

# Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet

---

For koordineringsgruppen ved PLU/NTNU

Anita Normann og May Britt Postholm

1. mai, 2015



# Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet

## Innledning

Statusrapporten for våren 2015 er basert på dialogmøter med fem UH-institusjoner, i tillegg til at evalueringer fra samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer også er brukt som grunnlagsmateriale.

Dialogmøtene med UH-institusjoner ble gjennomført i februar 2015, og det deltok tilsammen 32 personer i disse samtalen. Ingen av de fem besøkte institusjonene deltok i piloteringen av satsingen. Dialogmøtene ble planlagt og gjennomført med tanke på læring for begge parter, samt på en videreutvikling av læringsprosessene i Nettverk for kompetansemiljøer. På noen av dialogmøtene deltok instituttledere og dekaner, og disse hadde satt seg godt inn i satsingens formål. For øvrig besto deltakergruppene av koordinatorene, pedagoger og fagdidaktikere, samt i enkelte tilfeller også noen med organisasjonslæring som sitt spesialfelt. Deltagerne uttrykte at de opplevde dialogmøtene som interessante, og at de satte pris på at noen besøkte dem og stilte spørsmål knyttet til det som de jobbet med. Det er fortsatt stor entusiasme og tro på arbeidet i den skolebaserte kompetanseutviklingen, både i lærerutdanningen og i skolen. Møtedeltakerne opplever blant annet at satsingen går rett inn i skolens kjernevirksomhet, og at arbeidet de gjør i skolene i samarbeid med lærere og ledere også får betydning for egen undervisning og veiledning av lærerstudenter. Hovedinntrykket etter dialogmøtene gjennomført i februar 2015 er at kompetansemiljøene langt på vei klarer å få de fleste brikkene på plass i det store puslespillet som satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (UiU) er.

Samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer ble gjennomført i mars 2015, med til sammen 112 deltakere fordelt på tre samlinger. Hver samling startet med et innlegg fra en invitert UH-institusjon fra den respektive regionen. Det var Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Stord Haugesund og Høgskolen på Lillehammer som presenterte sine erfaringer fra arbeidet i satsingen; både knyttet til suksessfaktorer og utfordringer. Innlegget ble etterfulgt av en spørsmålsrunde fra de andre deltakerne. Evaluering fra samlingene viser at de andre UH-institusjonene opplevde det som nyttig å høre en institusjon fortelle om sine erfaringer, samt å få anledning til å drøfte disse noe nærmere. Resten av programmet varierte noe fra den første til de to siste samlingene, men besto av flere runder med erfaringsdeling i tverrinstitusjonelle grupper. Det er sprikende oppfatninger av hvor godt utbytte den enkelte

deltaker har av disse samlingene.

Ett av målene med denne rapporten er å dele kunnskaper om kompetansemiljøenes erfaringer fra arbeidet med satsingen på egen institusjon, på skolene, og i Nettverk for kompetansemiljøer. Det er også et mål å bidra til Utdanningsdirektoratets videre arbeid med satsingen. I rapportens hoveddel presenteres og kommenteres sentrale aspekter fra kompetansemiljøenes arbeid med satsingen, og det skilles her ikke på om synspunktene er framkommet fra dialogmøtene eller fra evalueringer fra samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer. Hoveddelen avsluttes med en kort punktvis oppsummering fra dialogmøtene og evalueringene fra samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer. I rapportens siste del presenteres en punktliste med anbefalinger for det videre arbeidet. Denne må sees i lys av satsingens intensjoner om at alle parter skal lære i dette arbeidet. I de videre beskrivelsene vil ordet ”fagperson” eller ”UH-ansatt” bli brukt for å omtale deltagerne fra dialogmøtene og fra samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer. Dette er gjort som en del av anonymiseringsprosessen, og fordi institusjonene bruker noe ulike betegnelser om den rollen de har i satsingen.

Rapporten er et resultat av et teamarbeid i koordineringsgruppen for Nettverk for kompetansemiljøer, og hovedforfatterne har fått kommentarer og innspill til utforming av den endelige teksten fra Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Eirik Irgens og Alex Strømme.

## **Deltagelse i UiU og organisering av satsingen på egen institusjon**

Fagpersoner i UH-institusjonene uttrykker at de er glade for at de er med i satsingen. De har tro på arbeidet i UiU, og de har også et mål om å dele erfaringer fra arbeidet med ansatte på egen institusjon som ikke deltar i satsingen ute i skolene. På tre av UH-institusjonene jobber de alltid to og to inn mot skolene, og på en av institusjonene sies følgende: ”Vi har veldig god oversikt over hverandre gjennom hele semesteret”. Det er ikke nødvendigvis slik at fagpersonene jobber i faste par, men de organiserer seg slik at de jobber i par med utgangspunkt i skolenes fokus på satsingsområde. Den ene av de to retter vanligvis oppmerksomheten mot organisasjonslæring, mens den andre enten har hovedfokus på grunnleggende ferdigheter og/eller på klasseledelse. På en av de andre institusjonene forteller de at budsjettet for den skolebaserte kompetanseutviklingen alltid går i underskudd, men de opplever likevel det å være to sammen ute i skolene som en strategisk god måte å gjennomføre arbeidet på. Det oppleves som en ekstra trygghet at de er to i møte med skolelærerne, og de UH-ansatte mener dessuten at de klarer å gjennomføre arbeidet bedre på

skolene når de er to. Da har de mulighet til å planlegge sammen og reflektere sammen i etterkant og dermed få anledning til å videreutvikle måten de jobber på. De forteller at de da også får med seg de gode eksemplene tilbake til UH-institusjonen, og at de på det viset «tjener» på arbeidet, selv om det økonomisk går i underskudd.

Vi mener å se at flere institusjoner enn tidligere nå organiserer seg slik at de kan dra parvis ut til skolene. Dette mener vi er en positiv utvikling. Det å møte skolene sammen kan øke mulighetene for å oppnå tillit og legitimitet, samtidig som det kan bidra til en forsterket opplevelse av egen læring gjennom at man har en refleksjonspartner. Sist, men ikke minst kan det oppleves som tryggere for den enkelte fagperson å ikke være alene, særlig dersom man møter kritiske lærere som kanskje er skeptiske til hva UHs fagfolk kan bidra med. Det kan altså synes som om bevisstheten rundt den opplevde gevinsten av å være to sammen er styrket, og at flere UH-institusjoner strekker seg ekstra langt for å få dette til, på tross av de ekstra kostnadene en slik organisering medfører. Hos noen UH-institusjoner er det et bevisst valg å endre på parsammensetningen underveis, mens andre steder skjer slike reorganiserer internt i temaene fordi noen av ulike grunner slutter og nye folk kommer inn. Parene eller teamene avspeiler gjerne skolens behov, samtidig som man er opptatt av at kjemien mellom de samarbeidende UH-ansatte også bør stemme. Dersom det ikke er til å unngå at det skjer stadige utskiftinger når det gjelder hvem som er med i utviklingspartnergruppen, bør det internt på UH-institusjonene legges ekstra stor vekt på en kontinuerlig erfaringsdeling, slik at nye gruppemedlemmer raskt får en forståelse for den kollektive kunnskapen som allerede er utviklet.

Antall personer som er med i utviklingspartnergruppene<sup>1</sup> varierer fra syv til 12 personer, og de samarbeider med til sammen fra åtte til 25 skoler høsthalvåret 2014. Teamene på UH-institusjonene er organisert slik at medlemmene har ulike roller, og de har alle en koordinator for arbeidet i teamet. På enkelte institusjoner oppleves det likevel at det samlet sett er for få personer som er med i utviklingsgruppen, og de kunne derfor ha ønsket seg deltakelse fra flere fagpersoner fra ulike fagseksjoner. Når dette likevel ikke er tilfellet, forklares det med at de ressursene de har til rådighet er for små.

Alle UH-institusjonene har faste møter hvor deltakerne samles for å dele erfaringer, noen oftere enn andre, og ved noen institusjoner deltar også lederne på de regelmessige møtene i utviklingspartnergruppen i løpet av perioden. En institusjon har valgt en ledelsesstrategi som går ut på at bare faste ansatte deltar i satsingen. Dette er gjort for å styrke

---

<sup>1</sup> Utviklingspartnergruppen er brukt i stedet for begrepet tilbydergruppen.

institusjonens fagmiljø. Disse fagpersonene har dermed en stor prosentandel av sin fulle stilling tilknyttet arbeidet med UiU. Ansettelse i faste stillinger på institusjonen blir også sett i sammenheng med den skolebaserte kompetanseutviklingen. UH-institusjoner legger også vekt på at det er de som faktisk ønsker å arbeide tett på skoler som får delta i utviklingspartnergruppen, samt at personlig egnethet også utgjør en del av helhetsvurderingen.

På en UH-institusjon er de et team på syv UH-ansatte. De forteller at de til høsten skal samarbeide med 21 skoler. På samme vis som de andre UH-institusjonene, opplever de dette som mange skoler og ansikter å forholde seg til. Hele satsingen i UiU bygger på en grunnforståelse som innebærer at læring skjer i møte mellom mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2012). En etablering og opprettholdelse av gode relasjoner er også en forutsetning for at mennesker skal lære sammen (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015). I og med at det er få møtepunkter mellom UH-ansatte og ansatte i skolene, blir det vanskelig å utvikle tette relasjoner dem imellom. Det blir da avgjørende at det opprettes gode arenaer for læring og at det utvikles gode læringskulturer internt på skolene, slik at ledere og lærere kan lære sammen, utover det som UH-ansatte bidrar direkte til gjennom sin tilstedeværelse. En slik tanke er helt i tråd med idéen om en skolebasert kompetanseutvikling. De UH-ansatte kan i sine få møter med skolelederne rette fokus på opprettelsen av og deltakelsen i slike arenaer, og gjennom det bidra til at skolelederne utvikler en forståelse for hvordan det kan utvikles strukturer og kulturer for kollektiv læring. Gruppeprosesser kan dessuten bidra til at læringskulturen videreutvikles og forbedres (Given, mfl., 2010), og til at ansatte på skoler lettere deler erfaringer utenfor de formelle arenaene (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010).

For noen av UH-institusjonene ser vi at avgjørelsen om at skolene skal få oppfølging av UH-ansatte kun i tre semestre ikke oppfattes som en absolutt regel. For at det ikke skal bli så travelt i høstsemesteret, har for eksempel en av institusjonene tanker om å begynne arbeidet på skolene allerede i vårhalvåret for pulje 3. Ved en annen institusjon fortsatte arbeidet med skoler i pulje 1 også i vårhalvåret. Dette fordi fagpersonene ved den respektive UH-institusjonen selv mente at de ikke hadde fått gjort et godt nok arbeid med skolene det første halvåret. Fleksibilitet i hvordan arbeidet med skolene starter opp er noe som berøres av flere i dialogmøtene. En institusjon presenterte det som en mulighet at lærerne på de skolene som de samarbeider med kan delta på fagdager på UH-institusjonen og lære om grunnleggende ferdigheter på campus tidlig på høsten. ”Da trenger vi ikke være ute på skolene før i september”, sier de. De foreslår at denne dagen kan inngå i pakken som tilbys skolene, eller at skolene spleiser for å betale for denne dagen.

På en UH-institusjon uttaler møtedeltakerne at det er dårlig planlegging av Utdanningsdirektoratet når de må samarbeide med så mange skoler i høstsemesteret. De synes også det er dårlig planlegging at satsingen «Kompetanse for mangfold» skal gjennomføres på ungdomstrinnet parallelt med UiU. Risiko for prosjekttretthet er et tema som mange av de UH-ansatte har vært opptatt av i møtene med skolene. I enkelte tilfeller kan parallelle prosjekter eller satsingsområder med letthet inngå i, eller sees i sammenheng med UiU og arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen. For enkelte skoleledere, lærere og UH-ansatte vil derimot for mange parallelle fokus, slik vi ser det, kun bidra til økt slitasje og mangel på mulighet til å kunne fordype seg i og konsentrere seg om arbeidet med UiU. Det å unngå for mange parallelle statlige satsinger i skolen hvor UH-ansatte skal bidra som utviklingspartnere, bør derfor være et framtidig mål for Udir.

## **Rolleavklaringer og arbeidet med skolene**

På én UH-institusjon har de møter med rektorer og skoleeiere på våren før de møter lærerne på skolene. Det understrekes at alle på teamet er med på disse møtene, og at møtene gjennomføres for å få en myk oppstart. På møtene presenteres forventninger, samt at innhold i grunnlagsdokumentene og den skolebaserte kompetanseutviklingen tas opp. Noen UH-ansatte forteller at de allerede på disse møtene gir en punktliste til skoleeiere og skoleledere som viser hva de ønsker at de skal jobbe med. Punktene omhandler forventninger til leder, som for eksempel hvordan skoleleder skal lede sin egen enhet, hvordan det skal opprettes en egen plangruppe eller utviklingsgruppe, og hvordan det skal legges til rette for at lærerne får samarbeidstid. På møtet avtales også hvordan skolene skal starte arbeidet. En slik tidlig og tydelig forventningsavklaring og enighet om ansvars- og rollefordeling er helt nødvendig for å oppnå et konstruktivt samarbeid. Flere av UHs fagfolk har nemlig opplevd skoler der leder ikke i tilstrekkelig grad tar den nødvendige ledelsen av prosjektet, og der leder heller ikke forplikter sine lærere, men nærmest overlater dette til UHs ansatte. Usikkerhet rundt UHs rolle kan føre til at skoleleder stiller spørsmål som ”Er dere med oss eller mot oss”, slik en UH-institusjon fortalte om. Slike spørsmål kan vitne om en manglende forståelse på skoleledernivå av hva den enkeltes rolle i satsingen skal være. Usikkerhet blant de ansatte på skolene knyttet til hvilken rolle fagpersonene fra UH har, kan, slik noen UH-ansatte oppfatter det, oppleves av skolens ansatte som om at de er der for kontrollere dem. En slik opplevd situasjon fra skolens ledere og eller lærere er selvsagt ikke egnet til å bygge de gode relasjoner som et godt samarbeid bør tuftes på, og understreker ytterligere behovet for tidlige avklaringer rundt roller, forventninger og ansvarsområder.

Med utgangspunkt i tildelte ressurser har UH-institusjonene kommet frem til at disse dekker to eller tre halvdager hvert semester i tre semester ute i skolene. For noen UH-institusjoner går ressurser med til mye reisetid. UH-ansatte forteller at de har Skype-samtaler, telefonsamtaler og kommunikasjon via e-post med skolelederne mellom besøkene, og at de også bruker disse kommunikasjonskanalene for å veilede på mellomarbeid. Slik mener de at de klarer å være tettere på. De UH-ansatte forteller også at noen skoler og skoleledere har problemer med å komme i gang med UiU, og at det da er nødvendig med lokale avklaringer, ”men det er samtidig noen skoler som har jobbet meget godt i forkant”, presiserer en av de UH-ansatte.

Graden av skoleeiers involvering kan også variere, men denne samsvarer nødvendigvis ikke med kommuners størrelse. Enkelte skoleeiere har ifølge UH-ansatte ”shoppet mange prosjekter inn til kommunen”, noe som innebærer at skoler får mange utviklingsprosjekter å forholde seg til. Hos en av institusjonene er det en oppfatning av at ”de skoler som lykkes best har nivået over (altså skoleeier) sterkt inne i satsingen”. Samtidig er det UH-ansatte som er bekymret over at noen skoleeiere har lite kjennskap til UiU, og gjengir følgende uttalelse fra en skoleeier for å understreke dette: ”Poenget med ungdomstrinnsatsingen er at elevene skal score bedre på de nasjonale prøvene”.

UHs fagpersoner er generelt svært opptatt av at arbeidet i UiU må forankres godt på skolene. De forteller at det slett ikke er slik at arbeidet nødvendigvis er forankret selv om det fra skolens hold gis et inntrykk av det. De forteller også at måten de starter opp arbeidet på har endret seg fra pulje 1 til pulje 2. I pulje 2 tar de UH-ansatte i større grad selv del i forankringsprosessen og ”den relasjonsbyggingen som må til”, slik en av fagpersonene uttaler det. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2000) skriver i boken «Enabling Knowledge Creation» at et miljø som er preget av dialog, åpenhet og tillit legger til rette for kunnskapsutvikling og læring. Dette innebærer at fagpersoner som skal bidra til utvikling også bør bli en del av, eller få en relasjon til, det gode læringsmiljøet. En tidlig deltakelse i prosessen, slik det ble skissert over, kan styrke nettopp en slik tankegang.

Kulturen på skolene kan også variere innenfor samme kommune. Enkelte UH-ansatte har erfart at de måtte bidra til å løse en personalkonflikt på en skole før arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling kom i gang, og andre har opplevd at skoler til stadighet endrer sine satsingsområder. Det fortelles videre om at lærere kan reise seg og gå når hele kollegiet er samlet sammen med de/den UH-ansatte, samt om det som fra UH-ansattes side oppleves som ”frekke lærere”. Selv om slike episoder hører til unntakene, kan de oppleves som svært utfordrende og til dels personlig belastende for de UH-ansatte. Dette bidrar derfor

til å understreke hvor viktig det kan være å få anledning til å være to sammen ute på skolene. Mest av alt forteller kanskje slike hendelser om fravær av ledelse.

UH-ansatte forteller også at det kan være avstand mellom rektor, utviklingsgruppen og personalet på skolen, og at rektor kan snakke om «vi» og «dem». Dette kan tyde på at grunnlagsarbeidet med å utvikle en felles forståelse for hva som bør og skal jobbes med i lærerkollegiet, ikke er gjennomført grundig nok. Ifølge Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) er det vesentlig at alle forstår hensikten med arbeidet før det settes i gang. Dersom alle har utviklet en forståelse for utvikling med utgangspunkt i et felles emne, er det lite sannsynlig at de vil hoppe fra det ene emnet til et annet, eller at de vil forlate rommet hvor de er samlet til felles kunnskapsutvikling. Tidlig og solid forankring blir dermed et viktig og tilbakevendende stikkord.

En UH-institusjon forteller at det første møtet de har med sine skoler alltid handler om organisasjonslæring. Det understrekes at fokuset må ligge på å knytte sammen arbeidet med didaktikk og organisasjonsutvikling. De opplever at prosess og innhold, dvs. arbeidet med organisasjonsutvikling og satsingsområdene, må gå hånd i hånd, og må vektlegges med utgangspunkt i skolenes ståsted. Dette var også et viktig funn i studien av piloteringen av UiU (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Sandvik, & Wæge, 2013). Ifølge de UH-ansatte oppleves det som fascinerende at de må skreddersy sine opplegg til hver enkelt skole, framfor å komme inn som eksperter som skal servere en ferdigprodusert pakke. De må altså jobbe individuelt med, og tilpasse arbeidet til hver enkelt skole, og opplever dette som meningsfylt.

### ***”Ledelse, ledelse, ledelse!”***

UHs fagpersoner er alle svært opptatt av at det er skoleleder ved den enkelte skole som skal lede arbeidet, slik sitatet i overskriften mer enn antyder. Det brukes forskjellige formuleringer for å gi et bilde av den viktige rollen skoleledelsen har i arbeidet med satsingen, for eksempel denne: ”Rektor er nøkkelen. Alfa og omega!”. En annen sier det slik: ”Denne satsingen er avslørende for skolens ledelse”. Det understreker videre at dersom arbeidet skal fortsette etter at de UH-ansatte trekker seg ut av samarbeidet, er det avgjørende at skoleledere har sittet ved roret i løpet av arbeidet. Dette vil bidra til at de har mulighet til å holde stø (utviklings-) kurs også etter at samarbeidspartnerne fra UH har trukket seg ut. UH-ansatte er likevel enstemmige i sin opplevelse av store forskjeller mellom i hvor stor grad skoleledelsen ved de ulike skolene tar det nødvendige ledelsesarbeidet. Ved én UH-institusjon mener fagpersonene at de i pulje 2 er blitt bedre til å ”vandre sammen med skolens ledere i relasjonsbygging og forankring”. Likevel har de erfart at det er stor variasjon mellom de enkelte skolelederes



kunnskaper om og erfaringer med prosjektledelse. De opplever også noen ganger at det er mangel på samsvar mellom skoleleders oppfatning av behovet for hjelp og det de UH-ansatte selv erfarer at skolelederne trenger hjelp til i arbeidet med satsingen. Dette kan gjøre samarbeidet ekstra utfordrende. Flere UH-institusjoner mener de kan se tydelige spor etter rektorer som har tatt rektorskolen og av ledere som har mye erfaring med organisasjonsledelse og prosjektledelse. Andre rektorer har ikke en slik formell lederutdanning, og/eller har liten erfaring med utviklingsprosjekter. I sistnevnte tilfeller får gjerne de UH-ansatte en litt annerledes rolle enn tilfellet er ved skoler der rektorene er godt skolert og har tidligere erfaringer med utviklingsarbeid.

På noen skoler ønsker ledelsen å bruke de UH-ansatte i et samarbeid med utviklingsgruppen, og at utviklingsgruppen deretter tar det videre arbeidet sammen med lærerne. På andre skoler er det ønskelig at UHs fagpersoner jobber mot hele personalet, og gjerne også i form av kursing. De UH-ansatte forteller at de også hjelper enkelte rektorer med å rydde tid til faglig arbeid, eller til å unngå at fellestiden blir for oppstykket, slik de opplever at tilfellet er på mange skoler. Når de for eksempel opplever at skoler strever med å sette av tid til pedagogisk utviklingsarbeid, ser de også dette i sammenheng med at rektorrollen utøves og oppfattes forskjellig. UH-ansatte stiller seg for eksempel uforstående til at ”utviklingsarbeid skal kunne drives kun mellom 14-16 hver mandag”, slik en fagperson uttrykker det. De er derfor opptatt av å bistå rektor i å etablere det nødvendige handlingsrommet for å drive utviklingsarbeid.

Fagfolk på en av UH-institusjonene forteller at de har erfaring med at arbeidet kan lykkes dersom de først har møte bare med ledelsen, deretter med ledelsen, eventuelle avdelingsledere, en gruppe lærere og tillitsvalgte, for til slutt å møte hele personalet samlet. ”Det er en veldig styrke å ha en stor gruppe ledere i ryggen når en møter personalet”, uttrykker en av dem. En fagperson fra en annen UH-institusjon sier det slik: ”Vår rolle handler mest om å bistå rektor i arbeidet med gjennomføringen av arbeidet”.

Noen UH-ansatte ser også på graden av og systematikken rundt det de anser som det nødvendige oppfølgingsarbeidet etter UHs besøk på skolen, i sammenheng med skoleleders utøvelse av sin lederrolle. På noen skoler er rektor tydelig og forplikter for eksempel sine lærere til å skriftliggjøre noe av arbeidet i prosessen. Denne dokumentasjonen er tenkt å danne grunnlag for et videre arbeid. Andre skoler er mer usystematiske når det gjelder refleksjonsøktene i etterhånd. Enkelte UH-ansatte opplever også skoler med svakt utviklet evalueringskultur og skoler som mangler en arena for deling av praksis.

Vi ser at dersom skoleledere i større grad rydder tid til og samtidig forplikter sine lærere til skriving og lesing av noe teoristoff, vil dette kunne bidra positivt inn i arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen. En av forutsetningene for at dette skal lykkes, er imidlertid at det er etablert gode relasjoner mellom skoleleder og lærerne, slik at ikke lærerne opplever det å skulle levere en refleksjonslogg som en ren kontroll av utført arbeid. Rektor, gjerne i samarbeid med skolens ressurslærer, må derfor gjennom konkret handling vise at målet med å dokumentere noe skriftlig faktisk handler om å bidra til en åpen felles refleksjon, der for eksempel lærernes opplevde suksesser og utfordringer deles og drøftes, for på den måten å bidra til utvikling. En slik arbeidsprosess vil også kunne bidra positivt når det gjelder utvikling av skolens evalueringskultur.

Skolelederens fokus på drift vs. læring kan variere mye. Noen ledere deltar aktivt på møtepunktene som UH-ansatte har med skolene, og opplever det også som godt å ha de UH-ansatte som støtte i det konkrete arbeidet, eller mer som rene refleksjonspartnere; ”at de får anledning til å tenke høyt sammen med oss”, slik en fagperson sier det. De UH-ansatte opplever at det er en fordel at skoler har deltatt i kollektive læringsprosesser tidligere. Det deles også fortellinger om at noen ledere faktisk har fått bygd sin egen kapasitet som leder gjennom arbeidet med satsingen, og det refereres til at lærere ved enkelte skoler har ment at rektors ledelsesrolle er blitt tydeligere i løpet av deltakelsen i UiU.

Vi ser at det som er beskrevet over samsvarer med Slavins (1998) uttalelse: “It is easier to seed new practices successfully in schools which have fertile soils”. Dette understreker samtidig viktigheten av at også de skoler som ikke enda har fått utviklet sin ”fertile soil” får den nødvendige støtten for å kunne utvikle seg videre. Det kan til og med argumenteres for at disse skolene kanskje vil trenge enda mer oppmerksomhet fra UH sin side, selv om dette i praksis ikke er mulig med de knappe ressursene UH-institusjonene opplever at de har. Det er altså viktig å bidra til å unngå en slags Matteuseffekt i arbeidet med satsingen, der de skoler som allerede har kommet langt i arbeidet med skoleutviklingen kommer enda lengre, samtidig som de skoler som mangler ”den fruktbare jorda” blir stående på stedet hvil. Samtidig er det verdt å ta med seg følgende kloke ord fra en UH-ansatt: ”Som UH kan vi kun spille våre kort og henstille; vi kan ikke bestemme”. I beslutningsfasen knyttet til hvordan den enkelte skole skal kunne ”gjøre jorda fruktbar”, er det derfor rektor som til syvende og sist har det avgjørende ordet.

### ***Metoder og modeller i læringsarbeidet med skolene***

Flere av fagpersonene framhever at lærerne trenger praktiske eksempler på hva god læring er, og i arbeidet ute i skolene bruker de UH-ansatte ulike metoder for å fremme læring og utvikling i lærerpersonalet. Mange av de UH-ansatte starter sine økter på skolene med å gi noe felles faglig input, knyttet til forhåndsavtalte oppdrag. En UH-ansatt sier det slik: ”Det som har vært mest vellykket i mitt tilbyderarbeid er når jeg kan gi oppskrifter; modeller som lærerne kan spinne videre på selv”. Denne fagpersonen ønsker samtidig enda mer substans inn i satsingen, noe vedkommende mener kan oppnås gjennom et større fokus på fagdidaktikk. I tråd med dette kan det her nevnes at de nasjonale sentrene faktisk uttrykker en bekymring knyttet til det som for dem oppleves som en nedprioritering av fagdidaktikers deltakelse i satsingen. Sentrene mener dette kan skyldes en manglende god nok forståelse av de spesifikke satsingsområdene.

Selv om det kun er én UH-institusjon som helt eksplisitt nevner at det er et uttrykt mål for dem å snakke med lærerne om hva de gjør i forbindelse med elevenes læring, må vi håpe og anta at dette også er noe som skjer på de andre skolene UH jobber med. I en satsing som denne, med mange fokusområder (for eksempel prosess vs. innhold) og mange ulike aktører inne, må likevel målet om å bidra til at elever kan oppleve økt mestring gjennom en mer motiverende, praktisk, variert, utfordrende og relevant læring, ha et konstant fokus i arbeidet. Dette gjelder både i det konkrete arbeidet der kanskje ulike modeller utprøves, men ikke minst også i den påfølgende refleksjonen og drøftingen.

Noen UH-institusjoner bruker aksjonslæring som metode i sitt arbeid, mens andre benytter lesson study. Det er fagfolkens erfaring at lærerne selv tar i bruk de forskjellige arbeidsmåter som modelleres. De UH-ansatte gir også lærerne utfordringer i form av mellomarbeid. Dette kan for eksempel være leseopplegg som skal gjennomføres eller at lærerne skal observere hverandre. I tråd med det som er nevnt tidligere, understreker de UH-ansatte at det er skoleledelsen som må følge opp dette arbeidet. Når rektor følger opp mellomarbeidet og når alle, eller nesten alle lærere har gjort mellomarbeidet, gir dette ifølge de UH-ansatte et godt refleksjonsgrunnlag. De forteller videre at de vil tenke ut en bedre måte å sikre at mellomarbeidet blir gjennomført på i pulje 3, slik at de har et godt grunnlag for erfaringsdeling når de møter skolene. Noen UH-ansatte har også oppfordret rektorer til at lærere skal få lese artikler eller kapitler i arbeidstiden da de har erfaring med at lærere ikke leser mye faglitteratur på fritida. Ifølge Darling-Hammond og Richardson (2009) kan nettopp lesing av fagtekster støtte lærere i deres profesjonelle utvikling.

### **Klasseromsobservasjon**

Når det gjelder observasjon av klasseromsaktiviteter, gjennomføres dette i varierende omfang. Mange UH-ansatte opplever at de må prioritere hva de skal bruke tiden til i møte med skolen, og dette går også den andre veien, ved at rektorer for eksempel synes det spiser for mye av UH-fagfolkernes knappe tid på skolene dersom de skal delta i klasseromsobservasjoner: ”Skal de gå inn i klasserommet, går det veldig mye tid”, siterer en av dem sine rektorer, og fortsetter: ”Og så sitter vi sammen med dem og rett og slett planlegger undervisning og er med dem i hele den prosessen, så må vi ta båten før de skal gjennomføre det, dessverre”. Dersom det skal gjennomføres observasjon, må dette ifølge UH-ansatte avtales på forhånd, slik at både lærere og fagpersoner er godt forberedt. Noen av fagfolkene opplever også at de bevisst må bearbeide holdningene til både rektor og lærere når det gjelder å observere undervisningen. UH-ansatte erfarer nemlig lærere som ikke ønsker at de skal komme inn i deres klasserom. En av fagpersonene sier det slik: ”Jeg kan ikke presse meg inn, jeg kan ikke bryte opp døren å gå inn”. En annen av fagpersonene viser til at det enda ikke er utviklet et godt nok klima for å gjennomføre klasseromsobservasjon, men legger til at ”jeg tror nok tiden jobber med oss”.

Det viser seg altså at det er stor forskjell både *mellom* UH-institusjoner og *innad* i institusjoner på hvorvidt fagpersonene har deltatt på klasseromsobservasjon eller ikke. Der det ikke har skjedd, er fagfolkernes forklaring primært knyttet til at skolene ønsker å bruke dem på forskjellig vis. Noen forteller også at de har fått anledning til å observere svært flinke lærere, men at andre lærere på skolen som ikke ble oppfattet som så flinke, ble skjermet for observasjon. Noen UH-ansatte forteller også at de har gjennomført observasjoner på alle de 26 skolene som de samarbeidet med i satsingen, men at det bare var én skole som hadde satt av tid til en refleksjonsøkt i etterkant. Dette er selvsagt uheldig, ettersom det nettopp er samtalen i etterkant som kan være en fruktbar arena for utvikling hos den enkelte lærer.

De fagfolkene som observerer i klassene og som deltar i refleksjoner med lærerne i etterkant, uttaler at dette gir dem, i rollen som utviklingspartnere, en bedre forståelse for hva de kan bidra med i samarbeidet med lærere og skoleledelse når det gjelder utvikling. Noen skoler har også utviklet et system for «lærende møter», hvor lærere og ledere kan møtes til felles refleksjon både i team-tiden og i fellestiden. Dette avhenger imidlertid av rektorene, ifølge de UH-ansatte. Noen av rektorene er overhodet ikke interessert i hva fagfolkene arbeider med mens de er på skolen, mens andre gjerne også ønsker å delta på refleksjonssamtaler i etterkant av observasjoner. ”Da kan de også lære å gi tilbakemelding til

sine kolleger”, kommenterer én av fagfolkene. De UH-ansatte framhever viktigheten av at lærerne må utvikle en tillit til dem før de kan observere og gi de tilbakemelding i klasserommet. Dette fordrer at det er tilstrekkelig med møtepunkter mellom fagfolk og lærere slik at relasjonsbygging kan skje og tillit utvikles.

Avalos (2000) uttaler at læreres profesjonelle utvikling omhandler læreres læring, det å lære seg å lære, som innebærer å ha et metablikk på egen læring, og det å ta i bruk det som er lært i praksishandlinger. For å bidra til, og for å få et innblikk i lærernes profesjonelle utvikling, hadde det vært ideelt om fagpersonene også observert lærerne i klasserommet. Med utgangspunkt i dialogsamtalene ser det som nevnt ut til at noen av UHs fagpersoner opplever at tiden ikke strekker til for å gjennomføre observasjon i klasserommene. Med utgangspunkt i forskning om læreres læring (Avalos; 2000; Desimone, 2009) mener vi at dersom den tildelte tiden ikke strekker til til observasjon av undervisning og læring i klasserommet, bør fagpersonene og/eller skolelederne legge til rette for at lærerne får anledning til å observere hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. På samme måte som når lærere møter elever, mener vi det blir skoleleders oppgave å finne tidspunkt for når lærerne kan møte hverandre i sine egne læringsprosesser. Dette understreker igjen behovet for å legge en timeplan med møtepunkter også for lærere og ledere. Fagfolk forteller for eksempel at noen skoler har klart å organisere skoleuken slik at de har fokus på utviklingsarbeid hver onsdag fra klokken 12:00.

### **1-10 skoler**

Mange av skolene i Norge er 1-10 skoler og UHs fagpersoner har forskjellige erfaringer med, og ulike syn på hvorvidt hele skolens personale kan delta eller ikke. Ved én institusjon fortelles det for eksempel om at ressurslærer ved en skole er fra barnetrinnet, noe fagpersonene synes er uheldig. I dette konkrete tilfellet endte det ifølge fagpersonene med at ungdomsskolelærerne nesten meldte seg ut av arbeidet med satsingen. Mange av fagpersonene gir uttrykk for at satsingen rent prinsipielt kun er for lærere på ungdomstrinnet, og at det derfor er barnetrinnet som denne gangen skal lære av de utviklingsprosesser som foregår på trinnet over. Fagpersonene er altså bevisste på at ressursene skal gå til ungdomstrinnet, og argumenterer også med at det er fagdidaktisk mer utfordrende å legge til rette for utviklingsprosesser for alle lærere i en 1-10 skole. I andre situasjoner mener fagpersonene at det er helt naturlig at hele personalet deltar. Dette gjelder særlig for små kombinerte skoler, der mange lærere «går mellom» trinnene. En slik løsning er også i tråd med ønsker fra skolens rektor. Fagpersonene er likevel nøye med å presisere at de alltid tar

utgangspunkt i ungdomstrinnets behov, og også bruker fageksemplere fra dette trinnet i sine modelleringer. Det er også eksempler på at skoleeier har betalt UH-institusjonen for å la alle lærere på små skoler delta. Når det gjelder klasseromsobservasjon, forteller de UH-ansatte at dette i 1-10 skoler kun gjennomføres på ungdomstrinnet, selv om fellessamlingene på skolen omfatter lærerne fra alle trinn. Vi ser altså at UHs fagpersoner forholder seg til 1-10 skoler på ulike måter, og at det finnes mange løsninger på hvordan dette kan gjøres. Det synes likevel ikke å være noen tvil om at fokuset på ungdomstrinnets spesifikke behov er godt ivaretatt av fagpersonene.

### ***Bruk av ressurser***

Under arbeidet i møter med skolene blir nettressursene på Utdanningsdirektoratets hjemmeside brukt en god del. UH-ansatte opplever at disse sidene, samt sentrenes hjemmesider, er gode verktøy i arbeidet. Ved en UH-institusjon uttales følgende: ”Vi kvalitetssikrer at de har jobbet med bakgrunnsdokumentene på skolene”. De UH-ansatte forteller at de også har modellert for lærerne hvordan de kan lese disse dokumentene, som et eksempel på hvordan elevene kan lese fagtekster. UH-ansatte har også brukt filmer som ligger på Utdanningsdirektoratets webside for å modellere eksempelvis elevaktive arbeidsformer. Observasjonsskjemaene knyttet til klasseledelse er også godt mottatt av lærerne. Lærerne bruker også disse observasjonsskjemaene når de skal observere hverandre. Skrivesenterets nettside er hyppig brukt når det er ute på skolene, forteller de UH-ansatte. De forteller videre at disse ressursene samt Ungdomstrinnsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011) også blir benyttet i undervisningen på campus, og i interne drøftinger i fagseksjoner og forskningsgrupper. Bakgrunnsdokumenter for lesing og regning blir dessuten brukt i videreutdanningsstudier, innenfor Kompetanse for Kvalitet, forteller UH-ansatte.

Sammenlignet med tidligere semester kan det altså synes som om nettressursene på Udirs egen side samt på de nasjonale sentrenes sider brukes langt hyppigere nå, et godt stykke ut i pulje 2. I tillegg til at faglærerne aktivt tar i bruk ressursene i arbeidet ute på skolene, bruker de dem også både innenfor GLU; i undervisningsarbeidet med egne studenter, samt innenfor diverse studietilbud knyttet til videreutdanning. Et siste bruksområde som nevnes som eksempel på hvordan nettressursene brukes, er at de danner grunnlag for faglige drøftinger i de ulike seksjonene på én institusjon. Slik får også de som ikke direkte deltar i UiU likevel kjennskap til ressursene og kan trekke dem inn i egen undervisning. Selv om noen kunne ha ønsket at det var tilgjengelige ressurser på andre målføre enn bokmål, synes det å være en enighet om at ressursene generelt sett er mye lettere tilgjengelig på Udirs sider

nå enn tidligere. Skrivsesenterets ressursider får spesielt rosende omtale av mange av de UH-ansatte.

## **Samarbeid med andre aktører**

UH-institusjoner samarbeider med utviklingsveilederne på ulikt vis. Flere av institusjonene opplevde mye frustrasjon fra starten av, men opplever at de etter hvert har utviklet et tettere og nyttig samarbeid med utviklingsveilederne. UHs fagpersoner og utviklingsveilederne har et felles uttrykt mål, og de vil jobbe i samme retning for å nå dette målet. En UH-institusjon bruker formulering ”gjensidig glede” for å beskrive det samarbeidet som har utviklet seg mellom dem og utviklingsveilederne. Utviklingsveilederne inviteres også til møter som fagpersonene har på egen institusjon. Selv om samarbeidet generelt sett er blitt tettere, opplever likevel ansatte på en institusjon at rolleavklaringer fremdeles er nødvendig. På en av UH-institusjonene opplever de at de ikke har klart å avklare hvilken rolle de skal ha i samarbeidet med utviklingsveilederne, og på en annen UH-institusjon erfarer fagfolkene at utviklingsveilederne sitter bak i klasserommene og observerer og noterer, uten at de deltar i samhandlingen. Dette skaper usikkerhet. Fagpersonene er selv oppmerksomme på at et samarbeid med utviklingsveilederne krever at de er i dialog. Mange av dem erfarer at utviklingsveilederne har gjort skolene klare til at de kan starte samarbeidet med dem i pulje 2 og 3, og dermed har beredt grunnen til oppstart. Det forankringsarbeidet som fagpersonene gjorde tidligere i satsingen utføres i stor grad nå av utviklingsveilederne. De UH-ansatte vil likevel fortsette å ha møter med skoleledere og skoleeiere som før for å klargjøre roller, etablere relasjoner og for å forberede selve arbeidet som skal skje på skolene. UH-ansatte uttaler at de må være i en god dialog med utviklingsveilederne i forankringsfasen, slik at de ikke mister viktig informasjon for videre arbeid og relasjonsbyggingen i skolen. ”Da er vi tilbake til måten vi gjennomførte arbeidet på i pulje 1, da vi ikke la vekt på relasjonsbyggingen og forankringsarbeidet”, uttaler de.

Fagfolkene har ulik erfaring med ressurslærerne på skolene. På enkelte av UH-institusjonene har de samarbeidet lite med ressurslærerne. Dette begrunnes med at ressurslærerne kan ha små prosentandeler knyttet til rollen, og at også at ressurslærerne må spre sin ressurs på flere skoler. Andre UH-ansatte forteller at ressurslærerne fungerer veldig forskjellig fra skole til skole. På noen skoler bidrar ressurslærerne til at mellomarbeidet på skolene blir gjennomført, og på andre skoler har de ikke merket at ressurslæreren har bidratt. ”Vi skulle gjerne visst mer om hvilken skoleing de får”, kommenterer én av fagfolkene.

Når det gjelder samarbeidet med de nasjonale sentrene, er det noen av de besøkte institusjonene som har invitert ressurspersoner fra sentrene til å bistå med gjennomføring av fagdager på institusjonen. Matematikksenteret har blitt invitert to ganger til en institusjon, og institusjonen har også deltatt på samlinger med Senter for læringsmiljø og atferdsforskning i Stavanger. Skrivessenteret har også blitt invitert en gang av en UH-institusjon. Dette samarbeidet har ifølge fagfolkene vært nyttig.

Alle aktørene som har direkte kontakt med skolene; dvs. UHs fagpersoner, ressurslærerne og utviklingsveilederne, jobber mot det samme målet. Likevel påpeker flere av de besøkte UH-institusjonen at de gjerne skulle fått anledning til å ta del i den skoleringen som ressurslærerne og utviklingsveilederne får. ”Vi ser at ressurslærerne lærer så mye som vi også så gjerne også skulle ha lært”, sier en av fagpersonene. Ved en annen institusjon stilles følgende spørsmål: ”Hvorfor får ikke vi tilbyderne være med inn i kursing av ressurslærere og utviklingsveiledere?”. Disse to sitatene viser at det er ulike ønsker som ligger til grunn for å ønske seg deltakelse på skoleringene. Ved den ene institusjonene ønsker fagpersonene å delta på samlingene med ressurslærerne, slik at de selv kan lære det samme som dem, mens fagpersonene ved den andre institusjonen mener at de innehar en kompetanse på feltet som de kunne ha brukt i kursing av ressurslærere.

## **Koblinger mellom arbeidet i skolene og UHs virksomhet**

Fordi de ser forbindelseslinjer mellom arbeid i satsingen på den ene siden, og eget arbeid i lærerutdanningen på den andre siden, opplever fagpersonene at arbeidet i den skolebaserte kompetanseutviklingen er en vinn-vinn situasjon. Rollen som utviklingspartner i UiU gir dem et godt innblikk i hva som foregår i praksisfeltet, og denne kunnskapen tar de med seg tilbake i undervisningen av egne studenter. Likevel mener mange av dem at ledere, seksjonsledere og dekaner på UH-institusjoner har en jobb å gjøre dersom kunnskapsutviklingen knyttet til satsingsområdene skal kunne utvikle seg til å bli en del av en kollektiv kapital på institusjonene.

Erfaring fra praksisfeltet er noe som mange av institusjonene vektlegger i arbeidet innenfor satsingen, og flere av de UH-ansatte som er en del av utviklingspartnergruppene underviser samtidig i grunnskolelærerutdanningen; GLU 5-10. På en av UH-institusjonene gjelder dette faktisk for alle i gruppen. De uttaler at arbeidet i den skolebaserte kompetanseutviklingen nettopp skaper en god sammenheng mellom det som skjer i praksisfeltet og undervisningen i utdanningen; en kobling som for øvrig også har blitt etterlyst (NOKUT, 2006). En av de UH-ansatte uttaler: ”Så for min del er jeg innom skolebasert



kompetanseutvikling hver gang jeg har undervisning. Jeg har aldri tankeskrevet så mye med studenter før”. De UH-ansatte forteller at studentene setter stor pris på å få presentert eksempler fra arbeidet i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Noen UH-ansatte opplever imidlertid at de ”er litt uheldig plassert” når det gjelder undervisning på egen institusjon, og at de derfor ikke får brukt sine erfaringer fra den skolebaserte kompetanseutviklingen godt nok i utdanningen. Andre UH-institusjoner ser muligheten til læring for studentene dersom studentene blir involvert i arbeidet ute i skolene. Lærerstudentene som i løpet av sin utdanning får innblikk i hvordan læring skjer i kollektive prosesser i skolen, vil være godt rustet til å delta i lagarbeid i skolen, noe som er vektlagt i Lærerloftet (Kunnskapsdepartementet, 2014). UH-ansatte bruker også erfaringer fra den skolebaserte kompetanseutviklingen inn i eksempelvis startkurs med nye praksislærere, samt på etter- og videreutdanningsemner. I tillegg peker noen av fagpersonene på at UiU og den skolebaserte kompetanseutviklingen egentlig burde bli en modell for framtidig videreutdanning.

Som nevnt i et tidligere avsnitt, er det skjedd en positiv utvikling når det gjelder fagpersonenes bruk av nettressursene utarbeidet for UiU i arbeidet med egne studenter på campus. Flere ser også muligheter for at studentenes bacheloroppgaver kan knyttes til UiU. Evalueringene fra samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer viser dessuten at mange av fagpersonene også har ønsker om å kunne involvere studentene mer direkte, for eksempel ved at studenter deltar ute på skolene. Det nevnes også som en mulig idé at studenter som har praksis på en UiU skole, kan jobbe med et konkret oppdrag knyttet til skolens valgte satsingsområde. På tross av ønsker om å koble på egne studenter og idéer til hvordan dette kan gjøres, er det likevel kun et fåtall som på dette tidspunktet har klart å realisere disse idéene. Dersom man i enda større grad lykkes med å engasjere studentene aktivt inn i satsingen, vil dette kunne gi gode ringvirkninger.

## **Koblinger til egen forskning**

Flere institusjoner har opprettet forskergrupper knyttet til UiU-satsingen, og de fleste som deltar i satsingen er også med i denne gruppen. På en av UH-institusjonene uttales følgende: ”Lærerutdanningen har jo lagt inn veldig mye penger i denne potten. Altså, det er ikke uten grunn vi kan være to ute i skolene samtidig, og det er ikke uten grunn vi kan drive såpass mye FoU-arbeid”. Det er likevel ikke alle fagpersonene som opplever at UH-institusjonen støtter dem slik at de kan gjennomføre et FoU-arbeid tilknyttet satsingen. På én av de besøkte UH-institusjon har de ikke FoU- tid knyttet til UiU i det hele tatt, men de ønsker likevel at institusjonen kunne ha bidratt med timer til F’n i utviklingsarbeidet i skolene. De uttaler at

dette ville ha vært en god motivasjonsfaktor, samtidig som de også hadde ønsket at det var en forventning fra institusjonens side at de ansatte nettopp skulle forske på utviklingsprosessene. ”Vi har jo så stor tilgang til empiri i dette arbeidet”, uttaler de. I UiU er det ikke lagt inn ressurser til å gjennomføre forskningsarbeid, men det uttrykkes ønsker om at framtidige nasjonale skoleprosjekter inkluderer midler til forskning.

Mange av de UH-ansatte ønsker å ha et spesifikt fokus på forskningsmetoder for å få et bedre innblikk i disse, men dette gjelder likevel ikke alle. Koordineringsgruppen mente derfor at det å bruke en av samlingsdagene i Nettverk for kompetansemiljøer til å fokusere på metode ikke ville være riktig. I stedet tok gruppen initiativ til å arrangere en workshop i forskningsmetoder utenom samlingene. Rundt 40 UH-ansatte deltok på denne metodedagen, der fagpersoner fra NTNU og andre inviterte fagfolk var ansvarlige for de ulike parallellsesjonene. Deltakernes evaluering av dagen viser at det både er behov for og ønske om å gjennomføre flere slike metodedager. I tillegg ble det kommentert som positivt at fagpersonene fikk anledning til å møtes på tvers av de regionene de møtes i på Nettverkssamlingene. Ønske om å kunne bruke noe av datamaterialet til egen forskning og publisering har også gitt seg utslag i at UH-ansatte på en av institusjonene på eget initiativ har meldt seg på et skrivekurs.

UH-ansattes ønsker om mer fokus på metode kan knyttes til behovet om å få mer innblikk i hvilke forskningsmetoder som kan benyttes for å være systematisk i arbeidet på skolene. Å ha et forskerblikk på utviklingsprosesser i skolen vil også kunne bidra til at en blir mer systematisk i sitt arbeid i møte med ledere og lærere. Innsamlet og analysert materiale fra skolen kan videre danne grunnlag for undervisning i egen institusjon. At en UH-ansatt har forskningskompetanse, vil derfor kunne få betydning både for skolen og for lærerstudenter som er på vei inn i skolen. Vi i koordineringsgruppen ved NTNU, vurderte det slik at en hel dag var en nødvendig minimumsramme dersom deltakere skulle utvikle kunnskap om og en bedre forståelse for hvordan praksis og utviklingsprosesser i skolen kan bli forsket på. Samtidig ser vi positivt på deltakernes ønsker om å treffes også neste semester for å kunne gå mer i dybden på valgte forskningsmetoder. Hvordan dette eventuelt skal kunne gjennomføres rent praktiske og økonomisk tar vi ikke stilling til her.

## **Erfaringsdeling og læring**

UH-ansatte mener at satsingen får og vil få betydning for opplæringen ved egen institusjon. På en av UH-institusjonene tror de likevel ikke at arbeidet i UiU får betydning for de UH-ansatte som ikke jobber i denne satsingen. ”De ser ikke relevansen i det”, uttaler en av dem.

På en institusjon hvor de ikke jobber i faste par, men danner disse med utgangspunkt i de ulike skolenes behov, opplever de at de får spredt kunnskapen som de til sammen har tilegnet seg, i gruppen. De UH-ansatte opplever videre at de stadig blir bedre til å flette sammen en grunnleggende ferdighet og organisasjonslæring, eller innhold og prosess. En UH-ansatt sier: ”Altså, det er mye ”tverring” her som på en måte styrker ungdomstrinnsatsingen, og som vi kan få nytte av i vår utdanning”. Det som i pulje 1 av mange ble opplevd som den store utfordringen med satsingen; nemlig å knytte sammen arbeidet med prosess og innhold, ser altså nå ut til ha funnet en form som gjør at dette ikke lengre oppleves som så utfordrende for mange av institusjonene. Det er grunn til å tro at dette også henger sammen med at medlemmene i utviklingspartnergruppene har kommet mye lengre i sitt eget interne samarbeid, noe som igjen påvirker gjennomføringen av arbeide ute på skolene. En av UH-institusjonene viser til Hargraves og Fullan (2012) når de beskriver samarbeidet mellom teamdeltakerne: ”Vi jobber oss mer og mer sammen som tverrfaglig prosjektteam ved vår UH-institusjon og lærer mer om det å veilede i utviklingsprosjekt gjennom å dele våre erfaringer og gi hverandre råd og tips til veien videre. Dette er også positivt for relasjonene mellom oss og for å bygge ned murer av årevis seksjonsinndelte faggrupper. Slik lærer vi alle noe nytt og utvikler UH-institusjonen sin profesjonelle kapital”. På en av UH-institusjonene legger de også ut arbeid som de har utført på de ulike skolene på institusjonens egen læringsplattform, slik at ressursene og presentasjonene blir tilgjengelig for alle. Dette er igjen et tegn på at UHs fagpersoner er opptatt av hvor viktig det er å spre sine erfaringer og få til en kollektiv læring, i hvert fall internt i utviklingspartnergruppen på institusjonen.

Det er tydelig at fagfolkene opplever det som lærerikt å samarbeide på tvers av faggrenser i UH-sektoren, og at de også er villige til å bruke av sin tid til dette samarbeidet, noen ganger ut over den ressursen de har blitt tildelt. Dette er igjen et bilde på den vinn-vinn situasjonene vi beskrev tidligere. Det er også interessant å merke seg at mange UH-ansatte opplever at samtalen dem imellom ikke lenger hovedsakelig omhandler «innkjøringsproblematikk», men at det nå i større grad er forskningsbaserte diskusjoner som kjennetegner samtalen.

Noen UH-ansatte har erfart at regning som grunnleggende ferdighet er vanskelig å håndtere. De uttaler at det ikke handler bare om kompetansen i UH-institusjonene, men også om forventingene i skolene knyttet til regning som grunnleggende ferdighet. ”Men her har vi et reelt forbedringspotensial”, sier en av fagpersonene. De undres på om skolene opplever at utviklingspartnergruppen ikke har noe å tilby når det gjelder regning i alle fag, og at det er derfor skoler heller velger andre områder å jobbe med. UH-ansatte har også erfart at skoler

velger lesing som satsingsområde heller enn regning, fordi de ikke orket å ta tak i regning i alle fag. Regning som grunnleggende ferdighet oppleves av mange skoler som mer arbeidskrevende, mens lesing er noe de allerede jobbet en god del med. Det å (igjen) velge lesing oppleves derfor for noen skoler, etter de UH-ansattes mening, derfor som ”minste motstands vei” inn i satsingen.

Når det gjelder organisasjonsutviklingsdelen av UiU erfarer UH-ansatte at de på teamet mer og mer klarer å fokusere på organisasjonsutvikling på samme tid som de også jobber med et satsingsområde, men poengterer at de heller ikke må glemme å vektlegge at undervisningen skal være praktisk og variert og oppleves som relevant og utfordrende. Dette er interessant, sett i lys av at de nasjonale sentrene sitter igjen med et inntrykk av at det er for mye fokus på organisasjonslæring, på bekostning av de grunnleggende ferdighetene. Sentrene spør for eksempel derfor i sin evaluering fra samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer om det kan være aktuelt at de kan bidra med å modellere erfaringsdelinger i et personale basert på arbeid med grunnleggende ferdigheter, slik de gjør på ressurslærersamlingene. Dette er noe de har fått positive tilbakemeldinger på fra lærere som har deltatt på ressurslærersamlingene. Vi i koordineringsgruppen synes dette høres ut som en god idé og vil forsøke å følge opp dette i planlegging av høstens nettverkssamling. De nasjonale sentrene er også nysgjerrige på hvordan UH jobber med grunnleggende ferdigheter og klasseledelse på skolene, samt hvordan arbeidet forankres på skolene. Videre ytrer de nasjonale sentrene en bekymring knyttet til det de opplever som en mangelfull forståelse fra enkelte UH-institusjoner sin side av hva den grunnleggende ferdigheten egentlig er. De sier videre at ”det er ikke noen sammenheng mellom vår opplevelse av institusjonens kompetansebehov og deres egne”. Når de synspunktene som framkommer her holdes opp mot det at mange også fra UH har ønsket seg en bedre innsikt i den opplæringen som ressurslærerne får, ser vi at dette er noe som kan imøtekommes gjennom en noe annerledes organisering av samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer. Dette er noe som koordineringsgruppen i samarbeid med sentrene og LU-koordinatorene skal se på sammen før et endelig program for høstens nettverkssamlinger legges.

På en av UH-institusjonene forteller de at de har ulike refleksjoner knyttet til pulje 1 og 2 og til oppstarten i pulje 3. De opplever at de har lært i løpet av arbeidet, og at de har blitt mer trygge på seg selv. På en av UH-institusjonene forteller de at lærerne aldri tidligere har vært så positive til institusjonen som det de opplever nå, og at dette sannsynligvis skyldes at de har vært der over tid og at lærerne har utviklet tillit til dem. En UH-ansatt på en annen UH-institusjon uttaler følgende: ”Jeg hadde ikke sett for meg at min skolebakgrunn skulle gi meg

en pondus i dette arbeidet. Det ser jeg etter at jeg har jobbet i denne satsingen en stund". Viktigheten av å ha en lang skolepraksis blir understreket også i samtalen med fagpersonene på en annen UH-institusjon. I denne sammenheng blir det sagt: "Den største tabben vi har gjort i lærerutdanningsammenheng er at vi har undervurdert verdien av praksiserfaringer når vi har tilsatt folk". Dette er noe som ytterligere kan aktualisere viktigheten av å være to sammen i møte med skolene.

På en av UH-institusjonene har fagfolkene erfart at lærerne har blitt mer bevisste på å variere undervisningen, og rektorer hører at lærerne har pedagogiske diskusjoner på personalrommet; at de snakker på en annen måte. Lærerne uttaler at det å bli observert og å få tilbakemelding i etterkant, er svært nyttig for utvikling av egen undervisning. UH-ansatte mener å se at utviklingsprosessene har vært positive både for lederes og lærernes læring, og at noen rektorer har blitt tydeligere ledere i utviklingsarbeidet. De sier at læreres læring og endrede undervisningsformer sannsynligvis også har påvirket elevenes læring, selv om dette er vanskelig å uttale seg sikkert om på dette tidspunktet. UH-ansatte forstår det slik at kollektive læringsprosesser blant ledere og lærere på skolen vil få betydning for elevenes læring, men at det vil ta litt tid.

## **Tro og tvil**

De UH-ansatte har i utgangspunktet, som nevnt tidligere, stor tro på satsingen, og én institusjon framhever det som svært positivt at "tilbyderarbeidet" er forbeholdt lærerutdanningen. Lærerutdannerne "må møte skolene med en viss ydmykhet, men satsingen gir oss samtidig en mulighet til å se eleven i klasserommet", sier én av fagpersonene. Gjennom deltakelse i satsingen utvikler dessuten noen skoler og lærere en noe mer positiv holdning til UH-institusjonen og dens aktører. De UH-ansatte poengterer likevel at med mange aktører inne er det lite ressurser til det arbeidet de UH-ansatte skal gjøre på skolene.

Når det gjelder spørsmålet knyttet til hvorvidt fagpersonene tror på at skolene skal kunne utvikle seg videre og at skolebasert kompetanseutvikling dermed kan bli en vedvarende måte å jobbe på i skolene, er de enige om at dette avhenger av skoleledelsen på den enkelte skole. De tror likevel at skoler som har fått utviklet et system for erfaringsdeling ikke vil gå bort fra dette. På én UH-institusjon er det en viss tro på at skoler vil videreutvikle seg også etter at UH har trukket seg ut, men de tror imidlertid ikke at alle skoler vil utvikle en praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning. "Strekket i laget er blitt lengre" kommenterer en av de UH-ansatte, med henvisning til evalueringen av piloten. UH-ansatte erfarer at noen skoler etter ett og et halvt år nærmest befinner seg «nede i en grop» og at det er på dette

tidspunktet at mostanden melder seg. De trekker en parallell til de skolene som var med i piloten, og viser til at disse skolene har blomstret i runde to. Disse skolene fikk til sammen to og et halvt år i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Flere av de UH-ansatte mener altså at ett og et halvt år er kort tid og opplever at skolene trenger litt lengre tid enn tre semester. På en UH-institusjon uttales følgende: ”For akkurat når vi kommer der og har fått både tillit og trygghet, og at vi nesten er en del av personalet på skolen, da er vi ferdig. Da har vi ikke mer tid”. Det blir dermed vesentlig å kartlegge hvilke skoler som trenger mest oppfølging videre etter at UH-institusjoner trekker seg ut av samarbeidet, og at utviklingsveilederne får i oppgave å følge disse skolene tettere opp. En institusjon vil invitere UiU skoler til å bli praksisskoler, og på den måten fortsette et samarbeid med skolene. UH-institusjoner opplever også at skoler og kommuner vil fortsette samarbeidet med dem etter at de tre semestrene er over. De poengterer at oppdraget knyttet til en konkret videreføring må komme fra skoler og skoleeiere, og at det på den måten er de lokale lederne som også har ansvaret for videreføringen av arbeidet på skolene. Slik kan de også ”unngå at de trækker i utviklingsveiledernes bed”, uttaler fagpersonene.

## **Samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer**

Det ble gjennomført flere runder med erfaringsdelinger på nettverkssamlinger i vår. Arbeidet knyttet til satsingens formål om utvikling av lærerutdanningen var for eksempel ett område som ble belyst. Dette gruppearbeidet ble innledet med at representanter fra koordineringsgruppen kort oppsummerte fra statusrapporten fra høsten 2014. Deretter drøftet deltakerne i tverrinstitusjonelle grupper før gruppearbeidet ble avsluttet med en felles oppsummering og deling av idéer for hvordan lærerutdanningen kan styrkes og videreutvikles i lys av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Nettverksdeltakerne signaliserer et sterkt ønske om å kunne knytte arbeidet med UiU og arbeidet i egen lærerutdanning enda bedre sammen og kommenterer at erfaringsdelingen ga dem flere konkrete idéer til hvordan dette kan realiseres.

Det ble videre avsatt noe tid på samlingene til å dele og drøfte deltakernes erfaringer rundt design av læringsprosesser og mellomarbeid ute på skolene, samt at det ble satt fokus på nettverksdeltakernes arbeid med eget mellomarbeid. Målet for deltakernes eget mellomarbeid var å knytte teorier og relevant forskning til egne erfaringer for å kunne analysere og forstå disse i et læringsperspektiv for å forbedre arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Noen UH-ansatte uttaler at de har godt utbytte av erfaringsutvekslinger på samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer, mens andre opplever at utvekslingen dem imellom går på ”tomgang” og at det er ”grenser for mye erfaringsdeling vi kan ha før vi begynner å gjenta oss selv”, slik én av dem sier det. Det er også noen som opplever at erfaringsdelingen kan bli litt overfladisk.

Noe av aktiviteten på samlingene tar også utgangspunkt i mellomarbeid som de UH-ansatte gjør i fellesskap. Det blir synlig på samlingene at det får en positiv innvirkning på erfaringsutvekslingen i gruppene dersom dette mellomarbeidet er gjennomført. Det går også frem av erfaringsdelingen at denne blir mer utbytterik dersom alle på samme institusjon har deltatt i mellomarbeidet. Dette fordi deltakere fra samme institusjon blir plassert på ulike grupper på samlingene. Samtidig uttrykker noen UH-ansatte at de i hverdagen sin ikke har tid til å prioritere mellomarbeidet i forbindelse med nettverkssamlingene. Erfaringsdelingene oppleves også som mer utbytterike dersom det ikke er så mange observatører på gruppene; dvs. deltakere fra sentrene, utviklingsveiledere og representanter fra Udir, men at gruppene primært er satt sammen av fagpersonene. Noen UH-ansatte opplever dessuten at de på samlingene forteller om sine erfaringer til stadig nye personer som dukker opp også fra UH-sektoren, uten at de andre på gruppen har så mange erfaringer å referere til. Dette er nok en konsekvens av at det er felles samlinger uavhengig av om det er nye fagpersoner fra en institusjon eller om de har deltatt tidligere.

Vi ser at graden av involvering fra deltakernes side varierer. For å fremme mer læring i det lærende nettverket bestående av UH-ansatte, mener vi derfor det er vesentlig å ha enda større forventinger til at mellomarbeidet blir gjort i fellesskap på den enkelte institusjon, slik at alle møter forberedt. Videre bør det være en viss kontinuitet i hvem som deltar på samlingene. På de samlinger som har vært gjennomført i Nettverk for kompetansemiljøer så langt, har deltakerne jobbet mye på tvers av institusjoner. Noen UH-ansatte ønsker at de framover skal få samarbeide mer med deltakere fra egen institusjon, noe som kan tyde på at de har for liten tid til å samarbeide på egen institusjon. Inntrykket er likevel at arbeidet i UiU nå skjer i mer organiserte former på UH-institusjonene, selv om noen UH-institusjoner har hyppigere samlingspunkter enn andre. Det er ønskelig at arbeidet på UH-institusjoner gjennomføres på en slik måte at ”de har en veldig god oversikt over hverandre hele semesteret” som det ble uttalt på en UH-institusjon. Først da kan det oppleves som meningsfullt å dele erfaringer også på tvers av UH-institusjoner i det lærende nettverket. Noen UH-ansatte ønsker seg også faglig input på samlingene. De ønsker å fylle opp verktøykassen med opplegg knyttet til variert og praktisk undervisning, samtidig som de

ønsker presentasjon av nyere forskning. UH-ansatte har også ønsket at det for høstens samlinger blir fokus på satsingsområdene og organisasjonslæring, og at de derfor blir samlet nasjonalt, på tvers av regioner i kommende høstsamlinger. Det å få til en enda bedre struktur på læringsprosessene på samlingene vil derfor være noe som koordineringsgruppen vil ta tak i foran planlegging av høstens samlinger.

## **Punktvis oppsummering av dialogmøter og evalueringer**

- Tro på satsingen og positive til egen deltakelse, men fortsatt ønsker fra UH om flere ressurser inn i arbeidet med satsingen for å få til flere møtepunkter underveis, men også for å kunne følge skolene lengre enn tre semestre
- Forskjeller i forankring og organisering på egen UH-institusjon
- UiU som positivt bidrag til tverrfaglig samarbeid mellom fagpersoner fra samme institusjon
- Endret fokus for samtale mellom de UH-ansatte; bevegelse fra samtaler om «innkjøringsproblematikk» til forskningsbaserte diskusjoner
- Praksiserfaring som lærer oppfattes som viktig i arbeidet i utviklingspartnergruppen og avdekkes også, på bakgrunn av arbeidet i satsingen, som et behov i UH-sektoren
- Parvis arbeid med skolene erfares å bidra til større trygghet i møte med skolene, og til en kontinuerlig refleksjon over arbeidet som blir gjort
- Vektlegging av parallelt arbeid med prosess og innhold
- (For) mange skoler å forholde seg til i høstsemesteret
- Utviklingsveiledere bidrar til å skape mer forberedte skoler i pulje 2, selv om forankringsarbeidet på noen skoler ikke er gjennomført grundig nok
- Rektors rolle som leder av satsingen oppleves som avgjørende for framdriften
- Kunnskapsoverføring mellom ulike nasjonale satsinger positivt for den skolebaserte kompetanseutviklingen
- Parallelt arbeid med flere nasjonale satsingsområder for mye for enkelte fagpersoner og for enkelte skoler
- Tettere samarbeid mellom satsingens ulike aktører i slutten av pulje 2, men rolleavklaringer mellom fagpersoner og utviklingsveiledere fremdeles viktig
- Store variasjoner på hyppigheten av og formen på samarbeidet mellom fagpersoner og andre aktører (utviklingsveiledere og ressurslærere)
- Klasseromsobservasjon gjennomføres i varierende grad av UH institusjonene
- Økt forståelse for hva fagpersoner kan bidra med i samarbeidet med ledere og lærere dersom de deltar i klasseromsobservasjoner og refleksjon knyttet til undervisning på skoler
- Sentrenes ressursider oppleves som nyttige og er hyppig brukt både i egen UH-institusjon og i samarbeid med skoler
- Bruk av Matematikksenteret og Skrivesenteret til gjennomføring av UH-institusjoners egne fagdager
- Deltakelse fra UH-ansatte på samlinger for Senter for læringsmiljø og atferdsforskning
- Nyttige erfaringer med Utdanningsdirektoratets ressursider; både i undervisningen på UH-institusjoner og i skolene
- Opplevelse av at arbeidet i UiU skaper en sammenheng mellom det som skjer i praksisfeltet og undervisningen i lærerutdanningen



- Konkrete idéer til hvordan UiU kan fremme studenters læring dersom studenter involveres i arbeidet ute i skolene
- Varierende grad av gjennomføring av egen forskning i sammenheng med arbeidet i UiU; avhenger delvis av egen FoU tid, noe som én av institusjonene ikke har
- Viktig med fokus på å utvikle kunnskap om og en bedre forståelse for hvordan praksis og utviklingsprosesser kan bli forsket på

## **Råd for videre arbeid i den skolebaserte kompetanseutviklingen**

Dialogmøtene med UH-institusjoner og evalueringene fra Nettverk for kompetansemiljøer inngår ikke som en del av et forskningsarbeid, men har hatt fokus på deling av informasjon, opplevelser og erfaringer. Med utgangspunkt i den informasjonen som er framkommet, avsluttes statusrapporten med å gi noen råd rundt forhold som kan ha betydning for det fortsatte arbeidet i den skolebaserte kompetanseutviklingen i UH-sektoren. Følgende punkter presenteres i vilkårlig rekkefølge:

- UH-ansatte i OFA-regionen og region Oslo Nord bør forbli samlet i Nettverk for kompetansemiljøer, slik at UH-ansatte blir i flertall på samlingene.
- Basert på UH-ansattes ønsker om å få større innblikk i ressurslærernes skoleringer, samt på de nasjonale sentrenes ønsker om å få mer innsikt i hvordan UH jobber med de ulike satsingsområdene, prøves det ut en endret struktur på høstens samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer, med et forsterket fokus på satsingsområdene.
- Det bør være et mål fra UH-institusjonenes side å skape en viss kontinuitet i hvem som deltar på samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer fra UH-sektoren, slik at det også blir en kontinuitet og en trygghet i arbeidet på disse samlingene.
- Mellomarbeid, i form av eksempelvis praksisfortellinger, bør fortsatt være utgangspunkt for erfaringsdeling på samlingene i Nettverk for kompetansemiljøer.
- NTNU bør samarbeide med de nasjonale sentrene og LU-koordinatorene når det gjelder innholdet i og organiseringen av høstens samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer.
- UiU og skolebasert kompetanseutvikling bør vurderes som en relevant modell for framtidig kompetanseutvikling.
- Det bør kartlegges hvilke skoler som trenger mest oppfølging videre etter at UH-institusjoner trekker seg ut av samarbeidet .
- De nasjonale sentrene inviteres til å modellere erfaringsdelinger i et lærerpersonale med utgangspunkt i arbeid med grunnleggende ferdigheter, på Nettverk for kompetansemiljøer.
- Det bør være et mål for UHs fagpersoner å arbeide parvis ute i skolene, samt å engasjere egne studenter aktivt inn i satsingen.
- For å bidra til god relasjonsbygging og utvikle den nødvendige tilliten mellom UHs fagpersoner og skolens ledere og lærere bør det være tilstrekkelig antall møtepunkter mellom fagpersoner og lærere.
- Det må være skoleleders, og ikke de UH-ansattes ansvar, å rydde tid til arbeid med skolebasert kompetanseutvikling og til å forplikte sine lærere til aktiv deltakelse .
- En tidlig og tydelig forventningsavklaring og enighet om ansvars- og rollefordeling er nødvendig for å oppnå et konstruktivt samarbeid med de ulike aktørene.

- I alle møter mellom de UH-ansatte og lærerne bør elevenes læring ha et eksplisitt fokus.
- Det bør fortsatt legges vekt på at UH-ansatte får mulighet til å utvikle sin FoU-kompetanse, enten som en del av aktivitetene på samlinger i Nettverk for kompetansemiljøer eller på egne metodedager.
- Framtidige nasjonale skoleprosjekter bør inkludere midler til forskning for UH-sektoren.

## Referanser

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into practice*, 49(1), 36-46.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Jurasaite-Harbison, E., & Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Strategi Lærerløftet. På lag for Kunnskapsskolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Strategi Lærerløftet. På lag for Kunnskapsskolen*. Oslo: Forfatteren.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- Postholm, M.B., Engvik, G., Fjørtoft, H., Sandvik, L.V., Wæge, K., Irgens, E. J., & Dahl, T. (2013) *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten*. Trondheim: Akademika forlag.
- Slavin, R.E. (1998). Sand, bricks, and seeds: School change strategies and readiness for reform. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (red.), *International handbook of educational change* (s. 1299-1313). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.  
[http://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf) Lastet ned 9. juni 2011.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*,  
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. Nonaka, I. (red.) (2000) *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.