

Del 1

Perspektiver på skoleutvikling

1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn

Program for skoleutvikling/Kunnskapsløftet – fra ord til handling

Prosjektet som denne rapporten analyserer er ett av flere prosjekter knyttet til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" som tidligere het "Program for skoleutvikling." Programmet ble initiert av det daværende Utdannings- og forskningsdepartement under statsråd Kristin Clemet. Programmet er administrert av Utdanningsdirektoratet. Samlet bevilgningsramme er på 100 millioner kroner. Programmet har en varighet på fire år fra 2005, med oppstart 2006.

Programmets hovedmål er som følger: Programmet skal sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolens virksomhet (Program for skoleutvikling – Programbeskrivelse 2005-2009). Det sies videre at programmets hovedmål innebærer at skolene som deltar i programmet, skal utvikle seg i tråd med idealet om lærende organisasjoner. Det er også konkretisert seks delmål for programmet:

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

Tidligere statsråd Kristin Clemet sa i en samtale som fant sted på Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo i forbindelse med lansering av boken "Kampen om kunnskapsskolen", skrevet av hennes statssekretær Helge Ole Bergesen i 2006, at programmet fra hennes side var tenkt å gi skolene en mulighet til å definere utviklingsprosjekter ut fra lokale ønsker og behov. Skolene hadde fått et større handlingsrom i Kunnskapsløftet 06 sammenlignet med Reform 97. Dette skulle nå tas i bruk.

I notat fra Utdannings- og forskningsdepartementet til Utdanningsdirektoratet av 08.08.05 blir det sagt at bakgrunnen for programmet bygger på forskning som viser at skolene selv kan bidra til å forbedre elevenes faglige og sosiale læring ved å utvikle skolen som virksomhet. Det sies at et større lokalt handlingsrom og opprettelsen av det nasjonale

kvalitetsvurderingssystemet har gitt skoler og skoleeiere et godt utgangspunkt for utvikling. Målet for programmet er å fremme utvikling på skoler og hos skoleeier gjennom konkrete utviklingsprosjekter. Å frembringe praktiske fremgangsmåter med dokumentert effekt som kan tas i bruk av andre skoler og skoleeiere er også en uttalt målsetting. I notatet blir det sagt at det er skolen og skoleeieres egne behovsvurderinger som skal legges til grunn. Skolene som deltar må forplikte seg til å arbeide systematisk over tid for å forbedre organisasjonenes virkemåte og skolens prestasjoner med elevens læring. Skoleeier skal være prosjekteier og prosjektleder når programmet settes ut i live. Kompetansemiljøene skal ha en pådriver- og veiledningsrolle, samt være ansvarlig for å dokumentere prosjektets prosesser og resultater. Arbeidet med å spre resultater fra programmet skal skje løpende, og ikke primært ved programmets slutt.

Det nyskapende i programmet er kravet om samarbeid mellom tre forskjellige aktører: skoleeier, skole og kompetansemiljø. I prosessen for å få i stand denne type interaksjon, ble det etablert samarbeid mellom Oslo kommune/fylkeskommune representert ved Utdanningsetaten i Oslo (UDA) som skoleeier, og fagmiljøer ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo som eventuelle kompetansemiljøer. I denne prosessen ble fagmiljøene ved fakultetet bedt om å komme med innspill på bakgrunn av intensjonen med "Program for skoleutvikling" og i forhold til de faglige aspekter som var gitt prioritet i det nasjonale programmet. Fra UV-fakultetet kom det flere forslag på prosjekter med ulike faglige vinklinger der fakultetets ansatte sa seg villig til å gå inn som kompetansemiljø. Et av forslagene var utarbeidet av professor Sylvi Stenersen Hovdenak og post doctor Astrid Birgitte Eggen. Dette forslaget hadde følgende tittel: "Tilpasset opplæring og vurdering – skolen som lærende organisasjon." I prosjektskissen la vi vekt på at de to andre aktørene, skoleeier og skole, burde definere, ut fra ønsker og behov, hvilke skolefag et eventuelt prosjekt om tilpasset opplæring og vurdering skulle knyttes til. Dette mente vi var i tråd med programmets hovedintensjon om at praksisfeltet skulle definere hvilke aspekter ved skoleutvikling som burde prioriteres. Prosjektskissen fra Hovdenak og Eggen ble akseptert av UDA med den følge at ILS ble invitert til å være med i det nasjonale programmet som kompetansemiljø for flere Osloskoler. UDA bestemte at prosjektet skulle knyttes til naturfag som en del av den nasjonale satsingen på realfag. Senere i prosessen ble professor Eyvind Elstad medlem av kompetansegruppen ved ILS.

Dette skoleutviklingsprosjektet har fått følgende tittel av UDA: "Lede, prioritere og organisere. Skoleutvikling gjennom fokus på resultater og undervisningspraksis i realfagsfeltet." Det er UDA som står som prosjekteier og prosjektleder. Prosjektet hører inn under det som UDA omtaler som 2006-porteføljen. I den videre omtale av prosjektet bruker vi betegnelsen Osloprosjektet. Totalt er 17 skoler involvert i prosjektet, men bare seks av dem er knyttet til det nasjonale programmet. De resterende 11 skolene deltar på kommunale midler. ILS har vært kompetansemiljø for tre av skolene knyttet til det nasjonale programmet, 1 ungdomsskole og 2 videregående skoler som alle har fokus på naturfag. De sju andre skolene vi har vært tilknyttet deltar på det kommunale programmet. Her er fire ungdomsskoler og tre videregående skoler. Ved de fire ungdomsskolene har også kompetansemiljø fra Høgskolen i Oslo vært involvert. Nesten alle deltakende skoler er partnerskoler ved ILS.

Osloprosjektet har et dobbelt fokus. Det har en spesielt og en generell dimensjon som skal ivaretas. På den ene siden handler det om å utvikle undervisningspraksis i naturfag, og på den andre siden handler det om i hvilken grad og på hvilken måte de erfaringer som blir gjort i forhold til faget kan bidra til skoleutvikling ved den enkelte institusjon. I UDAs strateginotat fra august 2008 er dette forholdet uttrykt som to utviklingsperspektiver, nemlig

videreutvikling av undervisningspraksis i realfag og videreutvikling av skolen som lærende organisasjon. Det presiseres i notatet at prosjektets to hovedmål er å implementere en praksis der tilpasset opplæring for den enkelte elev er et grunnleggende prinsipp, og å utvikle en kultur der skolene utvikles til en lærende organisasjon gjennom vurdering av seg selv og det læringsutbytte som oppnås. Videre sies det at resultatmålene for prosjektet er å dokumentere sammenhenger mellom undervisningspraksis og resultater og å dokumentere skoleutviklingsprosesser. Når det gjelder å dokumentere sammenhenger mellom undervisningspraksis og resultater, knytter det seg til dels store metodologiske utfordringer til det å skulle dokumentere en slik sammenheng. En fornuftig tilnærming, også ut fra prosjektets tidsperspektiv, har vært at lærerne har observert og også registrert på annen måte elevenes motivasjon og engasjement, deres mestringsnivå og faglige utvikling for på den måten å kunne antyde noe om sammenhenger og resultater ut fra den dokumentasjonen som foreligger. Her viser vi til rapporten fra den enkelte skole. I del 3 blir denne problematikken tatt opp. En rekke artikler i del 3 utforsker sammenhenger mellom undervisningspraksis og læring. I denne delen trekkes det slutninger om hvordan den empiriske sammenhengen mellom undervisning og læring er, og det trekkes slutninger om implikasjoner for skolepraksis.

Tilpasset opplæring og vurdering i skolen som lærende organisasjon, prosjektskisse fra kompetansemiljøet

Utviklingsprosjektet har hatt fire hovedformål:

1. Utvikling av kompetanse innenfor skoleutvikling med vekt på tilpasset opplæring og vurdering.
2. Utvikling av kompetanse innenfor elev-vurdering og tilpasning av opplæringen.
3. Utvikling av modeller for samarbeid mellom skoler og lærerutdanning innenfor de nevnte kompetanseområdene.
4. Utvikling av verktøy for kvalitetsvurdering av læringsarbeid og undervisning, som skolene kan bruke med henblikk på å forbedre resultatene for elevene. Innholdet har vært en kobling mellom tilpasset opplæring og vurdering som del av skoleutvikling.

Følgende forskningsspørsmål har vært lagt til grunn i prosjektet:

1. Hvilke diskurser i tilknytning til skoleutvikling foregår ved den enkelte skole?
2. På hvilken måte bidrar Program for skoleutvikling/Kunnskapsløftet - fra ord til handling til å utvikle skolen som en lærende organisasjon med henblikk på tilpasset opplæring og vurdering?
3. Hva forstår lærere og skoleledere med tilpasset opplæring?
4. Hvilke former for summativ og formativ vurdering legges til grunn innenfor naturfaget?
5. Hvilken spredningseffekt har diskursene og prosessene innenfor naturfag i forhold til kollegiet for øvrig og skolen som en lærende organisasjon?

Den metodiske tilnærmingen er basert på både kvalitative og kvantitative metoder. Del 1 bygger på kvalitativt datamateriale fra Osloprosjektets 10 skoler, der skolens ledelse, prosjektledelse og hovedsakelig også prosjektdeltakerne har deltatt i den kvalitative tilnærmingen som har bestått av intervjuer samt flere skolebesøk der det har vært gjort systematiske feltnotater gjennom hele perioden. Kvantitative metoder består av instrumenter for å kartlegge elevers læringsstrategier, lærernes betydning for læringsmiljøet og skolens

utviklingsstrategier. Skolene har forpliktet seg til systematisk oppfølging og innhenting av nødvendige data på prosjektet etter avtale med forskerne. Se for øvrig del 2 for ytterligere utdypelse av kvalitative metodologiske perspektiver, og del 3 når det gjelder den kvantitative dimensjonen.

1.2 Skoleutvikling

Hva er skoleutvikling?

Begrepet skoleutvikling rommer mange ulike fasetter, og kommer til anvendelse på ulike nivåer i utdanningssystemet. I vårt forsøk på å diskutere begrepet, trekker vi opp perspektiver som er relevante for dette prosjektet. Som allerede påpekt, var programmets opprinnelig tittel "Program for skoleutvikling". Derfor kan det være hensiktsmessig å problematisere begrepet skoleutvikling. Osloprosjektet har i sin konkretisering av begrepet blant annet relatert det til skolen som lærende organisasjon, vi vil derfor også vie oppmerksomheten til dette begrepet som vi ser på som underordnet i forhold til begrepet skoleutvikling.

Historisk sett kan skoleutvikling relateres til to ulike retninger som begge er omtalt og analysert i faglitteraturen. Disse er i følge Bogotch, Mirón og Biesta (2007) school effectiveness (effektive skoler) og school improvement (skoleforbedring). Den første retningen, som er den eldste, er orientert mot en kvantitativ forskningsmetodologi, den er i stor grad resultatorientert og problematiseringer knyttet til skolens virksomhet av ulik art holdes på et minimum. Fokus er rettet på skolen som formell organisasjon, og skolen blir ofte sett på som en statisk og stabil organisasjon. Denne retningen anlegger et top-down perspektiv på skolens utvikling (Blossing 2000). Når det gjelder denne retningen, mener Bogotch, Mirón og Biesta (2007:99) at det er nødvendig å stille spørsmålene "effective for what?" og "effective for whom?"

The point is is that when we talk about the effectiveness of certain processes or activities, there is always a further question to be asked: effective for what? This means that a phrase like "effective teaching" or even the more general ideas of "effective schooling" and "school effectiveness" do not mean anything at all as long as it is not specified what it is that the teaching or schooling aims to achieve.

Spørsmålet effektiv for hvem, henspeiler på hvem sine verdier og interesser som tjener på denne typen effektivitet, eller sagt med andre ord: hvilken rasjonalitet som ligger til grunn for effektivitetskravet. Bogotch, Mirón og Biesta hevder at effektivitetstenkningen ofte har ført til spørsmålet om å finne den rette teknologi og til utvikling av en teknokratisk terminologi på bekostning av andre spørsmål av mer kvalitativ karakter som for eksempel sosiale verdispørsmål. Kontrollsystemer og testregimer assosieres ofte med en effektivitetstenkning i skolen.

Den andre retningen, school improvement, er i hovedsak orientert mot en kvalitativ forskningsmetodologi, den er prosessorientert og opptatt av at skolens virksomhet og resultater problematiseres. Innenfor denne retningen blir skolen sett på som en dynamisk organisasjon. Et bottom-up perspektiv på skoleutvikling blir vektlagt (Blossing 2000). I dagens utdanningsforskning er disse to retningene i stor grad forenet, og vi bruker oftest begrepet skoleutvikling. Likevel er det viktig å vite om disse to retningene som skjuler seg

bak skoleutviklingsbegrepet. Townsend (2007:3) peker på at det er noen klare distinksjoner mellom school effectiveness og school improvement, han siterer Smink (1991:3):

School effectiveness is concerned with results. Researchers try to describe certain variables for school success in measurable terms. On the other hand, school improvement places the accent on the process; here one finds a broad description of all the variables that play a role in a school improvement project. Both approaches need the other to successfully modernize the system.

Her blir det pekt på det som oppfattes som en grunnleggende forskjell mellom disse to retningene, samtidig som det sies at de også utfyller hverandre.

Sackney (2007:170) diskuterer også forholdet mellom retningene school effectiveness og school improvement, og viser til Hopkins (2001:13) definisjon av school improvement som "an approach to educational change that aims to enhance student outcomes as well as strengthening the school's capacity for managing change. It is concerned with raising student achievement through focusing on the teaching-learning process and conditions that support it." Dette sitatet peker på det tosidige i tenkningen rundt forbedringsaspektet, nemlig utvikling av både elevens og skolens læringsmiljø, der sistnevnte handler om "the school's capacity for managing change". Denne dobbeltheten i tenkningen finner vi i Osloprosjektet.

Kjennetegn på dagens skoleutvikling er at den er både kvantitativt og kvalitativt orientert, og at forskningen er resultat- og prosessorientert. Skolen blir sett på som en dynamisk og lærende organisasjon, og det åpnes opp for både et bottom-up og top-down perspektiv på skoleutvikling. Prosjektet som her presenteres og analyseres har innebygd samtlige av disse ingrediensene. I våre dager når reformprosesser og skoleutvikling er blitt relativt hyppige aktiviteter, kan det være fornuftig å sitere Fullan og Miles (1992:746): "Educational reform is as much a political as an educational process, and it has both negative and positive aspects." Utdanningsreformer handler om skoleutvikling. Det politiske aspektet står sentralt i tenkningen som preger dagens skoleutvikling. Dette kommer til uttrykk i form av hyppige reformer og revisjoner.

Forskning om skoleutvikling

Læreplanarbeid

Læreplaner og læreplanarbeid står sentralt i skolens virksomhet, og bør derfor relateres til, forstås og analyseres i forhold til begrepet skoleutvikling. Hovdenak (2000:25) oppsummerer læreplaners betydning på denne måten:

Læreplaner angår hvert enkelt barn og hver enkelt ungdom. De legger gjennom sitt menneske- og samfunnssyn, lærings- og kunnskapssyn viktige premisser for kunnskapsutvikling og identitetsdannelse hos den enkelte elev, samtidig som læreplanene også fungerer som et samfunnsformende virkemiddel. Læreplanene etablerer bevissthetsstrukturer, og påvirker utviklingen av individets selvrespekt, positivt og negativt. Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanen blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling.

I LK06 forventes det at lærerne ved den enkelte skole skal fortolke og operasjonalisere læreplanens kompetansemål. Dette viser at den profesjonelle lærer er blitt vist stor tillit. I tillegg er denne typen lærerarbeid også profesjonsutviklende. Læreplanen er ett av samfunnets viktigste dokumenter som premissgiver for utvikling på individ- og samfunnsnivå. Den profesjonelle lærer bør derfor ha et våkent blikk i forhold til læreplanarbeid, og dessuten mange fingre med i spillet. Kunnskaper om og erfaringer fra læreplanarbeid er et viktig profesjonsaspekt ved det å være lærer. Det ligger også et maktfordelingsaspekt i det faktum at flere deltar i læreplanarbeid og er med på å bestemme hva som skal legitimeres som offisiell kunnskap, og hvorfor. Sett i dette perspektivet er det viktig at LK06 gir lærerne større handlingsrom i deres arbeid med å fortolke og operasjonalisere den nasjonale læreplanen og dens kompetansemål.

Townsend (2007:948) oppsummerer internasjonal forskning relatert til skoleutvikling i løpet av de siste tiårene der oppmerksomheten også rettes mot læreplanarbeid på ulike nivåer i utdanningssystemet, dommen er som følger: "(...) the focus of the curriculum of teacher education has become increasingly narrowed in the same way that the curriculum of schools has been." Videre på samme side fortsetter han:

In the United States this has led to a "textbook-driven" curriculum in schools which is now being matched at the undergraduate teacher education level. The role of the teacher is increasingly becoming one of delivering the content required and the role of the principal is being reduced to ensuring that teachers do. This leads to teachers becoming more technical in their performance when for many students, artistry is required. Many relationships between teachers and students are reduced to hierarchical, impersonal transactions of knowledge.

Sett fra et profesjonalitetsperspektiv, er denne utviklingen som her beskrives, lite ønskelig.

Townsend viser til undersøkelser som forteller at så mye som 80% av elevene mener at forholdet til læreren er avgjørende for deres læring. Rowe (2007) påpeker den manglende forståelsen for at lærerne er den mest verdifulle ressursen i skolene. Dette forteller hvilken sentral plass læreren har i skoleutviklingsprosjekter. Townsends perspektiver på fremtidens skole og dens arbeid med læreplaner handler blant annet om at det må gis plass til medmenneskelige aspekter i planene. Det handler om at den enkelte lærer må ta i betraktning "how to develop the human skills while teaching their subject areas. For instance, how might an English teacher incorporate "global awareness" or "teamwork" into their classes?" (S. 954).

Townsend argumenterer for at for å forbedre elevenes resultater, også i forhold til standardiserte tester, må det brukes mindre tid til memorering og mer tid til å stimulering av elevens læring. Han peker også på det faktum at internasjonal forskning viser at nærhet til beslutningsnivået er viktig i et læringsperspektiv. "(...) the closer that educational decision-making comes to the student, the greater the impact those decisions will have on student learning" (s. 955). Dette er et perspektiv som må sies å representere et annet rasjonale enn det som er kommet til uttrykk i de tre siste stortingsmeldinger, nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring; nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen og nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen, som alle representerer en i hovedsak top-down tenkning. Stortingsmeldingene skal vi komme tilbake til og analysere nærmere. Sammenlignet med føringer i norsk utdanningspolitikk, er Townsends argumentasjon videre interessant når han hevder følgende med bakgrunn i internasjonal forskning:

It might be argued that those education systems where high stakes testing has not yet taken hold and those education systems where decisions about what happens in schools is made at the school level have made more progress than those that seems to have a hierarchical top-down method of decision-making”.

(s. 955-956)

Engelsen (2008) viser i en rapport som er en del av den forskningsbaserte evalueringen av K06, at lokale skoleeieres strategidokumenter er til liten hjelp når det gjelder operasjonalisering av læreplanen. Hun hevder at skoleeiernivå som oftest repeterer det som er sagt på nivåene over. ”Man finner ikke kreativitet, knyttet til valg av virkemidler for lokal implementering av reformen. Man finner få spor av innovativt ansvar hos de lokale skoleeierne. Stort sett parafraserer teksten i de lokale strategidokumentene teksten i sentrale styringsdokumenter” (s. 176). Heller ikke Utdanningsdirektoratet gjør forsøk på operasjonalisering i forhold til departementalt nivå. Engelsen sier:

Når Utdanningsdirektoratet informerer om Kunnskapsløftet, skjer det imidlertid i stor utstrekning som parafrasering av sentrale tekster i grunnlagsdokumentene, eller ved utlagte lenker som fører rett til de politiske grunnlagsdokumentene. Man finner lite av bearbejdede eller mer konkrete orienteringer om visjoner og intensjoner i Kunnskapsløftet.

(s. 185)

Engelsens undersøkelse viser at kunnskap som handler om å operasjonalisere læreplanen fra det som Goodlad et al. (1979) benevner som den formelle læreplanen til den oppfattede og iverksatte læreplanen i mange tilfeller er fraværende på nivåene mellom departement og skole. Her skal det føyes til at kunnskapsnivået vil variere fra kommune til kommune, det samme gjelder for fylkeskommunene. Langt alvorligere er det at den statlige institusjonen som Utdanningsdirektoratet er, ikke synes å være i besittelse av denne typen kunnskap. Dette funnet i Engelsens undersøkelse bør få konsekvenser for innholdet i lærerutdanningen, som for øvrig nå er under revisjon. Her bør læreplanarbeid vies oppmerksomhet i langt større grad enn tilfellet er i dag. Vi skal se nærmere på departementets løsning på denne utfordringen når vi drøfter de tre siste stortingsmeldingene nr. 16 (2006-2007), nr. 31 (2007-2008) og nr. 11 (2008-2009) i avsnittet kalt ”Skoleutvikling i utdanningspolitisk perspektiv.”

I læreplanarbeid og implementering av læreplaner blir læreren sett på som en nøkkelfaktor. Læreplanforskere hevder at lærerne må ha eierfølelse til de endringene som en ny læreplan krever av dem. I de fleste tilfellene anvendes en top-down strategi i den forstand at myndighetene utvikler en læreplan som det blir forventet at lærerne iverksetter (Engelsen 2009). Læreplaner har en styrende funksjon som riktignok vil variere. LK06 styrer ved hjelp av definerte kompetansemål som det blir forventet at lærerne konkretiserer. Engelsen hevder at skoleeier har fått et større ansvar når det gjelder den lokale utformingen av læreplanene. Hun viser til LK06 som sier at innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal tas i bruk, bestemmes på lokalt nivå. I avsnittet kalt ”Skoleutvikling i Osloprosjektet” kommer vi tilbake til deler av problematikken omkring læreplaner.

En modell for skoleutvikling?

Spørsmålet om det er mulig å utvikle en modell for skoleutvikling har stått sentralt i internasjonal forskning. Creemers, Stoll og Reezigt (2007) diskuterer spørsmålet inngående

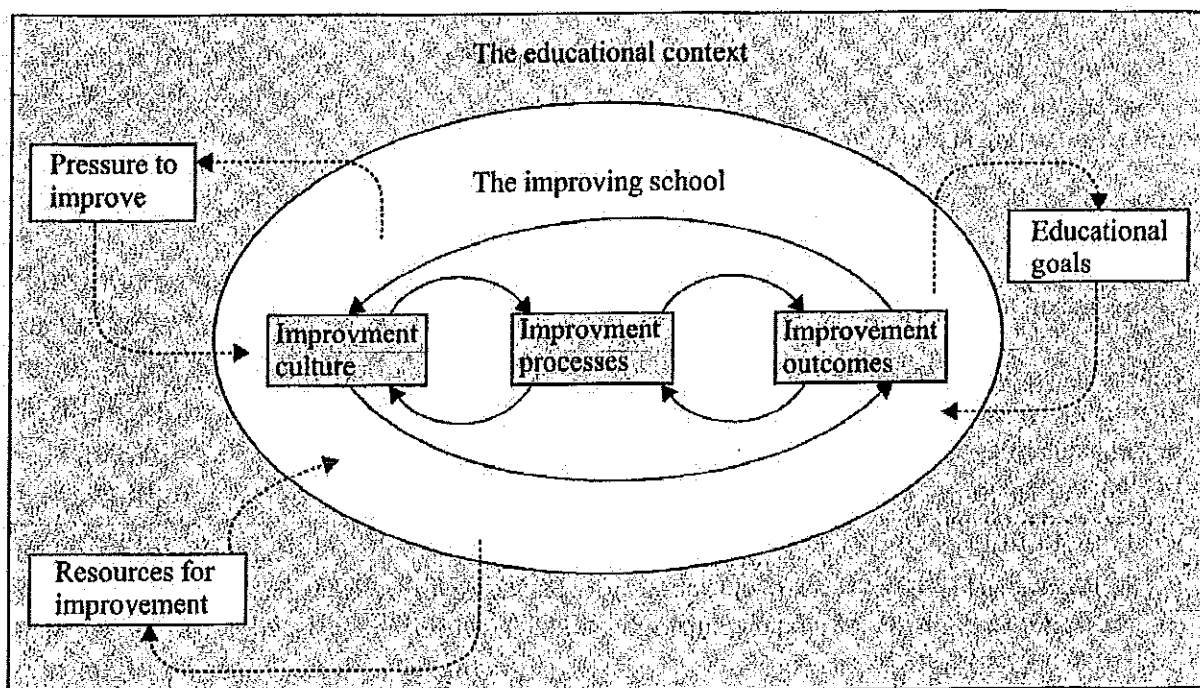
og viser til prosjektet Effective School Improvement (ESI Project) som fant sted i perioden 1998-2001. Forfatterne av artikkelen peker på to kriterier som har vært sentrale:

The effectiveness criterion refers to student outcomes; this might be learning gain in the cognitive domain, but it might also be any other outcome that schools are supposed to have for students (...) The effectiveness criterion is met by the answer to the question "Does the school achieve better student outcomes?" The improvement criterion by the answer to the question "Does the school manage change successfully?"

(S. 826).

Problemstillingene som her skisseres, matcher Osloprosjektet som både spør etter resultat av undervisningspraksis (student outcomes), og evnen til å nyttiggjøre seg de forandringer som her finner sted i forhold til skolen som lærende organisasjon (manage change successfully).

Åtte europeiske land deltok i ESI prosjektet: Belgia, England, Finland, Hellas, Italia, Nederland, Portugal og Spania. Intensjonen var å utvikle en modell for skoleutvikling på bakgrunn av de erfaringer som ble gjort i de deltakende land. Imidlertid måtte ideen forkastes som ikke gjennomførbar. I stedet for å utvikle en bestemt modell, viste det seg mulig å utvikle et rammeverk bestående av noen sentrale faktorer felles for deltakerlandene, disse er gjengitt i rammeverksmodellen nedenfor. Vi skal se nærmere på de ulike faktorene. Her i rapporten blir ramme faktorene omtalt som modell.



Creemers, Stoll, Reezigt et al. 2007 s. 830 i Townsend: *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.

Som vi ser av modellen, viser forskningen nødvendigheten av et ytre press for å komme i gang med forbedringstiltak (pressure to improve). Videre at det er nødvendig med ressurser til forbedringstiltakene (resources for improvement), og som et tredje punkt klare utdanningsmål (educational goals). Når disse dimensjonene er på plass, viser forskningen at de skoler som har en forbedringskultur (improvement culture), heller enn å unngå forandringer, vil sette i gang og lykkes med sine prosjekter. Skolens forbedringskultur blir

sett på som grunnleggende for andre forbedringsprosesser. Ni faktorer er viktige for å identifisere en forbedringskultur: internt press til forbedring, autonomi, felles visjoner, ønske om å bli en lærende organisasjon, historiske erfaringer, eierforhold, lederskap, stabilitet i kollegiet, tid. Dynamiske skoler vil betrakte forbedringer som en kontinuerlig prosess (improvement processes) som kjennetegnes av at man i skolen vurderer behovet for forbedringstiltak og definerer mål, planlegger forbedringstiltakene og implementerer dem, og sist, men ikke minst, evaluerer og reflekterer. Det tredje og siste forholdet innad i skolen betegnes som "improvement outcomes", og refererer til eksplisitte målsettinger når det gjelder elevenes resultater (student outcomes) og målsettinger for forandringer i organisasjonen. Vi ser at det er en grundig prosess som vektlegges både når det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering, og at det i tillegg må ligge noen viktige forutsetninger i bunnen.

Creemers, Stoll og Reezigt (2007) argumenterer for at dette rammeverket er fruktbart for tre ulike grupper: for de som praktiserer i skolen, forskere og politikere. For den første gruppen fordi rammeverket sier noe om å designe, planlegge og implementere skoleforbedringer. For forskerne fordi rammeverket sier noe om hva som kan være aktuelt å undersøke videre. For politikere som bør forstå at et rammeverk ikke er en verktøykiste med enkle redskaper. Rammeverket viser noen av de faktorer som må tas i betraktning. Forskerne understreker meget sterkt nødvendigheten av at rammeverket må fortolkes. "The exact functions of the framework will, however, always be dependent on the context in which it is used and the people who use it" (s. 836).

Også Teddlie og Stringfield (2007) understreker betydningen av lokal kontekst når de diskuterer skoleutvikling i USA i løpet av de siste 25 årene. De viser til at i den ene studien etter den andre er konklusjonen "context matters." Vi ser altså at ulike forskere konkluderer med at utviklingsprosjekter i skolene krever skreddersøm i forhold til den kontekst de er en del av.

Townsend (2007:939-940) tar opp til diskusjon det til tider anstrengte forholdet mellom forskning og politikk i utdanningssystemet:

The difficulty seems to have emerged mostly because of the political use of the research for what might be considered to be ideological rather than educational purposes, by using only those things that can be measured quantitatively, rather than the more fine-grained analysis that takes specific context into account. It seems that the problem of taking context into account for politicians is that it creates a complex argument for what the data say, something politicians, who prefer simple "sound bite" solutions to what are essentially complex problems, don't need or want.

Townsend's beskrivelse gjelder også norske forhold.

Skolekultur i forhold til skoleutvikling

I beskrivelsen av ulike skolekulturer i forbindelse med skoleutviklingsprosjekter peker Blossing (2000) på fire ulike kategorier: den individualistiske kulturen, den balkaniserte kulturen (særbo), den påtvungne kollegiale kulturen og den samarbeidende kulturen. Forskningen viser at det er den samarbeidende kulturen som er viktig for lærernes profesjonelle utvikling og for utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Vi vet også at det er visse kjennetegn ved den profesjonelle skolens selvfornyende kapasitet som for eksempel at den er åpen for forandringer, at det skjer en organisering av det aktuelle forbedringsarbeidet, at skolens ledelse deltar, at det finner sted en måldiskusjon som resulterer i arbeidsplaner, og sist, men ikke minst at det finner sted en kontinuerlig

vurdering av det pågående arbeidet. Forskning viser også at det er noen forutsetninger som må være til stede for at et skoleutviklingsprosjekt skal lykkes: Den ene dimensjonen er at lærerne må få tid til utprøving og refleksjon. Videre at de diskuterer kontinuerlig med hverandre og med skolens ledelse og som et tredje punkt at de har innflytelse på utviklingen av læreplaner. Dette siste aspektet handler om at arbeidet med læreplaner bør gi rom for en viss grad av fleksibilitet, her er det snakk om desentralisert læreplanarbeid på skolenivå.

I skoleutviklingsprosjekter er det vanlig å operere med fire faser som til sammen går over flere år (Blossing 2000). De ulike fasene er kalt initieringsfasen som regnes fra et halvt til to år. I denne fasen skal lærerne få forståelse for det nye som skal settes i gang. De skal få anledning til å prøve ut og dele erfaringer. Videre følger implementeringsfasen som er energikrevende og den mest kritiske. Denne fasen beregnes å vare fra et til et og et halvt år. Den tredje fasen er institusjonalisering som handler om at utviklingsarbeidet er internalisert og har etter hvert blitt en del av skolens daglige virksomhet. Denne fasen kan ta opptil flere år. Endelig snakker vi om utviklingsarbeidets spredningsfase som handler om at arbeidet blir tilgjengelig utover den aktuelle kontekstens faglige grenser. Analyser og resultater av utviklingsarbeidet blir spredd til andre skoler. Når det gjelder erfaringer fra Osloprosjektet, viser vi til avsnittet kalt "Skoleutvikling i Osloprosjektet" der deler av dette teorigrunnlaget diskuteres nærmere.

Skolen som lærende organisasjon

I Osloprosjektet er skolen som lærende organisasjon et grunnleggende aspekt i utviklingsarbeidet ved den enkelte skole. Møller og Thøgersen 1998, her sitert i Bjørnsrud 1999:123 gir følgende definisjon:

I den lærende organisation er det som nævnt centralt, at der sker en individuell læring og en organisatorisk læring på en og samme tid. Dette betyder konkret, at erkendelsen skal ske i en vekselvirkning mellom den enkelte lærer og hele lærergruppen.

Senge (1999:9) definerer en lærende organisasjon som "(...) organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap." Begge definisjonene vektlegger samspillet mellom den individuelle og den kollektive læringen. Bjørnsrud (1999) viser til Senge og hevder at kollektiv læring skjer gjennom personlig mestring, tankemodeller, felles visjoner og teamlæring. Videre diskuterer Bjørnsrud, med henvisning til forfatterne Kline og Saunders (1993), ti steg mot en lærende organisasjon der alle medlemmene i organisasjonen deltar i læringsprosessene. De ti stegene er som følger: En kartlegging for å finne ut hva som ikke fungerer, å få vite hva de involverte mener. Det andre punktet er å oppmuntre det som er positivt. Videre handler det om å skape trygghet for tankevirksomhet på arbeidsplassen. Det fjerde steget er at det må skapes rom for å prøve ut det nye, også uttalt som belønning for risikoeksponering. Så følger som de to neste punktene at deltakerne må bli ressurser for hverandre, og la læringskraften virke fordi det nå er lagt et godt grunnlag for at personalet skal lære av hverandre. Punkt sju handler om å kartlegge visjonen. Utviklingen av den felles visjonen må skje ved at hvert medlem er med i prosessen. Det må skapes retning i arbeidet. Punkt åtte handler om å gi visjonen liv. Visjonen koples mot praksis og operasjonaliseres. De to siste punktene handler om å binde systemet sammen, og å se hvordan aktørene samarbeider med hverandre og internaliserer det som er lært. Personalet bindes sammen til en lærende organisasjon.

Sackney (2007:172) slår fast at det har vært et sterkt fokus på å utvikle skoler til lærende samfunn, learning communities, som defineres som følger: "a group of people who take an active, reflective, collaborative, learning-oriented and growth-promoting approach toward the mysteries, problems and perplexities of teaching and learning." På bakgrunn av en omfattende surveyundersøkelse identifiseres seks faktorer som avgjørende for at skolen kan utvikles som et lærende samfunn. Disse er: en felles forståelse av situasjonen, at det reflekteres over praksis, at arbeidet holder høy kvalitet, at man har tilgang på adekvate organisatoriske ressurser, at man har felles syn på verdien av læring og at man har en inkluderende kultur. De presiserer at lærende samfunn kjennetegnes av at læring er en kontinuerlig prosess som inkluderer alle gruppene i skolen. "Capacity building in such schools results in synergy for new skills and knowledge, enhanced and focused resources and focused commitment" (s. 172).

Vi ser av denne gjennomgangen at begrepet skoleutvikling er gjenstand for stor forskningsmessig oppmerksomhet, at begrepet er mangefasettert og inkluderer mange ulike aspekter. I avsnittet som heter "Skoleutvikling i Osloprosjektet" vil vi relatere flere av de teoretiske perspektivene til utvikling i Osloprosjektet.

Skoleutvikling i utdanningspolitisk perspektiv

Vi skal vende blikket mot det utdanningspolitiske nivået når det gjelder spørsmål om skoleutvikling og læreplanarbeid. Vi har sett at forskning viser at når det gjelder spørsmålet om å lykkes i et skoleutviklingsprosjekt, er det viktig at lærerne har innflytelse på utviklingen av læreplaner. Dette er et interessant perspektiv relatert til dagens utdanningspolitiske situasjon. Går vi til St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som er en viktig forløper til læreplanen Kunnskapsløftet 06, ser vi at denne meldingen legger opp til desentralisering av læreplanarbeidet, den gir læreren større handlingsrom og viser dermed læreren større tillit. Disse dimensjonene følges opp i LK06 gjennom blant annet prinsippet om kompetansemål som skal konkretiseres og operasjonaliseres på skolenivå innenfor visse rammer. Spørsmålet er imidlertid om man på det utdanningspolitiske plan nå er i ferd med å forlate denne tenkningen til fordel for en ideologi der sentralisering, styring og kontroll ovenfra og nedover i systemet gis forrang.

De tre siste stortingsmeldingene St. meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og St. meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* viser tydelig at staten nå ønsker å få større makt og kontroll over skolens virksomhet ved blant annet å sentralisere læreplanarbeidet. Det lokale læreplanarbeidet som kan sies å representere en vesentlig dimensjon og mulighet når det gjelder utvikling av skolen som lærende organisasjon og oppbygging av lærerprofesjonalitet, står i fare for å bygges ned ved den enkelte skole. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) sies det at staten ønsker å gi ut veiledende læreplaner fra sentralt til lokalt nivå. Her ser man bort fra det faktum at et desentralisert læreplanarbeid, selvsagt innenfor nasjonale rammer og forordninger, vil kunne være et viktig bidrag til å stimulere utviklingen av lærerne til profesjonelle personer i langt større grad enn ferdigproduserte, nasjonale og standardiserte veiledende læreplaner. Et desentralisert læreplanarbeid vil også i større grad kunne stimulere til kommunikative diskurser i kollegiet på den enkelte skole. Slike prosesser gjør det mulig å bygge opp den enkelte lærers profesjonalitet samtidig som de kan bidra til utvikling av skolen som lærende organisasjon. Fra Osloprosjektet har vi gode erfaringer med denne typen læreplanarbeid. Fra et slikt perspektiv kan det derfor argumenteres med at det er en uheldig utvikling som kommer til uttrykk i de tre siste stortingsmeldingene.

Det finnes andre løsninger på Engelsens (2008) kritikk av manglende kompetanse i læreplanarbeidet enn de som departementet foreslår ved hjelp av sentralisering, sterkere styring og kontroll. En mulig variant er at veiledende læreplaner utarbeides på *skoleeiernivå*. På den måten gis det muligheter for å bygge opp viktig kompetanse på kommunalt/fylkeskommunalt nivå og på skolenivå. I en slik prosess kan man forvente kommunikative diskurser mellom nivåene, med andre ord gjensidige og meningsskapende kommunikasjonsprosesser. Slik diskurser vil være faglig oppbyggende på alle nivåer i systemet. Det kan være grunn til å spørre om den form for sentralisering som kommer til uttrykk i de ovennevnte stortingsmeldinger, er begynnelsen på en statlig deprofesjonalisering i skolen som rammer den på lokalt nivå.

Det kan synes som om det er berettiget å stille spørsmål om hvorvidt utdanningspolitikken nå beveger seg mot en ideologi som blir mer orientert mot school effectiveness og tenkningen rundt effektive skoler. Steinsholt (2008:7) kritiserer St. meld. nr. 16 (2007-2008) for dens instrumentelle tilnærming som kommer til uttrykk ved hjelp av ord og vendinger som "virkningsfulle metoder", "dokumentert effekt", "effektive tiltak", "vi må velge kunnskap som forskning har dokumentert virker", og følgende setning: "Vi har i dag langt på vei den vitenskapelige kunnskapen som skal til for å skape en ny barnehage og skole for en ny tid." Steinsholts dom er klar:

Man må faktisk klype seg selv i armen når en i et offentlig dokument anno 2007 i en kompleks og svært komplisert virkelighet møter en så ekstrem endimensjonal og instrumentell forståelse av pedagogiske prosesser som i denne meldingen. Det er nesten ikke til å tro. Og hvis det skulle vise seg å være mulig å styre pedagogiske prosesser på den måten så har vi ikke lenger bruk for profesjonelle lærere. Da klarer vi oss med slappe funksjonærer eller ufaglærte plukket direkte opp fra gaten. Så brutalt og enkelt er det faktisk. (s. 8)

Hovdenak (2009) er kritisk til de føringer som kommer til uttrykk i de tre siste stortingsmeldingene som det er referert til ovenfor. Hun argumenterer for at det her skjer en nedbygging av lærerprofesjonaliteten som et resultat av en sterkere sentraliseringsideologi. I St. meld. nr. 31 (2007-2008) sies det at departementet vil pålegge kommunene å utarbeide en årlig rapport om tilstanden i skolene, og at departementet vil forbedre tilsynet. Her poengteres nødvendigheten av at "skoleeierne blir underlagt tilsyn og kontroll" (s. 86). Det varsles at det skal utvikles en systematisk metode for kontinuerlig kartlegging og oppfølging av skoleeiere. Det sies også "Tilsyn med enkelte utvalgte skoler bør likevel normalt inngå i tilsynet selv om det er skoleeier som er adressat for tilsynet" (s. 87). Det understrekes klart at skoleeiere og skoler vil bli underlagt tilsyn og kontroll. Utdanningsdirektoratet er gitt ansvar som overordnet tilsynsmyndighet på nasjonalt nivå, noe som blant annet innebærer ansvar for å sørge for en enhetlig tilsynsvirksomhet i hele landet. Dette grepet kan ikke tolkes som annet enn uttrykk for en sterk sentraliseringsideologi. Her møter vi en operasjonalisering av Krejlsers (2001) bekymring for at lærerne spinnes inn i et nettverk av maktrelasjoner i en institusjonell virkelighet der de både er tildelt en sterk regulert posisjon, men også er gitt et begrenset handlingsrom. Det å skulle utvikle skolen som lærende organisasjon innenfor en slik ideologisk tankegang kan by på problemer.

Det er ikke bare i grunnopplæringen at den statlige kontrollen styrkes. Østrem, Johansson og Greve (2009) viser hvordan St. meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* åpner for en ny modell for styring av barnehagen hvor kartlegging blir viktigere enn samvær. Dette betegnes som en uheldig nyorientering der amerikanske økonomer er premissleverandører.

De to stortingsmeldingene nr. 16 (2006-2007) og 31 (2007-2008) som relateres til grunnopplæringen, gir klare signaler som er på kollisjonskurs med de intensjoner som lå til grunn for implementeringen av K06. I tillegg ser vi at stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) signaliserer en snever forståelse av lærerprofesjonalitet (Hovdenak 2009). Stoltenberg II regjeringens statsråder i Kunnskapsdepartementet synes å være på kollisjonskurs med intensjonene i Kunnskapsløftet 06. I de føringer som nå kommer til uttrykk innsnevres lærernes handlingsrom.

Skoleutvikling i Osloprosjektet

Om "school effectiveness" og "school improvement"

Hvor står så Osloprosjektet i forhold til de teoretiske perspektivene som er presentert ovenfor? Dette skoleutviklingsprogrammet er fra departementets side en blanding av de to ideologiske retningene, school effectiveness og school improvement, som det er redegjort for ovenfor. Imidlertid har Osloprosjektet, slik det er designet av kompetansemiljøet, en klarere profilering mot school improvement tankegangen, altså en intensjon om å bidra til å forbedre og videreutvikle elevenes og organisasjonens læringsmiljø. Denne intensjonen deles langt på vei av de tre involverte partene i praksisfeltet nemlig skoleeier, skole og kompetansemiljø. Prosesser og resultater diskuteres og problematiseres og kompetansemiljøet har vært opptatt av å ivareta et bottom-up perspektiv innenfor de rammene som er lagt av departementet og Utdanningsdirektoratet. I realiteten betyr det et begrenset bottom-up perspektiv fordi viktige føringer allerede er lagt. I dette forholdet kan skoleeier lett komme i klemme mellom sentrale føringer på makronivå og ønsker og behov definert på skolenivå. Denne "klemmen" kan bli større når makronivået iverksetter sine varslede styrings- og kontrolltiltak, og definisjonsmakten sentraliseres, jfr. stortingsmeldingene som det er referert til ovenfor.

Når det gjelder skolenes motivasjon for å delta i Osloprosjektet har vi sett at for noen skoler har den økonomiske dimensjonen spilt en viktig rolle. Løfte om friske penger er et viktig incitament som gjør at noen skoler strekker seg langt i forhold til de føringer som defineres på nivåene over. Det kan i enkelte tilfeller bety at et faglig begrunnet argument må vike for et økonomisk. Dermed kan grunnlaget for et bottom-up perspektiv med utgangspunkt i et definert behov i utgangspunktet være noe svekket.

Om læreplaner og læreplanarbeid

Vi har sett at Townsend (2007) oppsummerer internasjonal forskning og peker på at det har skjedd en innsnevring av læreplanarbeid på ulike nivåer i utdanningssystemet. Vi har også sett at den samme tendensen kommer klart til uttrykk i stortingsmeldingene som er referert ovenfor. Her varsles det om en økende sentralisering av arbeidet med læreplaner. Makronivået ønsker mer makt, styring og kontroll. Våre erfaringer er imidlertid at arbeidet med læreplaner er viktig for å videreutvikle lærerprofesjonaliteten, og for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Det siste har vært et overordnet tema i Osloprosjektet.

Det er interessant å registrere at våre informanter er positive til at LK06 er en fleksibel læreplan som gir lærerne et for dem viktig handlingsrom i sitt undervisningsarbeid. Dette funnet kan tolkes som å stå i kontrast til de føringer som departementet legger opp til, og som kommer til uttrykk gjennom stortingsmeldingene referert til ovenfor der veiledende læreplaner skal defineres på makronivå. Det faktum som Engelsen (2008) viser til når det gjelder manglende kompetanse om læreplanarbeid på kommunenivå og i Utdanningsdirektoratet, synes ikke å være relevant for lærerne som deltar i dette prosjektet. De går

direkte til læreplanen og dens kompetansemål og bearbeider disse. Og de synes å mestre situasjonen.

Lærerne har hovedsakelig arbeidet i team med å operasjonalisere læreplanens kompetansemål. De gir uttrykk for at dette har vært en svært tidkrevende, men viktig prosess som de selv ønsker å ta hånd om. Det er i dette arbeidet at sentrale temaer som fagets innhols og arbeidsmåter diskuteres i et didaktisk perspektiv der også tilpasset opplæring og vurdering hører med i diskusjonen. Arbeidet med læreplaner er kontekstbundet i den forstand at lærerne reflekterer og diskuterer fagets kompetansemål i forhold til sin skole og sine elever. Denne type nærhet legges det vekt på i forskning om læreplanarbeid. Engelsen (2003) hevder at til tross for påviste internasjonaliseringstendenser når det gjelder læreplaner, er disse fremdeles dypt forankret i sin sosiale kontekst.

Til tross for at arbeidet med LK06 er tidkrevende, sier lærerne følgende: "Læreplanen 06 viser lærerne tillit fordi den må operasjonaliseres. Den er mer fleksibel enn den forrige planen. Men noen lærere ville nok like å få det mer opplistet som i Reform 97." Andre sier: "Nå må vi lage planen sjøl, den må bearbeides, det er mer smertefullt. Vi har brukt en del tid på å jobbe med Kunnskapsløftet, det er viktig. Læreplanen 97 skulle bare følges." Her er et tredje utsagn: "Det har vært viktig å få tid til å bearbeide, diskutere lage årsplaner ut fra Kunnskapsløftet, se på vurderingskriterier, diskutere sammenheng mellom metoder, vurderingsformer og kompetansemål. Når lærebøkene er valgt, så er tralten i gang. Da blir det mindre diskusjoner som vi har hatt nå. Om to år er det lite diskusjoner, men så kommer nye revideringer, og vi har nye diskusjoner på gang." Andre sier: "Jeg opplever at vi jobber med kompetansemålene og tar ansvar for undervisning. Vi tenker gjennom hva vi gjør, hva vi legger vekt på, bred kompetanse synes jeg. Men så kommer disse nasjonale prøvene som snevrer inn. Vi må passe på at vi får gitt og gjort det og det, og vi må passe på at det blir gjort før de nasjonale prøvene. Fokus blir helt feil. Jeg synes den undervisningen vi gir er veldig bra. Men på den nasjonale prøven der skal alle ha kjørt i det samme sporet. Dette blir motpolen til den fleksibiliteten som ligger i Kunnskapsløftet. Ting som jeg i min elevgruppe vil tone litt ned i stedet for å tone opp ut fra veldig gode grunner, tør jeg ikke gjøre. Overlæreren er der ennå – ikke bare i L97! Dette er veldig motsetningsfylt og et kjempestort dilemma, synes jeg. Det gjennomsyrrer hele den norske skolen. Vi må gjøre det sånn og sånn at våre elever skårer bra." En annen lærer sier: "PISA undersøkelsene styrer. Man gir på den ene siden læreren tillit og fleksibilitet via Kunnskapsløftet, og tar fra dem på den andre siden ved hjelp av nasjonale prøver. Det er godt med veldig klare kompetansemål, det er veldig bra. Men disse traktene som settes opp for oss... Vi er flinkere enn som så!"

Noen lærere har sterke meninger og hevder at fleksible læreplaner er et "must"! I det hele tatt fremstår ønsket om en fleksibel læreplan som et unisont ønske. Kompetansemål blir sett på som en styrke nettopp fordi de fører til den ønskede fleksibiliteten. Men det sies også at som fersk lærer kan det være greit med en mer styrende læreplan, det gjør lærerjobben enklere. Noen peker også på at en god fagseksjon er viktig i læreplanarbeidet på skolenivå. Motsetningen mellom desentralisert læreplanarbeid og sentraliserte eksamenssystemer opptar en del av lærerne. Dette er en tilbakevendende problematikk som det ikke finnes et enkelt svar på. Bernstein (2000) hevder at det er evalueringssystemet som til sjuende og sist styrer pedagogikken og fagenes innhold. Det er nettopp dette aspektet "teaching to test" metaforen er et uttrykk for.

Skaalviks og Skaalviks (2009a og b) undersøkelse viser at norske lærere knytter gleden ved arbeidet til det faktum at de har selvstendighet og fleksibilitet i utøvelsen av lærerrollen. De sier: "Jo sterkere følelse av å ha autonomi og jo sterkere mestringsforventninger, desto høyere trivsel finner vi hos lærerne" (2009b:36). De viser i denne

sammenhengen til internasjonal forskning som viser at lærernes autonomi snevres inn som en følge av større detaljstyring og kontroll fra nivåene over. TALIS 2008 (Teaching And Learning International Survey, som er en ny undersøkelse fra OECD der 23 nasjoner deltar, deriblant Norge) viser at Norge skiller seg klart ut med de mest positive svarene når det gjelder lærernes opplevelse av å lykkes med sin undervisning og tilfredshet i jobben.

Vi ser at arbeidet med læreplanen K06 er et viktig aspekt i lærerens profesjonsutvikling og i arbeidet med å utvikle skolen som lærende organisasjon. Her pekes også på de dilemmaer som ligger i læreplanen, og som i varierende grad alltid vil være til stede i ulike læreplaner. Kanskje er det slik at de lærere som har en sterk profesjonell holdning til sitt arbeid også har et sterkere behov for å bidra i arbeidet med læreplaner. Læreplanarbeid er en viktig del av lærerprofesjonaliseringen. I datamaterialet finner vi også utsagn som er med på å bekrefte at en "teaching to test" kultur kan få god grobunn i dagens situasjon.

En modell for skoleutvikling?

I Osloprosjektet søker man å utvikle ulike modeller som kan anvendes i utviklingsprosjekter. Vi har sett at dette også har vært fokusert i det såkalte ESI prosjektet som det er redegjort for ovenfor. I dette prosjektet var utvikling av en modell for skoleutvikling et overordnet mål. Imidlertid var dette en målsetting som ikke lot seg gjennomføre. I stedet for en modell kom forskerne frem til noen grunnleggende faktorer som danner et teoretisk rammeverk for skoleutvikling, jfr. avsnittet ovenfor om forskning om skoleutvikling. Vi skal se i hvilken grad disse faktorene kommer til uttrykk i Osloprosjektet.

For det første blir både skoleeier og skole påført et visst ytre press ved at "Program for skoleutvikling" etableres og forventes operasjonalisert i praksisfeltet. Ressurser tilføres og målsettinger formuleres på kommunalt nivå ut fra de signaler som oppfattes. Dette er den omkringliggende utdanningskontekst, omtalt som *pressure to improve, resources for improvement and educational goals* (Creemers, Stoll, Reezigt 2007). Når disse faktorene er på plass, blir søkelyset rettet mot den enkelte skoles kultur og muligheter for forbedringer, *improvement culture*. Som forventet, varierer skolekulturer også i dette materialet. Hovedinntrykket er likevel at det blant alle skolene er et ønske om å forbedre seg, om å bidra til positiv skoleutvikling. Men også i positive skolekulturer finnes motkrefter og skepsis; de som ønsker å undervise slik de alltid har gjort. Disse holdningene har bare i begrenset grad kommet til uttrykk. En grunn er at de fleste lærerne arbeider i team med en teamleder, og at det innenfor teamet i hovedsak er en konsensus om at skoleutvikling er viktig. I Osloprosjektets delprosjekt, populært kalt naturfagprosjektet, ser vi at faktorer som eierskap, lederskap, autonomi, stabilitet blant deltakerne og tid til refleksjon er viktige aspekter for å lykkes i forhold til prosjektets fremdrift.

Det andre forholdet innad i skolen som Creemers, Stoll og Reezigt peker på, har fått benevnelsen *improvement processes*. Enkelt sagt handler dette om at skolene betrakter forbedringer som en kontinuerlig prosess. Denne holdningen kom tydelig til uttrykk hos flere av aktørene. Viljen til forbedringer er til stede. Imidlertid kan det i noen tilfeller skorte på kunnskapen som må ligge til grunn for å lykkes. Vi snakker her om å kartlegge behov, definere mål, planlegge og implementere, reflektere og evaluere. Det er all grunn til å fremheve *manglende tid til refleksjon* som en stor utfordring som nærmest umuliggjør en begrunnet evaluering. Dette er et forhold som skaper frustrasjoner blant de involverte, og som på sikt kan virke demotiverende. Vi ser helt klart at ved de skolene der tid til refleksjon er ivarettatt, har det funnet sted en solid og faglig begrunnet fremdrift som er profesjonsbyggende i kollegiet. Nødvendigheten av å ha tid til refleksjon og faglig utdyping kan ikke understrekes sterkt nok. Ved flere skoler fremstår tempo og omfang, i betydning av

mange parallelle prosjekter, som en påtrengende utfordring i skolens hverdag. Det fører til tidsnød, og vanskeliggjør muligheten for å gå i dybden når det gjelder refleksjon og evaluering. Det er ganske enkelt for mange prosjekter på gang.

Våre funn samsvarer med Skaalviks og Skaalviks (2009a) undersøkelse som også viser at tidspresset i skolen er stort som en følge av en sterk økning i antallet oppgaver og ansvarsområder som legges på lærerne. Dermed blir det for liten tid til faglige refleksjoner. Lærerne som deltok i undersøkelsen, opplevde også at skolene engasjerte seg i for mange prosjekter samtidig. De peker på at det er nødvendig å dempe reformiveren.

Den siste faktoren innad i skolen, improvement outcomes, handler om målsettinger i forhold til elevresultater og skolen som lærende organisasjon. Her har vi sett behovet for at skolene tilføres kunnskaper om hvordan man dokumenterer ulike prosesser. Vi har også sett at det er behov for kunnskaper som viser hvilke muligheter og begrensninger som kan knyttes til ulike måleinstrumenter. Dette forholdet diskuteres nærmere i del 3.

Modellen, som Creemers, Stoll og Reezigt har designet, fanger ikke opp kompetansemiljøets betydning. Det vi har erfart, er at skolene har behov for et fagmiljø der de kan diskutere de tre faktorene som er vurdert som viktige innad i skolen, nemlig "improvement culture", "improvement processes" og "improvement outcomes." Behovet for faglige diskurser i kollegiet knyttet til egen faglig praksis og utvikling av skolen som lærende organisasjon er absolutt til stede. Her knyttes pedagogisk teori og praksis sammen på en fruktbar måte som er gjensidig utviklende, og med en autentisk nærhet til praksisfeltet. TALIS 2008 viser at 70% av de norske lærerne som deltar i undersøkelsen, sier at de gjerne ville hatt mer av faglig og yrkesmessig utvikling. I Osloprosjektet ser vi at behovet for faglig utvikling er ønsket og villet blant våre informanter.

I denne diskursen om viktige faktorer i forhold til skoleutvikling, er det grunnleggende viktig å trekke frem *kontekstens betydning*. Med kontekst menes i denne sammenhengen både ytre og indre faktorer i utviklingssammenheng som vil være bestemmende for resultatet. Skoler er og blir forskjellige, og det som har vist seg å fungere utmerket ved en skole, kan ikke automatisk overføres til en annen der man forventer samme resultat. Rammeverk og kontekst må fortolkes og ses i relasjon til hverandre. De menneskene som agerer er en viktig dimensjon i slike prosesser.

Om skoleutvikling, skolekultur og skolen som lærende organisasjon.

Når det gjelder de fire skolekulturer som det pekes på i faglitteraturen (individualiserte, balkaniserte (særbo), påtvungne kollegiale, og samarbeidende), har skolene gitt uttrykk for at de ønsker å fremstå som en samarbeidende kultur, men at de kanskje heller er særbo kulturer i den forstand at de ulike team utgjør nærmest autonome enheter ved flere av skolene.

I forhold til de fire fasene i et utviklingsprosjekt (initiering, implementering, institusjonalisering og spredning), ble kompetansemiljøet enig med skolene om å definere initieringsfasen til et år. Grunnen var at partene trengte tid til å finne mer ut av hva som skulle være målsetting ved den enkelte skole, og hvordan man skulle gripe an den aktuelle problematikken. Det har imidlertid vært vanskelig å identifisere klare skiller mellom fasene fordi de i stor grad flyter over i hverandre. Ved prosjektets slutt er det derfor vanskelig å gi et nøyaktig svar på hvilken fase den enkelte skole befinner seg i. I forhold til det enkelte undervisningsprosjekt, det som er Osloprosjektets spesielle del, er det naturlig å vise til spredningsfasen fordi det enkelte undervisningsopplegg har hatt en spredningseffekt innad i faget. Når det gjelder det andre aspektet ved Osloprosjektet

som er dets generelle del, nemlig utvikling av skolen som lærende organisasjon, er nok bildet noe mer variert. Noen skoler som for eksempel har fokusert på vurdering, vil hevde at dette temaet har nådd frem til hele kollegiet, til skolen som lærende organisasjon. Spredningsfasen er nådd. Andre skoler igjen arbeider aktivt med spredning fra det spesielle til det generelle. De er i bevegelse og er bevisst denne utfordringen.

De fire fasene utgjør totaliteten i en forbedringskultur innad i skolen. Det er ikke slik at "noe" bare skjer av seg selv. Initiating av et tema, en problemstilling etc. starter en prosess der skolens forbedringspotensial utvikles steg for steg. Dette er forbedringsprosesser som tar tid når de skal ha sitt feste i organisasjonen, og ikke være et enkeltmannsforetak.

Vi ser også at når det gjelder spredning av et enkelt undervisningsopplegg, blir det vanskelig å snakke om en generell spredningseffekt i forhold til skolen som lærende organisasjon. Her kan ikke spredningsdiskursen uten videre handle om innhold og fagdidaktikk fordi fagenes egenart varierer. Spredning fra det spesielle til det generelle i Osloprosjektet må derfor også handle om å rette søkelyset på de *prosesser* som fører til at prosjektet lykkes. Utfordringen blir å identifisere hvilke faktorer som blir vurdert som viktige, og hvorfor. Disse forutsetningene må bringes videre til kollegiet som helhet, til den lærende organisasjonen. Dette krever videre oppfølging. Her har skolens ledelse en oppgave med å legge til rette for erfaringsdeling, refleksjon, analyse og videre handling i praksisfeltet.

For at det både skal finne sted en utvikling i forhold til skolefag og læringsmiljø, samt en utvikling i forhold til skolen som lærende organisasjon, er det nødvendig med samling rundt noen overordnede temaer som berører samtlige i kollegiet. På dette punktet har Osloprosjektet lyktes fordi sentrale temaer som tilpasset opplæring og vurdering er aktuelle i alle skolens fag. Modellen vurderes som god av deltakerne som peker på at den er konkret. Nettopp derfor har skoleeier kunnet tillate seg å fokusere på kun ett fag, og likevel stille krav om kollektiv læring i kollegiet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Dette har vært en krevende prosess.

Hva forstår så lærere og skoleledere med begrepet skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon? Noen lærere i et kollegium sier følgende: "Skoleutvikling er et noe diffust begrep, vi har ikke brukt det så mye." Ved en annen skole sier lærerne i et gruppeintervju at "Kunnskapsløftet er utfordrende og i stor grad avhengig av ledelsen på den enkelte skole. Med skoleutvikling tenker jeg at man må få med seg personalet til å reflektere, prøve ut, bearbeide. Man må få alle med på laget. Det er en veldig tung prosess. Veldig tung prosess. Det krever tid og vi har en presset hverdag. Tid er viktig. Det er et stort press på nye ting som skal introduseres. Rektor må tørre å si nei. Det er uforsvarlig politikk å dytte så mye på skolene. Vi er under stadig press. Skolen her er utviklingsrettet." Noen sier også at "Mange fagmiljøer er kritiske til skoleutvikling. Noen ganger er det sånn at man bare kaster seg på uten å vite mening og retning. Det er mange kritiske suksessfaktorer for at man skal lykkes. Dette prosjektet er forholdsvis godt mottatt. Men vi fikk ikke i første omgang med oss dette doble perspektivet i dette prosjektet. Det var da X kom fra kompetansemiljøet og orienterte at vi forsto at det ikke bare var et naturfagprosjekt." Når det er snakk om skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon fremheves følgende: "Vi lytter til hverandre, viser hverandre ting, og er flinke til å gjøre hverandre gode. Her er ingen jantelov. Det er viktig å ikke stagnere. Men vi må ha fleksibilitet, det må ikke være så stringent. Vi må løse opp planer."

Uttalelsene ovenfor viser at det kan være et "overlastningsproblem" ved en del skoler. Uttalelsen "rektor må tørre å si nei" viser med stor sannsynlighet at noen ganger må kollegiet skjermes for et for stort ytre press. Den viser imidlertid også at rektor kan være

under krysspress fra sitt eget kollegium på den ene siden som ber om tid til refleksjon og bearbeidelse, og fra skoleeier som på den andre siden ivrer etter å utvikle skolene og dermed inviterer til, eller kanskje også pålegger dem, nye og til dels tunge utviklingsprosjekter. Det er videre interessant å merke seg behovet for fleksibilitet som kommer til uttrykk blant lærerne også i denne sammenhengen. Det kan være et uttrykk for å ivareta sin profesjonalitet, for et ønske om å være aktør i stedet for en brikke.

Det presiseres også fra lærerne at det har skjedd en sterk byråkratisering av arbeidet deres. De opplever at de kontrolleres hele tiden. Påleggene kommer ovenfra og videreføres. "Det er forberedelsene til min undervisning som blir skadelidende. Tilrettelegging, tilpasset opplæring – hvordan klare å få tid til det når det er mer fokus på andre sider av jobben som tar mye tid, så som møter, fylle ut skjemaer, svare på e-post, masse ting som stjeler av min tid. Så noe av det som blir skadelidende er det som jeg synes er det viktigste – å tilrettelegge for elevene. Der opplever jeg at den tiden skrumper inn, og jeg har mye rutine, men jeg ønsker å bruke mer tid til planlegging. Idealhverdagen for meg er mer tid til team og erfaringsdeling, mer tid til elevsamtaler og til å forberede undervisning." Også på dette punktet harmonerer funn fra Osloprosjektet med funn i Skaalviks og Skaalviks undersøkelse (2009a og b). Lærernes opplevelse av byråkratisering og liten tid til planlegging av undervisning som det her refereres til, synes å stå i et visst motsetningsforhold til de funn som er gjort i TALIS 2008, der norske lærere hører med til den gruppen som sier at 80% og mer av tiden brukes til undervisning.

Flere mener at fordelene med dette skoleutviklingsprosjektet er at det oppleves å være konkret. Noen henviser til Differensieringsprosjektet som gikk over flere år, og som ble opplevd som lite konkret. Lærerne opplever at de i dette prosjektet skal ta styringen selv i den faglige utviklingen, det er en god ting. Utfordringen blir å få til synergieffekter som skal komme kollegiet til gode. Ved en skole sier lærerne at teamarbeidet er styrket som en følge av prosjektet, noe som oppleves som udelt positivt. De fremhever fordelene ved at dette er et treårig prosjekt der de slipper å hoppe fra pilot til pilot.

Rektorenes forståelse av skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon samsvarer med lærernes. Noen hevder at det foregår skoleutvikling på to nivåer: organisatorisk og pedagogisk. Man bør ta utgangspunkt i hva du vil pedagogisk for så å organisere skolen deretter. Rektorene mener skoleutvikling i stor grad er personavhengig, og at rektors rolle er å være strategisk, analytisk og taktisk. Skolen er et system for lærerne å utvikle seg i, de kan ikke bare tenke i forhold til sitt fag. Det understrekes at læreplanene er bestemmende. Skoleutvikling handler ikke bare om meg og mitt, det er viktig å kunne se mot større og mer overgripende mål. Skal skolen utvikle seg som en lærende organisasjon, må rektor være i stand til å stoppe opp og spørre personalet om dette er godt nok. Det som er vanskelig og ubehagelig må også kunne tas opp. Det er viktig å finne styrken hos personalet, og bygge videre på den. Det påpekes at det er viktig med et bottom-up perspektiv og systematikk i utviklingssammenheng. Ved en skole har det tidligere vært vanlig med milepælsdrøftinger i midten og slutten av semesteret. Det har forsvunnet som et resultat av mangel på tid. I ettertid ser både skoleleder og lærere at dette har vært fruktbart, det er snakk om erfaringssirkel som læringsmetode.

TALIS 2008 peker på at det kan konstrueres to former for skoleledelse, nemlig pedagogisk og administrativ. Disse er ikke gjensidig utelukkende. Vi finner den samme tenkningen hos våre informanter som anvender begrepet organisatorisk i stedet for administrativ. Våre informanter er opptatt av å være pedagogiske ledere, og ser verdien av det. Den internasjonale undersøkelsen viser imidlertid at Norge skårer lavere enn gjennom-

snittet på pedagogisk ledelse, og noe over gjennomsnittet når det gjelder administrativ ledelse.

Når rektorene snakker om utvikling av skolen som lærende organisasjon, løftes læringsutbytte og gode resultater frem. Det pekes på at det er sterk styring i Osloskolen. "Veldig sterk styring her på mange områder. Det har vel vært litt mye." Det begrunnes med at det er vilje til utvikling, og krav til resultater som ligger i bunnen. Rektorene peker på at det er mye som ikke kan telles, måles og veies i skolens virksomhet, og at et sterkt fokus på resultatstyring kan oppleves nokså "tåpelig", som det blir sagt. Men samtidig vises det til at det fører til resultater, at det blir en styring mot resultater. "Vi føler presset både jeg som skoleleder og lærerne, og jeg tror vi har mer fokus sånn at det gir resultater. Så det er sånn... jeg klarer ikke helt bare å være negativ, jeg ser at det faktisk gir resultater, at vi får mer faglig fokus. Men det er viktig å finne en balansegang." En rektor peker på manglende verdidebatt i forhold til skolens virksomhet: "Vi har et effektivitetsjag som er helt annerledes enn for noen år siden. Jeg tenker ikke bare på økonomi, men på skolen som resultatenheter. Det er det det blir definert som, og da er resultatene kun det som måles. Da blir jo verdidimensjonen fort nedprioritert. Vi blir veldig fokusert på å dokumentere alt som er målbart. Skolepolitisk og på skolen er "gangsmenneskedebatten" veldig ute. Noe av den menneskelige siden er blitt borte. Når man snakker med helsesøster, får man vrengebildet av dette med karakterer, karriere og resultater. Dette blir heller ikke diskutert i kollegiet, ikke systematisk. Kanskje er vi så glade for våre ambisiøse elever at vi glemmer svartsiden?"

Kompetansemiljøet har bidratt med forelesninger om skoleutvikling og om skolen som lærende organisasjon på prosjektsamlinger, og i noen tilfeller ved den enkelte skole. Men så lenge som bare noen og ikke alle får del i denne kunnskapen, blir det vanskelig å snakke om kollektiv læring. Poenget er at skal skolen utvikles som lærende organisasjon, må samtlige få delta innenfor det aktuelle området man ønsker å utvikle. Uten et felles begrepsapparat, er det vanskelig å få til en målrettet og forståelsesorientert skoleutvikling der alle kan delta.

I Osloprosjektet er man på sporet av en viktig balansegang i forholdet mellom skoleeieres ansvar for igangsetting og oppfølging av utviklingsprosesser, og skolens muligheter og ansvar for å definere hvilke behov som skal gis prioritet i deres utviklingsarbeid. Dette balansepunktet bør man finne ut av i forhold til den enkelte skole. Som allerede påpekt, har kompetansemiljøet sett det som en viktig oppgave å anlegge et bottom-up perspektiv i sitt arbeid ved skolene der en hermeneutisk og forståelsesorientert tilnærming legges til grunn. Dette er et perspektiv som det også legges vekt på i internasjonal forskning som vi har sett i avsnittet kalt "Forskning om skoleutvikling." Når vi relaterer datamaterialet som her er presentert til spørsmålet om skoleutvikling som school effectiveness eller school improvement, er konklusjonen at våre informanter hovedsakelig er orientert mot school improvement som utviklingsideologi. Det betyr imidlertid ikke at de avviser betydningen av resultater, tvert imot. Det betyr at de har et bevisst forhold til at skolen har ulike funksjoner som skal ivaretas, og at det er snakk om en viktig balansegang. Som det er påpekt, kan denne balansegangen ivaretas og drøftes i det som benevnes som verdidebatter i kollegiet, et aspekt som synes å være blitt nedprioritert.

Hvorvidt en modell som legger en forståelsesorientert tenkning til grunn lar seg gjennomføre innenfor en sentralistisk tankegang som den som kommer til uttrykk i stortingsmeldingene, er et åpent spørsmål. Stortingsmeldingene uttrykker en kontrollerende holdning til skoleutvikling der top-down perspektivet er det dominante. På den måten legges definisjonsmakten til makronivået. Imidlertid har Osloprosjektet med all tydelighet vist nødvendigheten av at skoleutvikling foregår innenfor et *fleksibelt* design som *desentraliseres* til kommunalt/fylkeskommunalt nivå der UDA har spilt en viktig og konstruktiv rolle.

