lærere som skulle drive det praktiske. Så la vi etter hvert inn mer ressurser til de såkalte **veilederspesialistene**,*

*og da bidro skoleeier. En nøkkel til suksess hos oss er at dette har vært lærerdrevet og sterkt forankret i personalet.»*

*«Vi informerte om at vi skulle delta, men forventet ikke at de skulle foreta seg noe... Jeg oppfattet at UDIR ville samle erfaring fra skoler som har erfaring med å jobbe med de fire elementene, og at det også var noe koplet til det at mange skoler har hatt mye skepsis til disse elementene. Vår skole ligger i front med hensyn til å utvikle en tilbakemeldingskultur/VFL.»*

## **Oppstart og inngang**

Skoler kan komme i gang med utviklingsarbeid av mange grunner. Det kan være *interne* årsaker, ofte som en vag følelse i et personale av at noe må gjøres. Det er et følt, men uklart behov for endring. Andre ganger er utgangspunktet mer konkret. Det kan være behov for å ta tak i definerte problemer eller utfordringer. Det kan også være et ønske om å bli bedre. Ikke sjelden vil det være et kjennetegn på de meget gode skolene; de som er i konstant bevegelse. Det kan også være *eksterne* årsaker, gjerne formulert som krav til skolen fra myndigheter, brukere og nærsamfunn.

I dette prosjektet synes oppstarten å være en kombinasjon av interne og eksterne årsaker. Det eksterne vil dels være et «krav i tiden» fra myndigheter på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå om profesjonsutvikling, både av skoleledere og av lærere. I nasjonale styringsdokumenter har man lenge fokusert på at skoler og skoleeiere må utvikle og forbedre seg som lærende organisasjoner med vekt på samarbeid og en tilbakemeldingskultur. Når dette generelle kravet materialiserte seg i et konkret prosjektinitiativ fra Utdanningsdirektoratet, møtte det eksterne tilbudet et internt ønske om å utvikle og forbedre praksis.

Denne beskrivelsen passer ikke på alle skolene som ble invitert. Direktoratet fikk nei fra flere skoler. I samtale med to av disse skolene (tilfeldig valgt) fikk vi ganske pragmatiske svar på hvorfor de ikke ble med. Det handlet om mangel på tid og overskudd. Det ble antydning at temaet var kontroversielt, men det var ingen hovedårsak. En travel hverdag var hovedårsaken til å takke nei.

For de skolene som valgte å bli med har inngangen til prosjektet vært ulik. Alle skoler opplevde seg som gode skoler med et kvalifisert personale, men noen satt med en vag følelse av at de trengte å forsterke arbeidet med profesjonsutvikling. For dem kom prosjektet som en mulighet til å komme i gang med konkrete utviklingsoppgaver. Andre hadde allerede mye på gang, og deltakelse i prosjektet kom som et ønske om å forsterke og videreutvikle en allerede igangsatt prosess.

## **Mottakelighet**

Per Dalin viste gjennom sin forskning at skoler er svært ulike når det gjelder evne til å utvikle ny praksis (Dalin og Rolff, 1991). Det betyr at de også vil reagere ulikt på en invitasjon om å delta i et utviklingsprosjekt. De fornyelsesprosessene skoler gjennomfører er særlig ulike når det gjelder grad av systematikk i hvordan prosessene planlegges og ledes. Noen arbeider svært systematisk, men ofte blir slikt arbeid fra første stund fordi de har lang erfaring med utvikling og omstilling. Andre trenger en prøve- og feileprosess som grunnlag for mer systematikk.

Det er vår vurdering at dette bildet også stemmer med prosjektskolene. Det betyr nødvendigvis ikke at noen av skolene er bedre egnet til å drive fram et utviklingsprosjekt som dette, men at noen trenger mer tid, og ikke minst at de trenger å komme i gang på litt ulike måter.

### **1. Individuelle tilnærminger**

I noen skoler vil et tema knyttet til lærerprofesjonalitet mobilisere skepsis og litt uro. Da vil skolen være avhengig av å ha entusiastiske og kompetente tillitsvalgte, ledere og lærere

som driver arbeidet fram, og som makter å bygge ned eventuelle barrierer. I slike skoler vil initiativ fra enkeltpersoner være avgjørende i en startfase.

## 2. Sammen om...

Skoler som har utviklet et åpent klima for felles problemløsning, vil se på et prosjekt som dette som en felles utfordring. Der vil normalt forankringsarbeidet gå greit, men også her vil man være avhengig av at noen går foran for å få de andre med.

## 3. Felles organisasjon

Noen skoler har over tid arbeidet grundig med sine verdier og sine mål. For dem vil endringer alltid omfatte hele skolen. For slike skoler vil det være høy mottakelighet for et eksternt initiativ som dette når det treffer uttalte behov for å utvikle og forbedre praksis.

I møte med skolene har vi sett alle disse tre tilnærmingene.

### Lokal forankring

Forankringsarbeidet ute på skolene har variert. For de skolene som var i gang med aktiviteter knyttet til profesjonsutvikling, ble det knapt registrert at skolen kom med i prosjektet. I disse skolene ble de tillitsvalgte trukket aktivt med i arbeidet, og klubbene drøftet prosjektet og stilte seg positive til deltakelse. I noen skoler var det litt mer uro. En skole beskrev mottakelsen i personalet med en «tja-holdning». Her er det avgjørende hvor godt de tillitsvalgte «eier» prosjektet. Det som har bidratt til en positiv respons på invitasjonen synes å være et godt parts-samarbeid (leder-tillitsvalgt). Et prosjekt som dette avhenger av at de tillitsvalgte blir partnere, ikke motspillere.

Hvor beredt var skolene til å følge opp et sentralt initiativ? Det var tross alt noen skoler som takket nei til invitasjonen. Noen av de motforestillingene som da formuleres kan være

- «vil lærerne få innflytelse over prosjektet?»
- «vil prosjektet oppleves som matnyttig?»
- «vil vi make dette, både med hensyn til tid og kompetanse?»

Vi vet fra erfaring med utviklingsarbeid at lærere «tenner» på eksterne initiativ når disse stemmer med egen praksiserfaring og oppleves nyttig i forhold til det daglige arbeidet. Der er det avgjørende at lærerne involveres aktivt i det de i neste omgang skal ta fatt på. Derfor er det viktig med partssamarbeid og en aktiv fagforening. Det er særlig i formativ evaluering av utviklingsarbeider at fagforeningen er viktig. Gjennom slike evalueringer kan man da ta tak i det som ikke fungerer. Skal lærere fatte interesse for noe nytt (og eksternt initiert), blir også tidligere erfaringer med utviklingsarbeid avgjørende, og at ikke lærerne ser tilbake på en rekke forsøk som ikke ga positive resultater for deres undervisning.

Direktoratet krevde at skolene som ble invitert til å delta måtte sende en skriftlig bekreftelse på at skoleleder og tillitsvalgte var enige om at skolen skulle delta. Dette var et fornuftig krav, som ble bifalt ute i skolene. Noen pekte på at fristen for å signere var kort, og at de interne drøftingene ikke ble så gode som ønskelig.

For de tillitsvalgte har det vært viktig at prosjektet ikke blir en ekstra belastning. Ofte hører vi at «arbeidet kom på toppen av en allerede tung arbeidsbyrde». Det synes ikke å være noen allmenn oppfatning i prosjektskolene. Det virker som om prosjektet er blitt en naturlig del av hverdagen. Dette kan forklares med at skolene forut for prosjektet var kommet i gang med arbeid knyttet til Vurdering For Læring (VFL), og at det å utvikle en tilbakemeldingskultur blir sett som en del av dette arbeidet.



## Formulere mål, planlegge

Et prosjekt har sin egenverdi, men det er også en strategi for endring av praksis. Et prosjekt skal ha like klare som avgrensede mål. Et overordnet eller mer omfattende utviklingsmål må derfor avgrenses. Hovedproblemstillingene (med de fire elementene) fra direktoratet måtte derfor avgrenses fra skolenes side, eller konkretiseres ned til mindre prosjekter (eller aktiviteter) som hver for seg lot seg gjennomføre i en travel hverdag.

Selv om ikke alle har definert arbeidet med profesjonsutvikling som et prosjekt, har det for alle vært en periode med planlagte operasjoner i betydningen en bestemt innsats for å utrette noe konkret. Det betyr at det som skjer ikke er tilfeldig. Det har vært systematisk planlegging og aktiv oppfølging med hensyn til gjennomføring av tiltakene.

Lærerne som har vært engasjert i arbeidet med profesjonsutvikling har gjort sin innsats innenfor normal arbeidstid, selv om utviklingsarbeid ofte krever langt mer. Skolene har hatt begrensede midler til disposisjon, for eksempel i form av frikjøp. Det har gjort at framdriften også har vært begrenset. Tid har vært en avgjørende og knapp ressurs, fordi de konkrete aktivitetene har vært sterkt knyttet til undervisningstimene og slik gitt liten plass til ønsket fleksibilitet.

## Implementere

«*Implementation dictates outcome*». Det er et utsagn som går igjen hos skoleforskere og skoleutviklere. En av dem, Michael Fullan, har i flere sammenhenger (blant annet i boka «*Change Forces*», 1993) drøftet betydningen en vellykket implementering har for utvikling av ny praksis. En god implementering betyr at resultatene fra et utviklingsarbeid er avhengig av kvaliteten på det som skjer av eksperimentell praksis i en utviklingsperiode. Det er ikke nok å ha gode intensjoner eller gode mål. Implementering handler om å gå fra mål til handling. Fullan definerer implementering som systematisk endring av nåværende praksis mot en ny praksis. Kvaliteten på dette arbeidet avhenger av de forutsetninger den enkelte skole har for gjennomføring. Det handler om faktorer som ledelse (formell ledelse og støtteledelse), organisasjonskultur, intern kompetanse, personalets holdninger til endring, evnen som gruppa eller personalet samlet har til å løse problemer, og ikke minst om den forståelsen som eksisterer om hvilke behov elevene har for å få en godt tilrettelagt undervisning.

## Gjennomføring

Vi vil benytte sitater fra de tillitsvalgte for å beskrive gjennomføringen og fokusere på følgende faktorer:

- Mottakelighet
- Forventninger
- Kontroll kontra utvikling

## Mottakelighet

Det følgende er sitater fra noen av de tillitsvalgte:

«*Den første reaksjonen i personalet var: Ikke enda et prosjekt. Under og etter orienteringen om prosjektet var det delte meninger, og ikke veldig entusiasme. Men et flertall vedtok deltakelse. De ble støttet i klubben, og det resulterte i en signert avtale mellom rektor og tillitsvalgte.*»

«*Tillitsvalgte likte konseptet, blant annet fordi sammenhengen til VFL var tydelig. Først etter 1. samling ble deltakelse tatt opp bredt i personalet. Mottakelsen var sånn passe. Ingen sterke følelser i noen retning; avgjørende ble en positiv holdning til VFL-arbeidet.*»

*«Invitasjonen utgjorde grunnlaget for informasjon på et fellesmøte, for deretter å bli tatt opp i klubben. Tilslutningen var nærmest enstemmig. Dette passet inn i skolens profil. Det sikret god forankring.»*

## **Forventninger**

Det følgende er sitater fra noen av de tillitsvalgte:

*«Det var litt tungt i starten med generelt små forventninger. Dette skiftet etter hvert karakterer til å bli mer preget av positivt engasjement.»*

*«Vi opplevde positive forventninger og god stemning hos et flertall i personalet. Vi ryddet plass til prosjektet og skapte kapasitet. Glad for høy involveringsgrad av elever.»*

Sitat fra Utdanningsforbundet sentralt:

*«Det er viktig med konkrete erfaringer. Jeg er usikker på om rammene var gode nok (økonomi, oppfølging ute på skolene, hyppighet på samlinger). Burde fagmiljøene (IM-TEC og andre) kanskje vært tettere på? Men jeg oppfatter generelt positive forventninger.»*

## **Kontroll kontra utvikling**

Direktoratet har vært nøye med å presisere at prosjektet er en mulighet til å utvikle en tilbakemeldingskultur der kontroll av lærerens arbeid ikke er det sentrale. Her var de tillitsvalgte samstemmige, og et utsagn kan stå som dekkende for alle:

*«Det har vært lite kontroll og mye utvikling.»*

## **Resultater**

Også her skal de tillitsvalgte få komme til orde. De la vekt på tre forhold som viktige resultater. For det første at prosjektet har styrket skolenes *utviklingsorientering*. Dernest at prosjektet har skapt en *kultur for samarbeid*, og at det har styrket det *lokale partssamarbeidet* (leder – tillitsvalgt).

De kritiske merknadene handlet særlig om to forhold. For det første stilte man spørsmål om hvem som har reell makt og innflytelse i et utviklingsarbeid som dette. Ønsket var at lærerstemmen skulle gjelde likeverdig med stemmen til lederne. Det andre handlet om ressurser til å videreutvikle arbeidet rundt forbedring av klasseromspraksis og styrking av en samarbeidskultur internt i skolen.

Her er et sitat fra en tillitsvalgt:

*«Vil skoleledelsene gi mulighet for fortsatt fornyelse og kreativitet? Finnes det prosedyrer som oppmuntrer til læring fra forsøks- og utviklingsarbeid? Det er ikke nødvendig å finne opp kruttet hver gang!»*

## **Utviklingsorientering**

Det er en allmenn erkjennelse hos de som jobber med skoleutvikling at det er mer krevende å endre skolekulturer enn for eksempel en gitt struktur. Våre informanter opplevde at opplegget med vurdering og tilbakemelding er blitt internalisert, og at dette har gitt rom for noe helt nytt. En sa det slik:

*«Det er en kulturendring på gang.»*

Dette ble bifalt av alle til stede, og pekt på som det viktigste resultatet. Andre sitater:

*«Vi er blitt mer bevisste våre mål og verdier. Vi har fått en mer profesjonell holdning.»*

*«Prosjektet har skapt økt fokus og bevisstgjøring, refleksjon og klargjøring av sentrale verdier og formål.»*

*«Vi er blitt mer utviklingsorienterte. Prosjektet har god relevans for organisasjonen og for undervisningen.»*

*«Vi er blitt mer systematiske på tilbakemeldinger.»*

### **Samarbeid**

I en lærende skole står *samarbeid* helt sentralt. Også her ble ordet kultur benyttet. Her er et sitat som ble bifalt:

*«Det er blitt mer kultur for samarbeid, skolevandring og økt kollegialitet i form av kollegaobservasjon og kollegatilbakemeldinger er på vei.»*

Det er en mer omfattende og systematisk bruk av team på gang, og da i betydning felles planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Her er et sitat:

*«Bedre teamsamarbeid. Framover bør vi fokusere på kommunikasjon og samarbeid mellom team.»*

Et samarbeid må være konkret, og det krever samhandling ut over undervisningstid.

*«Vi har fått mer dybde i samarbeidet, større verktøykasse og bedre dialog. Mer fordeling av tid til elevaktiviteter framfor læreraktiviteter i klasserommet.»*

### **Partssamarbeid**

Her får Utdanningsforbundet sentralt ordet:

*«Vi er opptatt av godt partssamarbeid. Det er avgjørende for å drive gode utviklingsprosesser. Den tillitsvalgte er en avgjørende ressurs, og dermed blir medspiller-rollen viktig.»*

Dette utsagnet fikk allmenn tilslutning. Det får det også fra oss som fagmiljøer. Partssamarbeid inngår i en stolt tradisjon i norsk arbeidsliv om aktivt samarbeid mellom ledere og tillitsvalgte. Det ligger som en viktig forutsetning for å nå nasjonale mål om lærende skoler. Den kjente fotballtreneren Nils Arne Eggen er en av dem som påpeker («Godfot-teorien») at et godt lag består av spillere med kompletterende kompetanse. Partssamarbeid handler ikke bare om dimensjonen leder – lærer, men om å utnytte elevene som ressurs, foresatte som partnere og å dra veksler på kompetanse i nærsamfunnet gjennom samarbeid.

### **Råd for videre arbeid**

Det var to forhold som ble holdt fram fra skolene:

a) *Behov i undervisningen*

Prosjektskolene har opplevd at man gjennom VFL-arbeidet har skapt behov for å utvikle systemer for tilbakemelding på undervisningen. De har beveget seg fra en generell forståelse av at noe må gjøres, til et felles ønske i personalet om reelle endringer og forbedringer. De har opplevd praktiske gjennomføringsproblemer, men det har vært vilje til å overvinne disse. Skal denne framdriften fortsette må det gis *tid* til problemløsning og felles refleksjon, og man må arbeide for å holde gnisten oppe.

b) *Læring*

Vurdering av praksis er det verktøyet skolene har benyttet for å komme videre i arbeidet. På grunnlag av de vurderinger som har funnet sted, er ny kunnskap gradvis blitt utviklet. Det er i denne læringssituasjonen skolene er nå. Det er viktig at de evner å utvikle og styrke de interne læringsarenaene (jfr figur 4 – «En lærende skole»). Det er her de trenger tid til å oppsummere, til å dele erfaringer med hverandre og til å styrke den interne mobiliseringen. Skal skolene videreutvikle og styrke tilbakemeldingskulturen, må utviklingen mot lærende organisasjoner fortsatt stimuleres.

### Hva tar vi med oss hjem?

I gruppedrøftingene på Gardermoen opplevde vi deltakere med høy motivasjon for videre arbeid. Skolene synes å være på vei mot en *samarbeidskultur* (se nedenfor) der det skjer systematisk organisasjonslæring, og der ulike former for gruppearbeid og felles satsninger står i sentrum. Derfor ga flere uttrykk for at det i arbeidet med profesjonsutvikling er viktig å jobbe med lærergrupper mer enn med enkeltlærere. Det ble også reist spørsmål om man i det videre arbeidet trengte å etablere *interessegrupper* ledet av lærere for å involvere og ansvarliggjøre.

Videre kan man oppsummere følgende:

- At arbeidet krever god ledelse i alle ledd. Viktig med distribuering av ledelse, for eksempel faglederrolle eller veiledningsrolle. Leder må ha fokus på pedagogiske lederoppgaver framfor en koordineringsrolle. Ledere trenger oppfølging for å klare dette.
- At eleven er en ressurs, og høy elevmedvirkning er et tegn på at det skjer læring. En mer aktiv elevinvolvering synes å være et mål for skolene.
- At lærere må bli forskere på egen praksis. Målet må være å skape økt læring i personalet, større grad av eierskap og et forskningsblikk.
- At det er behov for å skape ytterligere eierskap til prosjektet, både gjennom å ta vare på en nytteopplevelse og gjennom å kople prosjektet til andre utviklingsprosjekter.
- At det er behov for å evaluere arbeidet, og at det må være en kritisk tilnærming. Flere var også opptatt av om man trengte ekstern, faglig assistanse for å komme videre.

# En lærende skole

---

Det er en erfaring fra praktisk skoleutviklingsarbeid at de som når resultater er de som legger til rette for organisasjonslæring gjennom

- a) å bygge arbeidet på *kunnskap*. Det krever at man har utviklet interne systemer for refleksjon rundt praksis. Det forutsetter at man har ulike former for formativ evaluering for å kunne lære av det som skjer. Det forutsetter også evne til å relatere praksis til forskning og relevant faglitteratur.
- b) å ha et helhetlig syn på sin egen organisasjon, og gjennom det makter å få intern samhandling, det Peter Senge kaller *systemisk tenkning* (Senge, 2008).
- c) å utvikle en *samarbeidskultur*. Dette er ikke bare den viktigste faktoren, men også den mest krevende.

## Skolekultur

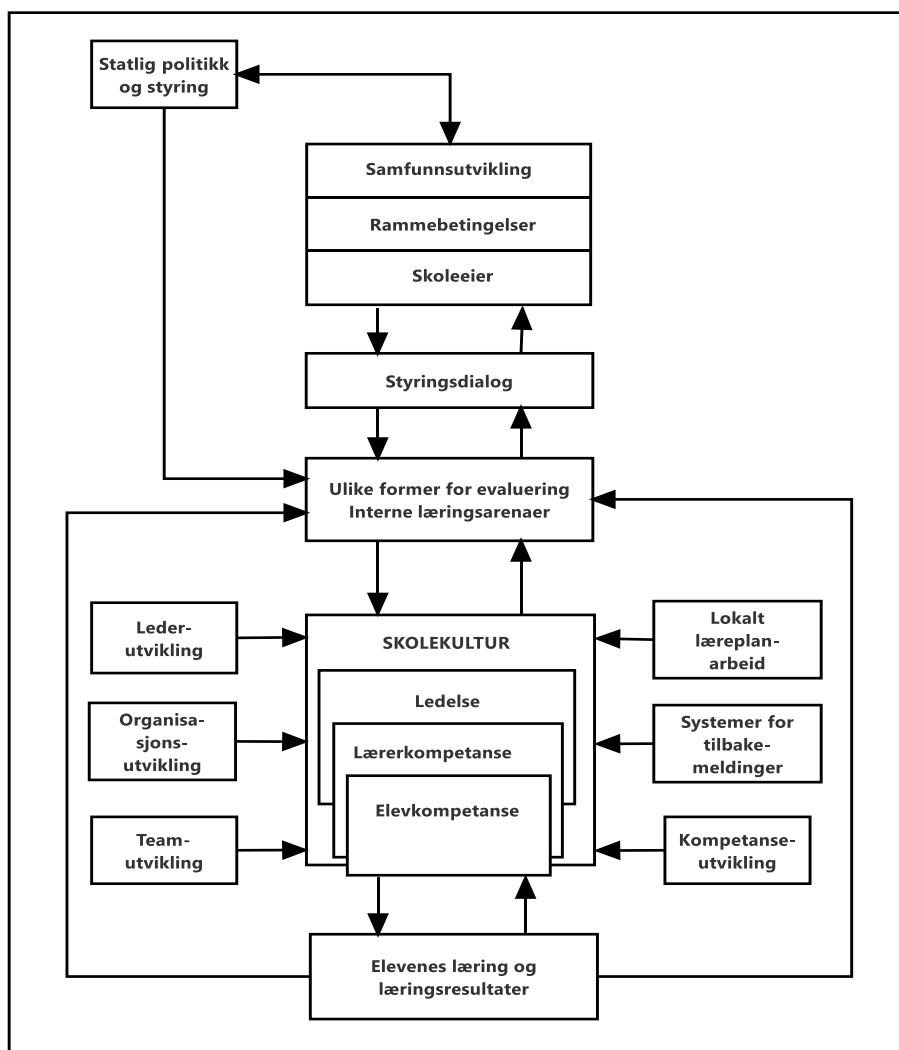
I modellkommuneprosjektet (Stranden, 2013) så vi at utvikling av en samarbeidskultur var helt sentralt for å være en lærende organisasjon. Utvikling av en slik kultur starter med mennesker, med måten den enkelte tenker og handler på, alene og sammen med andre. Ute i prosjektskolene møtte vi lærere som arbeidet sammen (internt i skolen og i noen tilfeller eksternt), og som hadde som mål å bedre evnen til samhandling. Vi møtte også ledere som var gode tilretteleggere for dette. Ledere som forsøker å være jevnlig rundt i skolelandskapet, men som også delegerer det praktiske arbeidet ned på teamnivå (arbeidslag). Vi så eksempler på «*management by walking around*». Målet med dette var å fange opp signaler hurtig og å bearbeide disse gjennom ulike problemløsningstiltak.

Figur 4 viser en modell over en lærende skole. Her står begrepet *skolekultur* sentralt. Begrepet kultur i en skole handler om enkeltpersoner og grupper og deres relasjoner. Det handler om de skrevne og uskrevne regler som regulerer atferden i skolen, om de historiene som fortelles om skolen, og de standarder og verdier som ansatte streber etter å realisere.

Skal man oppnå endringer i en skole må man influere på kulturen på både individnivå og på gruppenivå. Skal man for eksempel skape en *tilbakemeldingskultur* i en skole, handler det ikke bare om konkrete enkelttiltak (skolevandring, kollegaveiledning, kollegaobservasjon, elevtilbakemeldinger...). Det handler om å ta tak i synet på læring og de normer og verdier som ligger til grunn for læringsarbeidet.

Modellen er tatt med for å vise sammenhenger og helheter i en lærende skole. Vi vil her bruke følgende fra modellen:

- Kompetanseutvikling i lærende skoler
- Systemer for tilbakemeldinger
- Organisasjonslæring



Figur 4: En lærende skole (Stranden, 2006)<sup>3</sup>

## Kompetanseutvikling

Skal skolen som organisasjon makte å være en god *tilrettelegger* for elevenes læring, blir kvalifisering av personalet en nøkkelstrategi. Det er min erfaring at skoler som har kommet langt i å utvikle seg til lærende organisasjoner, har bygget inn kompetanseutvikling som en naturlig del av skolens liv. De organiserer arbeidet slik at kompetanseutvikling blir en del av skolens daglige arbeid.

Beskrivelsene nedenfor passer på noen av skolene. Her så vi følgende som viktig for å være en lærende skole:

1. *De gjennomfører mange evalueringer årlig, formelt og uformelt.* Dette er evalueringer som involverer alle i kollegiet, og ofte også elever og foreldre. Ledelsen har en tydelig rolle i dette, gjerne delegert til teamledere, avdelingsledere eller tilsvarende. Målet med evalueringen er ikke kontroll, men læring og utvikling.

<sup>3</sup> Modellen er inspirert av en modell utviklet av Per Dalin, som han kalte «Samarbeidsskolen» (Dalin og Rolff, 1991).

Direktoratet har ønsket å få vite om prosjektet har styrket den generelle tilbakemeldingskulturen i form av

- Elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen
- Kollegaobservasjon og tilbakemelding
- Ledelsens observasjon og oppfølging
- Informasjon om elevenes læring, danning og utvikling

Svaret på spørsmålene er ja, men med to viktige forbehold. For skolene som har kommet lengst i å utvikle en tilbakemeldingskultur, har prosjektet i beste fall styrket en allerede etablert kultur. For andre har slike aktiviteter først i det senere blitt satt på dagsordenen, og de er fortsatt i en viktig utprøvningsfase. For dem er det noe tidlig å trekke endelige konklusjoner om hva arbeidet kan føre fram til.

2. *De arbeider i team.* Arbeidet i team gir kollegiet muligheter til å bidra og å lære gjennom samarbeid med andre. Det kan synes som det bør være et mål at alle i et kollegium deltar i team, og at man innad i teamet utvikler en tilbakemeldingskultur. For noen av skolene var teamorganisering selve grunnvullen i undervisningsarbeidet, og en forutsetning for at de hadde utviklet en tilbakemeldingskultur.

Det er også viktig med former for samarbeid mellom kolleger innenfor samme faggruppe (særlig på ungdomstrinn og videregående skole). Det gir lærerne en kollegial gruppe der faglige spørsmål kan bli testet og diskutert, der veiledning kan finne sted og der det kan gis rom for videre profesjonalisering.

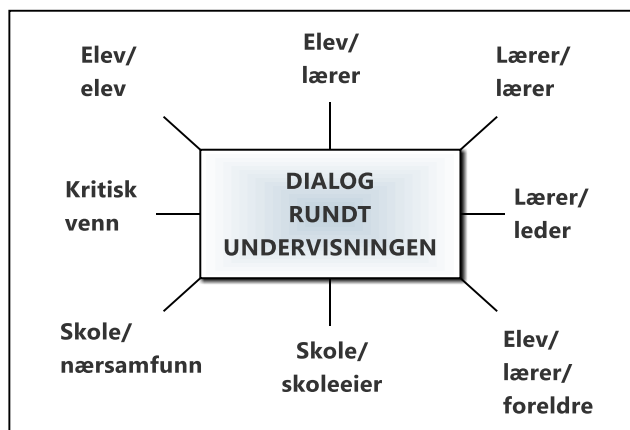
Lærere og ledere i de skolene som praktiserer teamorganisering uttrykte viktigheten av ledelse. Godt ledede kollegagrupper åpner for profesjonsutvikling, sikrer at det er et daggrunnlag for tilbakemeldingene, gir tid til prosessarbeid og muligheter for personlig utvikling.

3. *Skreddersydde kurs og veiledning.* Alle skolene var åpne for å få ekstern assistanse, og hadde i sin utvikling benyttet seg av eksterne hjelpere. I dette prosjektet etterlyste de en tydeligere profil på samlingene og en mer tilrettelagt veiledning. Ingen var direkte misnøyd med det de hadde fått, men de opplevde et behov for øket relevans opp mot egne prosjekter og eget utviklingsnivå.

Slik vi ser det er det en utfordring i prosjektet å definere klarere hvilke opplæringsbehov som eksisterer og som ønskes prioritert.

## Systemer for tilbakemelding

Den viktigste formen for tilbakemelding vi fant, var *kollegabasert veiledning*. Rent prinsipielt er det mange former for dialog mellom aktørene i skolesamfunnet. Figur 5 viser noen av de mest allmenne tilnærmingene. I prosjektskolene var alle disse i en eller annen form til stede, men ikke alle samtidig. For eksempel er det enda et stykke igjen før alle praktiserer en aktiv elevtilbakemelding.



Figur 5: Ulike former for tilbakemeldinger

Det følgende handler om kollegatilbakemelding og elever som tilbakemeldere.

### 1. Kollegaveiledning

Dette kan enten være et partnerskap mellom to likestilte kolleger, eller – som er mer vanlig – et forum der noen få inngår i en fast gruppe eller teamrelasjon. Målet med tilbakemelding i slike grupper vil være litt ulike hva ambisjonsnivået angår. For noen er det en felles refleksjon mellom lærere som har hatt en time sammen. For andre er det en systematisk og grundig tilbakemelding, gjerne basert på observasjoner. Uansett vil gjerne målene for tilbakemeldingene kunne beskrives som

- å få bedre kontroll over eget undervisningsarbeid
- å få ideer fra andre med tanke på eget arbeid
- å skape læring gjennom innblikk i hva andre gjør
- å skape egen læring gjennom å gi andre råd

Det er en erfaring at tilbakemeldinger som fremmer læring og vekst krever *regelmessighet* (internalisert praksis), at de har evne til *kritisk refleksjon* og at slikt arbeid krever *trygge omgivelser*. Det er også en erfaring at det vil være krevende å institusjonalisere ulike former for tilbakemeldinger uten at skolen over tid har arbeidet aktiv med skolemiljøet. Det å utvikle en tilbakemeldingskultur handler ikke primært om å lære seg noen teknikker eller å implementere opplegg andre har hatt suksess med. I skoler hvor utviklingsoppgavene griper grunnleggende inn i etablert praksis, vil det være behov for å gjennomføre også andre utviklingsprosesser. Det kan være teamutvikling, egenutvikling og holdningsdannende aktiviteter. Trygge omgivelser for læring er viktig for elever og det er viktig for de ansatte. Men det er ingen selvfølge – det er resultatet av systematisk samarbeid over tid.

Flere av de vi intervjuet påpekte at skal man lære av hverandre, må man være villig til å bringe inn sitt eget arbeid til felles refleksjon. Det er også viktig at man har en klar utviklingsoppgave som man sammen med andre analyserer skritt for skritt og reflekterer rundt.

### 2. Elev - lærerdialogen

Norske lærere samarbeider med elevene sine om utvikling og fornyelse av undervisningen. Ikke alle samarbeider like godt og like mye. Men en dialog med elever om undervisning og læring er daglig praksis i mange klasserom. Samtidig gjelder nok fortsatt at mange lærere kan bruke elevene bedre som ressurs i fornyelse av undervisningen sin.

I prosjektskolene så vi tre ulike tilnærminger, der de konkrete tiltakene varierte:



- *Felles refleksjon.* Det kan handle om at elever gis mulighet til å reflektere over eget arbeid, vanskelighetsgraden av undervisningen, nytteverdien av det læreren gjorde, forslag til forbedringer og tilsvarende.
- *Systematiske undersøkelser* av klasseklima og av undervisningspraksis som grunnlag for tiltak som kan forbedre arbeidet rundt elevenes læring.
- *Elevsamtalen* var viktig for skolene, og kvalitetsforbedringer av denne har funnet sted. Den har utviklet seg fra å være lærerstyrt til mer å bli et forum for elevenes refleksjon over eget arbeid. I tråd med dette vil også noen gi elevene mer ansvar for gjennomføring av utviklingssamtalen (elev, lærer, foreldre).

I prosjektskolene fant vi en klar bevissthet om at dialogen med elevene er en forutsetning for god læring. Skolene arbeidet bevisst med sitt syn på læring, og dermed med sitt elevsyn. Følgende synes å være typisk for skolene på tvers av grunnskole og videregående skole.

- Det er viktig å få elevene i samtale om hva de vil lære.
- Skolen må (særlig overfor de yngste elevene) bruke tid på å forklare *hvorfor* man skal lære og *hvordan* man skal få det til. Dette må skje i forkant av læringsprosessene, og være en forutsetning for arbeidet.
- Skolen må skaffe seg kunnskap (samtale og analyse) som leder til læringseffekt. Må vite hva som er elevens utgangspunkt før læring, og hvor de er etter for eksempel 3 måneder.
- Elevdialogen må skje i en atmosfære av åpenhet og trygghet, der målet er å utvikle elevens selvfølelse og samarbeidsevne.

Det er et generelt inntrykk at skolene ser på elevene sine som ressurspersoner i klasserommene. Profesjonsutvikling handler ikke bare om hva en lærer gjør for sine elever, men hva han eller hun gjør sammen med dem. Den viktigste variabelen i alle lærings situasjoner er elevenes *beredskap*. Derfor er en aktiv dialog med elevene en helt avgjørende faktor for at undervisningen skal lykkes.

Det synes som skolene ser på elevdeltaking ikke bare som en realisering av viktige nasjonale mål om en åpen og demokratisk skole. Aktiv elevdeltaking kan også sees i sammenheng med de behov elevene har for kontinuerlige tilbakemeldinger på egen innsats og for mer sammenfattende vurderinger fra lærerens side.

Her er noen sitater fra lærere omkring forutsetningene for å få gode tilbakemeldinger fra elever:

*«Gode tilbakemeldinger fra elever forutsetter god relasjonskompetanse hos lærer. Skal tilbakemeldingene ha kvalitet, må elevene være trygge.»*

*«Bruk av loggbøker som grunnlag for elev – lærerdialog. Vi fulgte opp elevundersøkelsen med nye spørsmål til elevene for å følge opp resultatene fra undersøkelsen.»*

*«Viktig at elevundersøkelsen bearbejdes i gruppemøter av lærere på tvers i skolen (fag, trinn, klasse).»*

*«Det er vår erfaring at når elevene blir mer bevisste, blir de også strengere i sin vurdering i Elevundersøkelsen.»*

Forholdet lærerstyring og elevdeltaking er viktig når man ønsker en sterkere elevinvolvering. Hvordan balansere dette slik at elevene slipper mer til? Her er noen sitater fra et gruppearbeid:

*«Lærere må sikre kvalitet.»*

*«Elevaktivitet og økt medvirkning er en prosess for den enkelte og for læreren. Må ta hensyn til ulike tilretteleggingsbehov, må bygge fra elevenes faktiske ståsted og evner/muligheter.»*

*«Elev er må få anledning til å komme med kunnskap og metodebruk som utfordrer lærerne.»*

Det kan synes som om skolene er enige om at det er et mål å styrke elevens innflytelse over det som skjer i klasserommet, og at det bare kan skje gjennom å redusere lærerens kontroll. Det betyr lærere som tør å ta sjanser, som kan leve med det uferdige og som har en utforskende tilnærming til undervisningsarbeidet.

### 3. Lederrollen

Ledere har flere fora for dialog med ansatte. De har medarbeidersamtaler som i hovedsak skal være en samtale for den ansatte. De har utviklingssamtalen som mer direkte kan være et verktøy for leder overfor den enkelte ansatte, og de har deltakelse på ulike gruppemøter (teammøter, trinnmøter, plangruppemøter...).

*Skolevandring* blir mer og mer vanlig i norsk skole. Det er her forstått som en avtalt tilstedeværelse fra rektor (eller annen leder) i ulike undervisningsoppgaver, og med en tilbakemelding i etterkant. Rektorene i prosjektskolene så gevinsten i dette, men stilte også noen spørsmål ved hvor effektiv denne arbeidsformen er med henblikk på å forbedre og utvikle praksis.

Rektorene så på skolevandring som nyttig for å bygge gode relasjoner til lærerne, og for å skape et klima der åpenhet og tilbakemelding er en norm. Gjennom skolevandring viste de en forpliktelse ovenfor skoles felles mål med utviklingsarbeidet. De viste lærerne sine full tillit, og at de var åpne for ideer som lærerne initierte i sin undervisning. Og ikke minst; de viste vilje til samarbeid med lærerne sine. Dette siste påpekte flere av de tillitsvalgte som særlig viktig, da under forutsetning av at skolevandringen ikke var et verktøy for kontroll, men en hjelp til å skape en åpen tilbakemeldingskultur.

Et ledersitat synes dekkende for flere:

*«Jeg praktiserer skolevandring. Det er måte å gjøre meg mer tilgjengelig for lærerne. Jeg vurderer det imidlertid ikke som tilstrekkelig som endringsverktøy. Det er viktigere å få konkrete bestillinger fra et team basert på noen tydelig problemstillinger.»*

## Organisasjonslæring

Hva kjennetegner en lærende skole? Det er en skole som lærer av det som skjer. Den har en skolekultur som fremmer innovasjon og forandring. Den er i stand til å mobilisere ansatte og elever med sikte på å gjennomføre nødvendige utviklingsprosesser. Den er realistisk med hensyn til egen styrke og svakhet, og den evner å si nei til for mange nye utviklingsinitiativ samtidig.

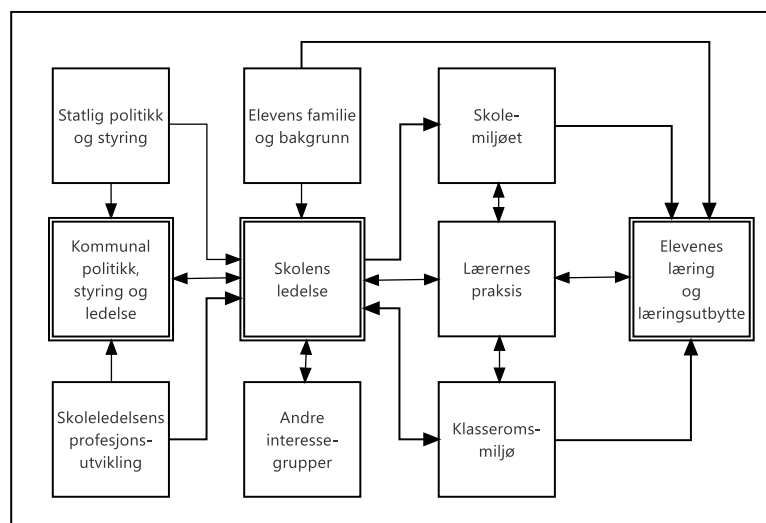
Vi opplevde at prosjektskolene hadde evnen til å reflektere over egen praksis og de endringer som skjer, og gjennom det skape grunnlag for organisasjonslæring. De hadde ledere med evne til å fokusere på det viktigste, nemlig på elevens læring. Nedenfor er en oppsummering fra en rektorgruppe. De reflekterte over hva leder må gjøre for å skaffe seg kunnskap om undervisningen:

1. Det må i utgangspunktet være tydelige arbeidsbeskrivelser med hensikt og måloppnåelse. Lærerne må ha en klar formening om hva arbeidet skal føre til.
2. Det må innad i skolen være et system for
  - tilbakemelding fra elevene
  - en kollektiv praksis der lærerne ser hverandres praksis og reflekterer sammen
  - tilbakemelding og refleksjon i lærerkollegiet
  - formelle og uformelle læringsarenaer for samtale, lytting og deling av erfaringer
  - kollegaobservasjoner og veiledning der ledelsen er involvert
3. Det må skapes en kultur for samarbeid. Det betyr å
  - dele, reflektere sammen
  - planlegge undervisningsopplegg sammen
  - ha fast fellestid
  - lage tidsrammer, besluttet i fellesskap
  - ha felles utviklingstid
  - ha fagsamarbeid og tverrfaglig samarbeid
  - arbeide med profesjonsutvikling

## Skoleeier

I en større nordamerikansk forskningsstudie (Louis, Leithwood, Wahstrom & Andersen, 2010) dokumenterte man at elevenes læring og læringsresultater henger sammen med en rekke forhold i og utenfor den enkelte skole. De påviste betydningen av en tett kopling mellom de ulike nivåene i skolesystemet (se figur 6).

Vi tar med denne illustrasjonen her for å vise den betydning det overordnede nivå også har for arbeidet i klasserommene. Illustrasjonen viser noen av de forutsetninger/ endringer av klasseromspraksis hviler på, og som dermed også har gyldighet for arbeidet med profesjonsutvikling.



Figur 6: Verdikjeden i skolesystemet (Louis, Leithwood m.fl.)

## Enheten for endring

I verdikjeden fra et overordnet nivå og ned til arbeidet i klasserommene (og andre læringsarenaer) er det klasserommet som er den viktigste arenaen. Det er her elevenes læring finner sted. Målet med alt utviklingsarbeid må derfor vurderes opp mot om det fører til endring av klasseromspraksis. Samtidig er det i utviklingsarbeid viktig å spørre hvem som er enheten for endring. I de fleste sammenhenger er det *skolen* som organisasjon. Den har den *tilretteleggende* oppgaven ovenfor det som skjer i klasserommet. Den må etablere et system for intern kvalitetssikring med systematisk evaluering av praksis. Den må relatere seg til skolens omgivelser (foreldre, andre offentlige instanser, lokalmiljø...) og den må utføre arbeidet sitt i dialog med overordnet myndighet.

Arbeid med profesjonsutvikling skjer ikke i isolasjon. Som alt annet utviklingsarbeid synes det å skje som en gjensidig tilpasning mellom interne og eksterne krefter og behov. Det vil si at virkelig innovative svar i et utviklingsarbeid blir funnet i en kreativ respons mellom skolebaserte krefter og behov, og det som ligger utenfor skolen (skoleeier, andre skoler, instanser i nærsamfunnet...).

## Skoleeiers roller og oppgaver

Det er en allmenn oppfatning at skoleeier er viktig for den enkelte skoles utvikling. Samtidig varierer innflytelsen til skoleeier, ikke minst på kommunenivå. I kjølvannet av New Public Management (NPM) har vi mange steder sett en klar tendens til å delegerer myndighet fra et overordnet nivå og ned til den enkelte skole, og i et omfang som synes lite hensiktsmessig. I studien til Louis og Leithwood m.fl. tydeliggjøres et behov for å ha en overordnet gjennomføringskapasitet som kan støtte opp om den enkelte skoles arbeid.

Det er vanlig å se på skoleeier ut fra en politisk, administrativ og faglig rolle. Da bør skoleeier reflektere utdanningsbehovene hos følgende grupper og instanser:

### A. Foresatte

Det betyr å gjøre den enkelte skole i stand til å klargjøre og møte de behov foresatte uttrykker når det gjelder utdanningen for deres barn.

### B. Nærsamfunn

Det betyr å gjøre skolen i stand til å møte behov som kommer til uttrykk i nærsamfunnet – fra frivillige organisasjoner, arbeids- og næringsliv og andre samfunnsinstitusjoner.

### C. Lærere

Det betyr å gjøre skolen i stand til å tilrettelegge for det arbeidet læreren utfører, og å møte krav fra lærerorganisasjonene. Skolen har en selvsagt rett til å stille krav til lærerens gjennomføringsevne, men må balansere dette med å gi støtte i form av skolebasert stabsutvikling (veiledning, opplæring og annen tilrettelegging).

### D. Staten

Det betyr å være overordnet ansvarlig for å følge opp de krav og behov som kommer til uttrykk gjennom statens engasjement i utdanning, vanligvis reflektert gjennom nasjonale styringsdokumenter, læreplan, lover og regler.

## Førde kommune

I arbeidet med prosjektet «*Profesjonsutvikling i skolen*» opplevde vi Slåtten skule og Førde kommune som et godt eksempel på noen som har lykket med å utvikle en samarbeidskultur mellom skoleeiernivået og skolene. På sin hjemmeside sier kommunen dette om seg selv:

*«I Førde har vi 9 grunnskular, som for tida har om lag 1800 elevar. Skulane våre er kåra til dei beste i landet, og det er vi stolte av!*

*Samstundes veit vi at vi må jobbe hardt heile tida for å halde god kvalitet over tid. Målet vårt er at du alltid skal kjenne deg godt og respektfullt ivareteken både som barn, ungdom og føre-sett.»*

Vi har nedenfor formulert noen påstander som vi har bedt lederne på kommunenivå<sup>4</sup> og på skolenivå<sup>5</sup> om å gi oss respons på. Påstandene er knyttet til fire områder som skoleeier bør støtte opp under i skolenes arbeid (se også figur 4 foran).

- Faglig og pedagogisk støtte
- Lederstøtte
- Kvalitetssikring
- Policy

### **Faglig og pedagogisk støtte**

#### *a) Utfordring*

Den enkelte skole må i større utstrekning tilpasse læreplanen til de behov den enkelte elev og elevgruppe har.

#### *b) Skoleeiers ansvar*

- Bidra til skolebasert læreplanutvikling
- Sikre skolebasert stabsutvikling for å styrke lærer- og lederkvalifikasjonene, herunder etter- og videreutdanning
- Sikre skolene adgang til faglige ressurser av høy kvalitet og som kan tilpasses den enkelte skolens behov. Dette gjelder enten disse kommer fra skoleeiers egen stab eller fra høgskoler, universiteter, uavhengige grupper eller er enkeltpersoner som har relevante tjenester å formidle.

Vi siterer rektor på Slåtten skule:

*«Endringsprosessar i Førdeskulen er bygt opp slik at leiarar får fagleg påfyll, ofte av eksterne forelesarar. Deretter får alle tilsette fagleg påfyll. I etterkant får leiargruppa oppgåve til gjennomføring på skulane. Skuleleiarane er med på faglege samlingar både lokalt i Førde kommune og på fylkesbasis på Skuleleiarakonferanse om hausten. I tillegg er vi med på regelverk-samlingar i regi av fylkesmannen. Som leiar blir du pålagt å delta på alle desse samlingane. Tema er alltid aktuelle. Utifrå behov startar vi opp prosessar på eigen skule. Tilsette i skulen får felles fagleg påfyll etter dei behova vi ser at skulane har. Vi har til dømes brukt mykje tid til å jobbe med forståinga av kva djupnelæring er, både i rektorkollegiet og i lærargruppa. Skuleeigar leiar prosessar som alle skulane skal gjennomføre.»*

*Førde kommune har lagt til rette for og hatt svært mange som har fullført vidareutdanning i snart 30 år. Vi prioritetar søkjarane etter skulen sitt behov. Til dømes har Slåtten stort behov for logoped og har no fått innvilga stipend for ei av våre tilsette som er starta på logopedutdanning.»*

*Vi samarbeider med PPT i saker som gjeld § 5,1 elevane våre. I tillegg har vi samarbeid med høgskulen både som øvingsskule og elles.»*

<sup>4</sup> Helge Sæterdal er kommunalsjef i Førde kommune.

<sup>5</sup> Turid Irene Hatlem er rektor på Slåtten skule.

## Lederstøtte

### a) *Utfordring*

Ledere trenger støtte til organisasjonsutvikling, teamutvikling, stabsutvikling og ikke minst hjelp til å lede, planlegge og gjennomføre endringer i skolen. Dette sier rektor på Slåtten skule:

*«Det er eit krav at rektorar i Førde har rektorskulen. Det gir oss fagleg påfyll og kompetanse til å jobbe profesjonelt i eigen organisasjon.»*

*Rektorane har medarbeidarsamtale ein gong i året med kommunalsjefen. Elles møtast vi til rektormøte ca. ein gong i månaden. Tema på møta er alt frå budsjett til utveksling av djupnelæringsopplegg.»*

### b) *Skoleeiers ansvar*

Det kan være ulike former for assistanse og ekspertise. Her er noen eksempler:

- Hjelp til økonomistyringssystemer
- IKT
- Team- og organisasjonsutvikling
- Formativ evaluering

Slik assistanse vil ha både en innholds- og en prosessdimensjon. Assistansen til ledere bør også noen ganger være uavhengig av det hierarkiske systemet. Dette vil stille bestemte krav til organisering av denne hjelpen fra skoleeiers side. Det er eksempler på at for eksempel ekstern assistanse utøver makt ovenfor skolen, eller driver «bypass» på skoleeier.

Rektor på Slåtten skule sier følgende:

*«Førde kommune gir alle einingsleiarar god opplæring og rettleiing når det gjeld økonomistyringssystem. Vi har ulike fagpersonar som vi kan be om hjelp til ulike prosessar. Skulane i Førde har felles IKT plan. Planen tek for seg både ein felles standard for alle skulane og felles standard for kompetanse og bruk. Førde kommune har mange ulike fagfolk som støttar oss dersom vi treng hjelp på ulike felt.»*

*Førde kommune har i to omgangar vore med på store utviklingsarbeid i regi av Udir som gjeld vurdering. Betre vurderingspraksis og vurdering for læring. Som ei følgje av desse utviklingsarbeida måtte alle skulane innarbeide dei fire vurderingsprinsippa i sin praksis.»*

## Kvalitetssikring

### a) *Utfordring*

Det er skoleeiers ansvar å sikre hele verdikjeden i skolesystemet har data om skolen (og ikke minst undervisningen) som er holdbare og som har konsekvenser for den kvalitative utviklingen av skolen og undervisningen.

Vi siterer igjen rektor på Slåtten skule:

*«Førdeskulane har ein felles plan for både kartlegging av elevar og rutinar som gjeld spesial pedagogikk. Desse planane må alle skulane følgje. Resultatet frå kartleggingane blir lagt inn i Vokal. Rektor og skuleeigar har tilgang på resultat og følgjer opp resultata. Alle kartleggingar skal evaluerast. Det skal settast inn tiltak ved behov både på individnivå og gruppenivå. Vi brukar verktøyet Conexis Insight i prosessar med systematisk kvalitetsarbeid i skulane.»*

### b) Skoleeiers ansvar

- Gjøre skolen i stand til å gjennomføre interne, formative evalueringer på en sikker og holdbar måte
- Etablere en styringsdialog der relevant informasjon blir stilt til disposisjon for skoleeier, slik at denne kan bedre skolens forutsetninger for å gjøre en god jobb.
- Gi opplæring og konsultativ støtte i oppbygging av skolebaserte evalueringssopplegg.

Det avgjørende er å etablere en samarbeidskultur rundt kvalitetssikringsarbeidet hvor man er enige om *hva* slags data de ulike nivåene i skolesystemet trenger. Videre må man være enige om *hvordan* informasjon om arbeidet skal samles, *hvem* som skal gjøre det og *når* det skal gjøres.

Målet må være at skoleeier har en viktig *kvalitetssikringsrolle* som bidrar til å garantere at skolen har en kvalitativt høy intern kapasitet for evaluering, at skolen regelmessig kan rapportere om sin egen virksomhet basert på holdbare data, og at skoleeier har adgang til den type informasjon som har betydning for arbeidet på skoleeiers nivå som overordnet ansvarlig.

Om dette sier rektor på Slåtten skule:

*«Førde har ein felles plan for både kartlegging og spesial pedagogikk. Desse planane må alle skulane følgje. Resultatet frå kartleggingane blir lagt inn i Vokal. Rektor og skuleeigar har tilgang på resultat. Alle kartleggingar skal evaluering og settast inn tiltak for, det også etter ein felles plan for Førde kommune. Det blir delt gode døme på evalueringar.»*

*Som rektor veit eg at eg må følgje opp system i Førde kommune. Lærarar leverer rapportar til meg og eg leverer rapport til skuleeigar etter kartleggingsprøver og nasjonale prøver.*

*Heile skulesektoren i Førde får felles fagleg påfyll. Vi ligg alltid i forkant på tema som blir aktuelle. Som rektor kjenner eg og fridom til å kunne forme utviklingsprosessar på min måte. Vi har jamleg gode samlingar med førelesarar som til dømes Sten Ludvigsen.»*

## Policy

### a) Utdanning

Den vesentlige delen av skolepolitikken blir fastlagt av Storting og regjering gjennom læreplan og sentrale lover og direktiver. Det er særlig *hva* barn og unge skal lære som bestemmes sentralt. Samtidig har skoleeier muligheten til å tilpasse og utvikle en politikk som medfører at skoletilbudet tjener elever og nærsamfunn. Det er særlig *hvordan* læring finner sted som kan avklares lokalt.

### b) Skoleeiers ansvar

Skoleeier må bygge sin politikk på

- demografiske data
- den lokale økonomiske utviklingen
- familiesituasjonen
- oppvekstmiljøet for barn og ungdom i lokalmiljøet
- kunnskap om etniske gruppers behov
- samordning mellom ulike offentlige tjenester, og mellom skole og private institusjoner

Utdanningspolitikk må ta utviklingen i storsamfunn og lokalsamfunn på alvor. I et slikt perspektiv handler det om å legge forholdene til rette for framtidens skole. Det er det profesjonsutvikling handler om. Lærere og ledere i skolen må utvikle en profesjonsforståelse der man evner å leve

med det uferdige og å møte nye utfordringer, enten disse kommer som eksterne krav eller interne behov i den enkelte skolen.

Rektor på Slåtten skule sier det slik:

«Eg trur Førde kommune har eit forbettringspotensiale i det å legge meir vekt på lokal læring.»

## Oppsummering

---

### Lederne har ordet

Etter intervjurunden høsten 2016 oppsummerte noen av skolelederne arbeidet så langt:

a) *Hvilke forventninger hadde du til prosjektet?*

De fleste svarene var positive. Her er noen reaksjoner:

«Jeg håpet å få mer engasjerte lærere og elever og at våre tankesett skulle utfordres. Jeg hadde dessuten konkrete ønsker om å få del i ulike metoder og opplegg for vurdering og involvering, særlig elevinvolvering i tilbakemeldingsarbeid.»

«Prosjektet var litt uklart og vi ble mye overlatt til oss selv. Samtidig var profesjonsutvikling et tema vi var i gang med, derfor ble vi med i prosjektet.»

b) *Hva har skjedd i prosjektperioden i forhold til de forventninger du hadde?*

Her en rektor med relativt mye erfaring med profesjonsutvikling:

«Det er vanskelig å si hva som spesifikt skyldes prosjektet. Kanskje at vi har fått utvidet horisonten ved en mer aktiv involvering av elevene. Bruker flere metoder for å få det til enn vi gjorde tidligere.»

c) *Hvilke bidrag har du ytt til gjennomføringen?*

Alle rektorene syntes å være enige om dette:

«Min viktigste oppgave er å være pådriver.»

d) *Hvilken kompetanse trenger skolen for det videre arbeidet med prosjektet?*

Lederne knyttet kompetanseutvikling til to forhold:

- *Elevmedvirkning.* En leder sa det slik: «Vi trenger å vite mer om hvordan vi kan få til reell elevmedvirkning.»
- *Opplegg med nyskapende klasseromspraksis.* En leder siterte undertegnede: «Du nevnte i foredraget MAM-prosjektet. Vi trenger flere slike prosjekter.»

e) *Hvordan opplever du den eksterne assistansen?*

Lederne var positive til den veiledning de hadde fått, og flere pekte på samlingen 31. mai 2016 som viktig. Den kritiske merknaden synes å være:

«Tilbudet om veiledning har kommet litt sent.»



## Undervisvurdering høsten 2016

I vår undervisvurdering fokuserte vi på tre forhold:

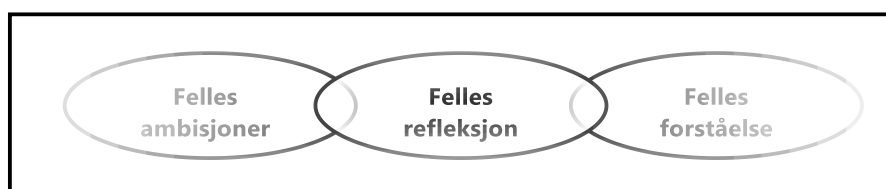
- Profesjonsutvikling
- Tid og muligheter
- Ekstern assistanse

### Profesjonsutvikling

Vi opplevde at skolene hadde ulike syn på hva de la i begrepet profesjonsutvikling, og ikke minst hva på hva som kan være den konkrete praksis i et utviklingsarbeid rundt profesjonsutvikling. Det er derfor behov for å drøfte begrepet og å tydeliggjøre de overordnede ambisjonene.

IMTEC og KS-Konsulent la vekt på følgende som vår forståelse av profesjonsbegrepet:

1. *Utvikle en samarbeidskultur.* Dette på basis av Peter Senges forståelse av hva som kjennetegner at organisasjoner er lærende (se figur 7).



Figur 7: Lærende organisasjoner (Senge, 2006)

En lærende organisasjon kjennetegnes av:

- Å ha felles *ambisjoner*. Det betyr å formulere felles mål for arbeidet, men også at hvert enkelt medlem i organisasjonen ikke bare deler målene men føler seg kvalifisert til å arbeide mot å realisere dem (personlig mestring).
  - Å ha felles *refleksjon*. Det betyr å etablere interne arenaer for å lære av det som skjer. Det forutsetter at praksis blir vurdert gjennom å etablere en tilbakemeldingskultur med kritisk refleksjon. Det betyr at også etablerte forestillinger om god kvalitet blir utfordret (mentale modeller).
  - Å ha en felles *forståelse* for hva som er god undervisning og hvordan man kan nå dette. Senge knytter forståelse til det han kaller *systemisk tenkning*. Det betyr å forstå sammenhenger og ikke bare brokker av helheten. Skal skoler utvikle en tilbakemeldingskultur som betyr noe, må enkelthendelser settes inn i en sammenheng. Da kan forståelsen legge grunnlaget for å foreta meningsfulle endringer.
2. *Skape et profesjonelt lærende fellesskap (PLF)*<sup>6</sup>. Kjennetegn på et lærende fellesskap er:
    - Delte verdier og visjoner
    - Kollektivt ansvar for elevenes utvikling
    - Samarbeid fokusert på læring
    - Profesjonell læring i gruppe så vel som individuelt

<sup>6</sup> Dette er hentet fra Louise Stolls program «Professional Learning Communities (PLC).

- Reflekterende profesjonell «utforskning»
- Åpenhet, nettverk og samarbeid
- Inkluderende medlemskap
- Gjensidig tillit, respekt og støtte

Dette er punkter som kan oppsummere hva som leder til god klasseromsundervisning.

### Tid og muligheter

Etter møtene høsten 2016 opplevde vi at alle skolene var kommet i gang. Noen er mer systematiske enn andre, noen er mer tydelige på hva de legger i profesjonsutvikling og noen er mer bevisste på å arbeide med seg selv og sine verdier som organisasjon. Vår hovedkonklusjon var:

*«De fleste vil trenge en lengre periode enn fram til sommeren 2017 (prosjektslutt) for å kunne levere mer konkrete resultater.»*

Basert på samtaler med skolene så vi følgende utfordringer for videreutvikling av prosjektet:

- *Etablere en praksis preget av trygghet og stabilitet.* Det handler om å bruke opplegg der involvering, medvirkning og tilbakemelding inngår som sentrale elementer i en intern, formativ evaluering av læringsarbeidet.
- *Erfaringsspredning* fra prosjektskolene til andre skoler gjennom for eksempel å bygge lærende nettverk.
- Bygge en *samarbeidskultur* internt i skolene og mellom skolene og de overordnede nivåene i skolesystemet.
- *Gjøre elevene til medprodusenter.* Utvikle en praksis der elevene blir mer involvert i evaluering av undervisning, og prøve ut om det kan gi gevinster i form av at de lærer annerledes og/eller mer.

### Ekstern assistanse

Fagmiljøene IMTEC og KS – Konsulent har hatt som oppgave å bidra til prosjektutviklingen. Vi har mye erfaring fra veiledning av utviklingsprosjekter. Vår felles erfaring er at det er noen kjennetegn på de situasjonene der ekstern assistanse virkelig er til hjelp:

1. *Bevisst behov.* Vi erfarer ofte at skoler strever med å formulere sine behov for assistanse. Der skoler søker å bevisstgjøre seg sine behov, der er sjansene størst for at assistansen blir til reell hjelp.
2. *Tillit.* Det vi ser som et fellestrekk ved de situasjoner der assistanse har fungert, er at det er skapt et tillitsforhold mellom skole og konsulent. Slik var møtene høsten 2016 viktige for det videre arbeidet.
3. *Relevans.* I prosjekter som dette vil man lykkes best om man ikke kommer med ferdige oppskrifter. Den assistanse som blir tilbudt må passe inn med hensyn til relevans i forhold til skolens følte utfordringer.

I oppsummeringene fra Gardermoen 4. og 5. mai 2017 synes følgende å være den samlede vurdering av hva som er oppnådd i prosjektskolene:

1. Skolene arbeider med de fire elementene (se foran). Alle ser viktigheten av disse elementene, men graden av måloppnåelse varierer. Alle gjennomfører konkrete tiltak, noen som pilotstrategi (noen prøver ut), andre som en bred strategi.

2. De tillitsvalgte er mer aktivt involvert, og samarbeidet mellom tillitsvalgte og leder er forsterket. En leder sier: *«De tillitsvalgte var tidlig på banen. Organisasjonene så behovet.»*
3. Lederne deltar aktivt i arbeidet. Også her er det variasjoner rundt *hva* de deltar på og *hvor aktivt*.

- Skolevandring synes å være mye anvendt. En leder sier: *«Lærerne kan selv ønske hva det skal sees på. Skolevandringen gjennomføres av tre ledere. Tilbakemeldingen gis samme uke.»*
- Fokus har endret seg. Gått fra det litt «ufarlige» til et sterkere fokus på elevaktiviteter og lærernes tilrettelegging for læring gjennom ulike undervisningsopplegg.
- Lederne er mer deltakende på ulike gruppemøter hvor planlegging og erfaringsdeling finner sted. Lederne vektlegger at de deltar for å bidra til utvikling, og ikke for å kontrollere.
- Det synes å være allmenn forståelse av at de ulike møtene skal fremme en delekultur. Leders oppgave er å applaudere god praksis og å sørge for spredning.

4. Fellesmøtene har fått mer mening. Flere er opptatt av at disse møtene må forberedes godt gjennom å gi oppdrag. Det kan handle om å fordype seg i forskning, og det vil alltid handle om å stimulere til tenkning og felles refleksjon.

Bruken av fellestiden er blitt mer systematisk og det er timeplanfestet hvem som skal møte hvem i hvilket møte.

5. Kollegaveiledning og kollegaobservasjon er blitt mer vanlig. En leder i en videregående skole sier dette:

*«Kollegaveiledningsgrupper var før mer tilfeldig. Nå er man mer bevisst på dette. Et suksesskriterium hos oss er veiledergruppen med veilederspesialister. Ledelsen er med i planlegging av refleksjonen etterpå og i oppsummeringen etter at parene har gjort sine observasjoner. Det settes av tid både til planlegging og gjennomføring.»*

6. De fire elementene bør sees i en *sammenheng*. Her er noen kommentarer til dette:

- *«Særlig de to første elementene henger sammen. Kollegaveiledning og elevtilbakemelding på samme økt, eller deler av samme læringssituasjon. De tre første elementene har betydning for pedagogen.»*
- *«Alle fire elementene handler om læringssituasjonen til elevene og elevenes utviklingspotensial.»*
- *«For lærerne er det nok lettest å assosiere seg med de to første elementene.»*

7. Det har også vært motstand mot prosjektet. Kollegaveiledning og kollegaobservasjon er omstridt. Skolene i prosjektet var opptatt av at denne motstanden ble bygget ned når man fokuserte på at arbeidet ikke var kontroll, men en hjelp for lærer til å forbedre egen praksis. Da må man fokusere på de utfordringene som læreren har i undervisningen. Hvis data fra observasjon/veiledning ble behandlet tett opp til de konkrete situasjonene i klasserommet, opplevde mange at lærer ble opptatt av *«hvordan man kunne forbedre undervisningen direkte, det vil si her og nå»*. Det ble ikke noe de kanskje kunne tenke seg å gjøre på sikt.

Alle synes opptatt av at arbeidet med kollegaobservasjon og veiledning er viktig for den enkelte, men også bidrar til å utvikle en felles praksis. Det ble sterkt poengtert at slikt arbeid krever trygge rammer. Det er ingen lang tradisjon for observasjon i norsk skole og for en direkte involvering i andres undervisning. Som en rektor i videregående sa det;

*«Vi kjenner hverandre bedre sosialt enn pedagogisk.»*

8. Informasjon om elevenes læring er blitt anvendt mer systematisk. Alle synes like fullt at det er behov for å bruke elevressursen bedre i den fortløpende vurderingen av undervisningen. Både grunnskolene og de videregående skolene hevdet at det må skje en aktiv opplæring av elevene til å vurdere sin egen læring fra barnetrinnet av. Her er noen sitater:

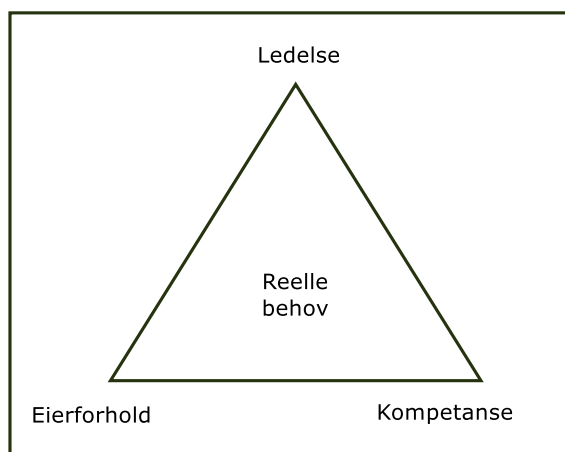
*«Elevenes egenvurderinger øker elevenes bevisstgjøring på egen læringsprosess. Det har skjedd en positiv utvikling i alle klasserom. En utfordring er å få elevene til å tørre å være helt ærlige i sine egenvurderinger. De kan være redde for at det får konsekvenser om de er ærlige på sine svakheter.»*

*«Ikke bare elevundersøkelser, men alle undersøkelser er nå verktøy i det daglige arbeidet. Lærerne er nå kontinuerlig datainformert gjennom evalueringsarbeidet, både i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisning.»*

*«Vi opplever at man ved bruk av elevundersøkelsene får et enda bedre fokus på felles oppgaver i forhold til for eksempel spesifikke elevgrupper. Informasjonen blir delt mellom gruppene og fulgt opp av ledelsen. Vi ser at man gjennom systematisk bruk av elevundersøkelser avdekker utfordringer som tidligere ikke ble avdekket. Det gjelder alle typer utfordringer (fag, enkeltelever, elevgrupper...).»*

## Vurdering fra fagmiljøene

Når skolene blir bedt om å komme med vurdering av hva som kan være deres neste steg i utviklingen, går særlig tre forhold igjen: For det første er skolene svært konkrete og tiltaksorienterte. For det andre legger de vekt på organisatoriske forhold knyttet til ledelse og eierforhold i personalet. Og for det tredje ser de behovet for mer kompetanse. Per Dalin utviklet en enkel modell (Dalin og Rolff, 1991) med noen faktorer som han mente var viktige forutsetninger for endring (se figur 8). Han kalte det «minimumsforutsetninger for at forandring skal lykkes.»



Figur 8: Den reelle behovsmodellen (Ref. Per Dalin)

Modellen er ikke gått ut på dato. Derfor vil vi benytte den her.

### a) Reelle behov

Skolene er ulike, og de er kommet ulikt langt. Dermed er også behovene ulike for hva som kreves for å komme videre. I forhold til det vi har sagt foran, blir organisasjonslæring en

nøkkel. Behovene den enkelte skole har, vil da komme til syne ved *læring* gjennom de ulike utviklingsstadiene skolene har. Skolene er underveis, gode tiltak er satt ut i livet og blitt implementert. Gjennom videre aktivt forsøksarbeid (prøve og feile), gjennom systematisk evaluering og gode interne dialoger vil skolene oppdage hvilke behov de har for fortsatt utvikling.

b) *Eierforhold*

Eierforhold er noe som utvikles gradvis. Eierforhold utvikles over tid, såfremt de som gjennomfører endringene utvikler tillit til det som prøves ut. Eierforhold er også avhengig av samarbeid og at de som samarbeider har full tillit til hverandre. Her er skolene godt i gang.

c) *Kompetanse*

Det er med lærere som med oss andre. Deres evne til å mestre ny praksis er helt avgjørende for deres motivering og for at prosessene internt i skolene skal lykkes. Skolene er underveis og vil fortsatt trenge en aktiv kompetanseutvikling. Dette må skoleeier legge til rette for.

d) *Lederskap*

Det handler om lederskap på alle nivåer i skolesystemet. Det betyr lederskap i klasserommet, på skolen og på systemnivå. Dette gjelder generelt alt utviklingsarbeid, men ikke mindre om vi snakker om profesjonsutvikling.

Som en oppsummering vil vi si at profesjonsutvikling bygger på følgende forutsetninger:

- At lærere er villige til å kvalifisere seg som ledere av elevenes læring
- At lærerne tilbys mulighet for kvalifisert trening på de kompetanseområdene de må mestre (observasjon, veiledning, samarbeid, dataanalyser...)
- At lederne tilbys veiledning og støtte fra skoleeier i den krevende tilretteleggingsoppgaven de har
- At skolene (og lærerne) har tilgang til enkle instrumenter og materiale som kan brukes på klasseromsnivå
- At skolene får hjelp til organisasjonsutvikling der det er behov for strukturelle og organisatoriske endringer for å få til en reell praksisutvikling.

Mye av det skolene har gitt seg ut på er krevende. Ikke minst det som handler om *veiledning* og *observasjon*, og koplingen mellom dem.

## Anbefaling

---

Vår anbefaling må knyttes til figur 1 foran, der vi skiller mellom et overordnet nivå (skoleeier) og ledelse på skolenivå (skoleledere og lærere). Vi vil derfor i det følgende skille mellom

- Skolenivå
- Systemnivå

### Skolenivå

Skolene har allerede mye spennende på gang. De er i en implementeringsfase med henblikk på å prøve ut ny praksis (jfr. figur 3 foran). Vi vil anbefale arbeid med tre forhold i det følgende for å komme til en institusjonalisering av ny praksis.

### 1. *Prosjektevaluering*

Skoleeier bør legge til rette for at skolene gjennomfører en grundig *prosjektevaluering*. Det er viktig å vurdere både prosess og resultat av de mange utviklingstiltakene skolene er i gang med. Skolene bør få assistanse til å gjennomføre en systematisk evaluering og gjennom det gi lærere, ledere og andre deltakere et *felles bilde* av utviklingsarbeidet fram til nå, slik at man kan foreta nødvendige revisjoner og forbedringer. I en utviklingsorientert skole vil det regelmessig bli startet en rekke delprosjekter/utviklingsaktiviteter. Det vil være en fare for at mange aktiviteter blir startet og fullført uten at man har et godt nok grunnlag for å vurdere resultater og konsekvenser. De mekanismene som er nødvendige for å institusjonalisere praksis synes å være følgende:

- a) At personalet (ledere, lærere...) har nødvendig kompetanse i å samle inn data fra utviklingsarbeid, analysere disse dataene og i fellesskap reflektere over det som kommer fram.
- b) At kunnskapen som etableres blir anvendt, og at ledelsen i samhandling med skolen for øvrig tar nødvendige avgjørelser om videre utvikling og framdrift.
- c) At dataene fra evalueringen danner grunnlag for en styringsdialog (skole – skoleeier), og for spredning til andre skoler.

### 2. *Tilbakemeldingskultur*

Utvikling av en tilbakemeldingskultur kan ha mange aktører. Her er noen av de mest aktuelle:

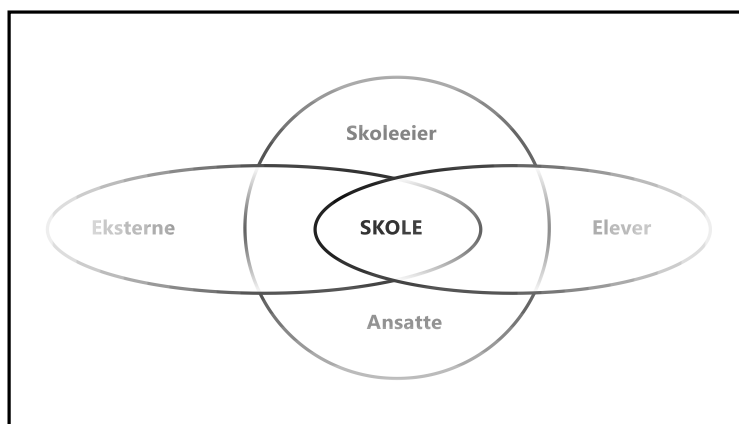
- Elev – elev
- Elev – lærer
- Elev – leder
  
- Lærer – lærer
- Leder – lærer
  
- Skole – skoleeier
- Skole – foresatte
- Skole – kritisk venn<sup>7</sup>
  
- Eksterne evalueringer

Vi har illustrert noen av disse relasjonene i figur 9.

Figuren illustrerer at i en tilbakemeldingskultur griper ulike tilnærminger inn i hverandre. Overordnet må gjelde skolevurdering. Den må ha basis i skolebaserte tilnærminger med skolens egne aktører som de aktive (elever, lærere/andre, ledere). Herfra må informasjon aggregeres opp til skoleeier (administrasjon og politikere). Det skolebaserte må suppleres med eksterne tilnærminger (uavhengige evalueringer, kritiske venner). Ikke alt dette kan skje samtidig, men over tid og i den hensikt å utgjøre en helhet.

---

<sup>7</sup> Kritisk venn kan være andre skoler, eller konsultative tilnærminger. Poenget med en kritisk venn er at denne blir opplevd som en hjelper.



Figur 9: Skolevurdering (Stranden, 2006)

Skolene bekrefter gjennom sitt arbeid at tilbakemeldinger er en viktig forutsetning for at lærere skal kunne fornye sin egen undervisning og bidra til fornyelser av kollegers undervisning. Skolene bekrefter også at aktiv bruk av elevundersøkelser kan benyttes til fornyelse av undervisningen. Ulike former for tilbakemeldinger blir slik en vesentlig del av et internt system for kvalitetssikring.

Skal slikt arbeid videreutvikles og institusjonaliseres, må skolene få anledning til å jobbe med sine normer og sine verdier. Arbeid med klima og skolekultur er viktig for skolens «helse». Og skal tilbakemeldingskulturen videreutvikles og institusjonaliseres, er det viktig at lærerne har positive erfaringer med gjennomføringen. Det er vårt råd at arbeidet må bygge på høy grad av involvering og likeverdighet mellom partene. Her er partssamarbeid helt avgjørende for suksess.

Det er også viktig *hvordan* tilbakemeldingsarbeidet utføres. Her en refleksjon rundt bruk av *observasjon*. Produktiviteten i slikt arbeid handler om:

- a) *Selve observasjonen* – hvordan gjennomføre den slik at man får holdbare data som kan tilbakeføres til enkeltpersoner eller grupper? Målet med observasjonen må være å få fram data som kan gi grunnlag for atferdsendring. Gode observasjoner krever *trening for den som skal observere*.
- b) *Felles refleksjon* – hvordan skape gode prosesser? Det handler om å bruke åpne prosesser og enkel instrumentering som grunnlag for at deltakerne kan dele informasjon, drøfte styrke og svakhet og muligheten til fornyelse av undervisningen.
- c) *Gruppeutvikling* – hvordan styrke en gruppes produktivitet? Skolene bruker mye gruppemøter for bearbeiding av data fra undervisningen. Vi vil påstå at skolene må trene opp gode gruppeledere og arbeide med prosessene i gruppene. Her har ledelsen en viktig oppgave i oppfølgingen av gruppene gjennom vurdering av gruppeproduktivitet og ved å gi gruppene anledning til å reflektere over egen atferd og å trene på ny gruppeatferd.
- d) *Elevenes læring*  
Alle skolene har regelmessige prosedyrer for å vurdere elevenes læring, og praktiserer en rekke tilnærminger til dette. Samtidig varierer det fra skole til skole hvor aktivt elevene blir trukket med i tilbakemeldingsarbeidet, og hvor mye de blir benyttet som ressurs for egen og andres læring. Vi vil anbefale en sterkere elevinvolvering, og at data om elevenes læring blir en enda viktigere del av det totale informasjonsbildet skolene har av seg selv.

Ullern videregående skole i Oslo presenterte sitt case om hvordan de benytter egenvurdering fra elever. Det er vår vurdering at dette er viktig og at det må følges opp og koples med tilbakemeldinger til lærer. Det kan handle om *enkle, standardiserte skjemaer* som kan gi elevene mulighet til å reflektere over egen forberedelse, vanskelighetsgraden av undervisningen, hva de ønsker mer av og hva de vil foreslå for videre fordykning i et emne.

Datainnsamlingene må ha *refleksjon* i fellesskap som mål, der man lykkes med en videre og dypere drøfting av undervisning og læring.

Klassen er fortsatt viktig for å få til et godt læringsmiljø. Derfor vil bruk av undersøkelser av klasseklima og undervisning på et mer overordnet nivå også være viktig. Det handler om datainnsamlinger som har som mål å forbedre klassemiljøet, styrke klasseledelsen, vurdere gruppedynamikken, belyse roller og relasjoner i beslutningsprosessene og synliggjøre verdier og normer i klassen.

Læring er influert av elevenes motivering og holdninger til skolen/sin klasse. Da er arbeid med klimaet i klassen, der elever og lærere aktivt samhandler, en viktig forutsetning for kvalitative forbedringer av undervisningen.

## Systemnivå

Vi har tidligere slått fast at skolen er *enheten for forandring*. Den lever imidlertid ikke i isolasjon, og det gjør heller ikke de utviklingsarbeidene skolen initierer. Skoler trenger hverandre, og de trenger et overordnet lederskap (jfr. figur 6 om verdikjeden i skolesystemet).

Profesjonsutvikling handler om læreratferd. Den utøves først og fremst i klasserommene der lærer er den ansvarlige, men heller ikke dette arbeidet kan skje isolert. Også her er det behov for en systemisk forståelse. Når en skoles undervisning baserer seg på systemisk tenkning, forstår den sammenhenger og det mønsteret den er en del av, og isolerer seg ikke til brokker av en helhet. Her trenger lærere å oppleve seg som del av en helhet og at de gjennom det utfordres til meningsfulle endringer av praksis i klasserommet.

Nasjonale styringsdokumenter krever at skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Hva slags lærere og ledere krever det? Da må man starte i klasserommet, der den viktigste lederfunksjonen blir forvaltet. Den krever en person som vet hvordan han/hun skal motivere og involvere elever og andre lærere/tilsatte, som forstår gruppedynamikk, kan gripe inn og lede, strukturere, oppmuntre, bruke kreative metoder for problemløsning og å lede prosesser som fører til læring for den enkelte elev og for gruppen/klassen som helhet.

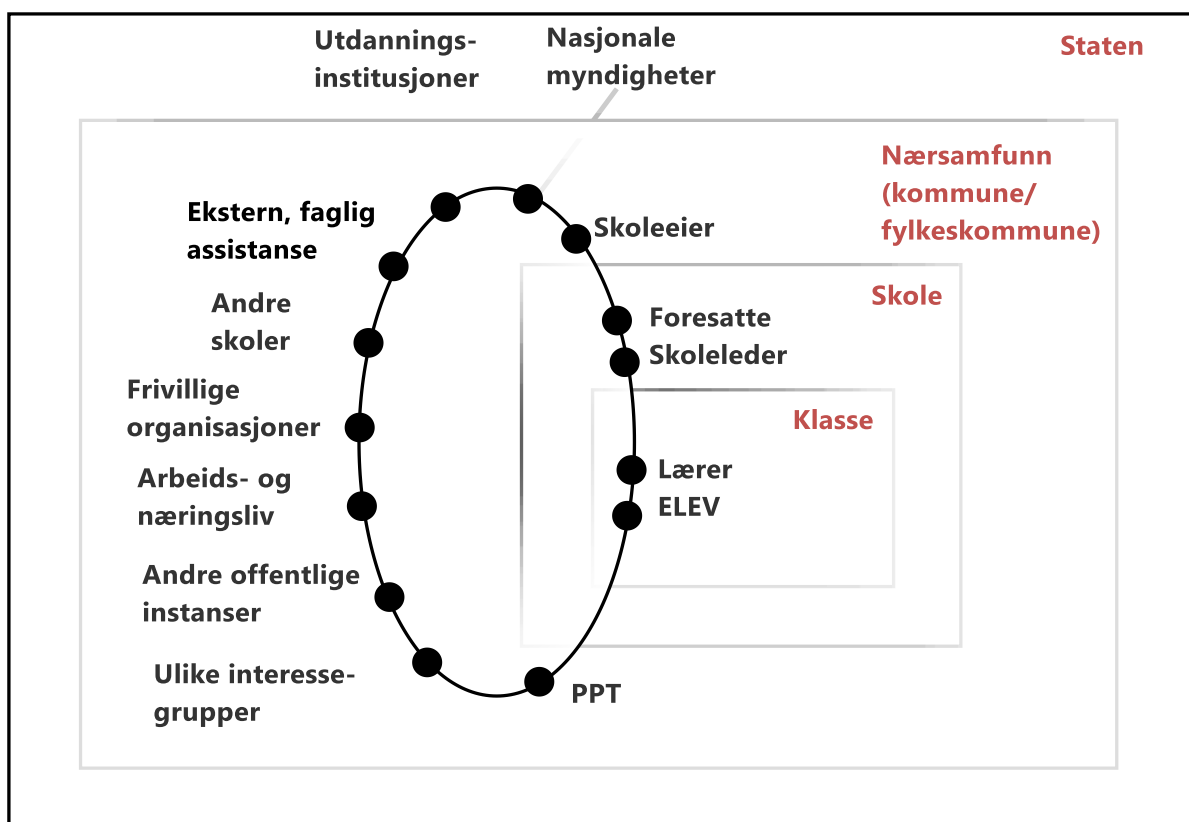
Skoleledere (herunder teamledere) skal først og fremst støtte lærerarbeidet. De trengs for å skape visjoner som kan samle lærerne om viktige, felles oppgaver. De trengs som motivatorer, som gruppeledere og for å skape felles refleksjoner og samspill mellom enkeltpersoner og grupper. Skoleeier må sørge for at skolesektoren har en politikk, og at den forplikter seg i forhold til denne og lever etter den. Skoleeier må sørge for en styringsdialog der målet er god kommunikasjon og felles læring, slik at både besluttere, ledere og lærere i større utstrekning forstår hverandres synspunkter og situasjon.

Profesjonsutvikling må derfor være en del av en overordnet forståelse av hva som er læreres og skolers plass i samfunnet. Da må det finnes en måte å utvikle læreres og lederes evne til å møte de forandringer som finner sted i samfunnet (sosiale, teknologiske, økonomiske og økologiske endringer). Det krever en profesjon som selv er i endring, og skoler og skoleeiere som på ulike nivåer og i ulike sammenhenger muliggjør dette.



Vi avslutter med en illustrasjon (se figur 10) inspirert av arbeidene til Peter Senge (Utrecht, 2008). Den viser sammenhenger og helheter rundt det som skjer i klasserommet (eller andre læringssteder), og bygger opp under det vi har søkt å få fram:

- At profesjonsutvikling først og fremst handler om det som skjer i klasserommet der elev-lærer relasjonen er den viktigste.
- At det som skjer i klasserommet avhenger av mange faktorer utenfor klasserommet (på skole- og systemnivå).
- At kvaliteten på lærernes arbeid avhenger av en skoleeier som kan tilby viktige pedagogiske og organisatoriske støttefunksjoner og som sørger for kvalitetssikring på alle nivåer (klasse, skole, system...).



Figur 10: Skolesystemet - helhet og sammenheng (ref. Peter Senge)

# Litteratur

---

- Dalin, P. og Rolff, H. G.: *Organisasjonslæring i skolen* (Oslo 1991)
- Hopkins, D.: Foredrag på IMTECs konferanse (Möln dal, 2000)
- Fullan, M.: *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform* (London, 1993)
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S.A (2010): *Investigating the Links to improved Student Learning. Final Report of Research Findings.* (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education – OISE)
- Senge, P: *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the learning organization* (New York, 1991/2006)
- Senge, P: *Systemisk tenkning* (foredrag, Utrecht, 2008)
- Stoll, L.: *Professional Learning Communities. Honeycomb model and gap analysis.* Et analyseverktøy oversatt av Tone Guldahl (Oslo, 2014)
- Stranden, K: *Partssamarbeid. Kommuneutvikling gjennom involvering og deltakelse* (Oslo, 2013)
- IDP – Internal Development Program. IMTECs opplegg for skoleutvikling (Oslo 1977, Oslo 2006)