

«Sammen så veie vi flere tonn...»

Rapport fra evaluering av Sats på skulen – snu Sogn

Trond Buland og Brita Bungum,

med bidrag fra Ida Holth Mathiesen og Thomas Dahl

**NTNU Skole- og læringsforskning – Oppdragsforskning ved
Program for lærerutdanning**

Trondheim 13. mars 2012

Forord

Med dette foreligger rapporten fra evalueringen av «Sats på skulen – snu Sogn», utført av NTNU Skole- og læringsforskning – Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning. Evalueringen ble utført i perioden 15.09. 2011 til 10.02.2012.

Evalueringen er gjennomført på oppdrag fra Sogn regionråd, og har hatt som formål å gi en vurdering av de effekter utviklingsprogrammet «Sats på skulen – snu Sogn» har hatt for skolene og kommunene i regionen.

Prosjektet ble gjennomført av Trond Buland og Brita Bungum, med bidrag fra Thomas Dahl. Rapporten er skrevet av de samme. Ida Holth Mathiesen, nå ved IRIS i Stavanger, var medarbeider i studien av små kommuners samarbeid om skoleutvikling, utført på oppdrag fra KS. Dette prosjektet var på mange måter en forløper for denne evalueringen, og deler av analysen der har vært ett av utgangspunktene for denne rapporten.

Vi vil her benytte anledningen til å takke alle de som har stilt opp for oss i vår datainnsamling høsten 2011. Uten dere ville vi ikke kunne gjennomført denne evalueringen.

Vi vil også takke oppdragsgiver for nyttige innspill og kommentarer i arbeidet. Denne dialogen har vært svært viktig i vår analyse.

Rapportens tittel er lånt fra Hans Rotmo og Vømmøl Spellmannslags sang «*Det e itjnå som kjæm tå sæ sjøl*».

Trondheim 13. mars 2012

Innhold

Sammendrag	4
Innledning.....	8
Om oppdraget	8
Om rapporten.....	8
Problemstillinger	9
Metode og gjennomføring	11
Effekt- og prosess-evaluering – et dialogbasert design	11
Prosessevaluering og resultatevaluering	12
Kvalitativ metode	13
Dokumentstudier	13
Intervjuer.....	14
Registerdata	14
Kvalitet i skolen; hva er det?	16
Strukturkvalitet.....	17
Prosesskvalitet.....	17
Resultatkvalitet.....	17
Bakgrunn for Sats på skulen – snu Sogn.....	19
Indre Sogn	19
Skoleutvikling mellom statlige føringer og lokale initiativ	20
Små kommuner og skoleutvikling	22
Desentralisering og statlig styring av skolen – to sider av samme sak?.....	22
Behov for en utviklingsagent?.....	26
Små kommuner – lav kompetanse - svake resultater?	28
Sats på skulen – snu Sogn.....	30
Programlogikk – resonnementkjede – et redskap for å forstå et program	30

Programmets resonnementskjede.....	32
Tre delprogram – en satsing?	35
Kompetanse er makt - Lederutvikling som katalysator for endring og utvikling?	35
Rektorutdanningen – et faglig løft	38
Rektorutdanningen ga utvidet nettverk.....	39
Skoleeier som pådriver i skoleutvikling	40
Fagnettverk for delingskultur?	45
Entreprenørskap som samlende overskrift?	51
Entreprenørskap og Utdanningsvalg – to beslektede fenomener	51
Fra elevbedrift til alternative læringsarenaer?	53
Skolen som senter i lokalsamfunnet?	55
«Det viktigste er det vi ikke hadde planlagt»	59
Sats på barnehagen – snu Sogn.....	61
Tilpasset opplæring – en ny oppgave for programmet.....	66
Resultatkvalitet: Bedre karakterer?	69
Konklusjon – Alle har fått jaktkort, men går alle på jakt?	75
Bedre skoleeiere?	76
Bedre skoleledere?	76
Bedre lærere?	77
Entreprenørskap for bedre skole og samfunn	78
Bedre sammen?.....	78
Sammen står vi sterkere- nettverk for lærende skoler	79
Gode grep i arbeidet.....	83
Veien videre – mot et regionalt utviklingskontor?.....	85
Litteratur.....	88
VEDLEGG: Alt er småting, og det er de som teller	91

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultatene fra evalueringen av ”Sats på skulen – snu Sogn”, et utviklingsprogram som er et av samarbeidsområdene til Sogn regionråd. Programmet har omfattet de sju kommunene Aurland, Balestrand, Leikanger, Luster, Lærdal, Sogndal og Vik. Disse kommunene har forpliktet seg i forhold til et seks års samarbeid om skole- og samfunnsutvikling. Prosjektet har vært organisert som tre parallelle delprosjekter. Prosjektet ble etablert i 2006, og varer til 2012. Evalueringen er gjennomført av forskere fra NTNU Skole- og læringsforskning, Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning.

Metodisk baserer evalueringen seg på intervjuer med sentrale aktører i regionene, fra ordførere til lærere og foreldre i de berørte skolene, dokumentstudier og analyse av registerdata.

Programmet Sats på skulen – Snu sogn har vært bygd opp rundt tre delprogrammer; kompetanseutvikling for skoleledere, kommunen som skoleeier og fagnettverk. Entreprenørskap i skolen har vært et samlende, gjennomgående element i alle de tre delprogrammene. I programmets siste fase, ble det utvidet med delprogrammet Sats på barnehagen – snu Sogn, som arbeidet etter samme modell som de opprinnelige tre delprogrammene.

Prosjektet «Sats på skulen – snu Sogn» har bidratt til at kommunene og skolene i regionen har vært og er tidlig ute i forhold til implementering av nasjonale føringer. Man har på mange områder vært tidlig ute med å implementere nasjonale satsinger og føringer. Prosjektet har fungert som et redskap for å støtte kommuner og skoler i mottak av utfordringer som f.eks. faget Utdanningsvalg, entreprenørskap i skolen og reformen Kunnskapsløftet. Prosjektet har etter vår mening bidratt til at skolene, kommunene og regionen samlet har vært i forkant med hensyn til å ta flere sentrale utfordringer

Samtidig ser vi at prosjektet rundt denne kjernen av implementeringsarbeid også har arbeidet med, og påvirket de bredere strukturene og kulturene, i både skoler, kommuner og i regionen, slik det er nødvendig for å skape endring og utvikling i skolen. Slik sett ser vi prosjektet som en klar start på veien bort fra en skole preget av «den privat-praktiserende lærer» og mot en skole og en region preget av større grad av delingskultur, der det er naturlig å arbeide sammen, på tvers av enkeltskoler, etats- og kommunegrenser. Mye forskning har vist at dette er en forutsetning for effektiv skoleutvikling. Lærere som utvikler seg i fellesskap, er en nøkkel bak skoleutvikling. Prosjektet har bidratt til å etablere, videreutvikle og vedlikeholde arenaer for samarbeid på tvers av institusjonelle grenser. Prosjektet har søkt å skape rom, på mange nivåer, for den nødvendige utvikling i sosialt fellesskap. Dette er kanskje det viktigste resultatet av satsingen.

På kommunalt nivå har arbeidet med skoleeierutvikling bidratt til å bevisstgjøre skoleeier om skolen i et bredere samfunnsperspektiv. Vi tror det er riktig å si at prosjektet mange steder har ført til større interesse for skolen, og til større kunnskap og kompetanse. Her har etablering av møteplasser, arenaer for dialog, vært viktig. Prosjektet har bidratt til at flere politikere har fått større kunnskap om skolens liv, og at interessen ikke lenger bare er koblet til resultater på nasjonale prøver. Gjennom mer og bedre gjensidig kunnskap, kan man lettere etablere en

fruktbar, kunnskapsbasert dialog rundt skoleutvikling. Dermed får man en arena der skolefolk, politikere og administrasjon i større grad kan samarbeide om skolen i regionen. Dialogmøter og andre møtepunkter for skole og kommunepolitikere ser altså ut fungerer, men ennå har man nok en vei å gå mot målet. Alle kommunene har heller ikke nådd samme nivå i arbeidet med utvikling av skoleeierrollen.

I arbeidet med skoleutvikling knyttet til den enkelte skole, har kompetanseheving for skoleledere vært et viktig bidrag. Gjennom dette har man søkt å utvikle en sterkere kompetansebasert pedagogisk ledelse/endringsledelse i skolene. Dette har vært en viktig satsing som blant annet har bidratt til implementeringen av reformen Kunnskapsløftet i regionen, og dessuten gjort regionen bedre i stand til å håndtere framtidige skoleutfordringer. 37 deltakere har fått etterutdanning tilsvarende 30 studiepoeng. Her var man i regionen tidlig ute sett i forhold til det økte fokus på skolelederutdanning som nå er en del av nasjonal politikk. Dette er i seg selv et viktig resultat av prosjektet. Skolelederutdanningen har sådd frø som har blitt omsatt til handling i egen skole. Skoler har endret seg som en følge av skolelederutdanningen. Alle skolene er selvsagt ikke kommet like langt i dette, men skolelederutdanningen har bidratt til gi en basis det er mulig å bygge framtidig utvikling på. Likevel er det viktig å minne om at skolelederutdanningen i seg sjøl ikke er målet. Fortsatt handling er nødvendig for at dette skal få effekt, og alle skolene er ennå ikke kommet dit i sin utvikling.

Nå er man i ferd med å gjennomføre det samme for barnehageledere, nok en gang i forkant av en nasjonal satsing på kvalitets- og kompetanseheving i barnehagen. Her har man også vært tidlig ute med å ta barnehagen på alvor som en del av det totale opplæringsløpet. I forhold til det viktige prinsippet om tidlig innsats, mener vi at dette er et riktig og viktig skritt videre mot en enda bedre skole og oppvekstmiljø i regionen.

Revitaliseringen av fagnettverk for lærere vært et sentralt resultat av «Sats på skulen – snu Sogn». Her har man klart å opprettholde et system som gir den enkelte lærer møteplasser for faglig utvikling. Slik kunnskapsdeling en sentral utfordring i skolens kompetanseheving. Gjennom fungerende nettverk oppnår man å utveksle erfaringer, man har skapt større faglige miljøer enn det som er mulig i mange små skoler. Arbeidet har på sitt beste bidratt til økt motivasjon og inspirasjon, og større grad av samskapt læring i regionen. Samtidig er dette arbeidet krevende. Å rydde plass til tid i hverdagen, finne vikarer, finne aktuelle foredragsholdere og tema som oppleves som relevant av deltakerne, er krevende. Noen fagnettverk er kanskje i ferd med å gå litt trøtt og sliter litt med den nødvendige fornyingen som slike nettverk må gjennomgå, for å fungere som påfyll. Her trenger noen ekstern hjelp og støtte med gjennomføringen av nettverksarbeidet på dette plan, en ren dugnads-organisasjon står i fare for å bli slitt ut.

Entreprenørskap, og i forlengelsen av det faget Utdanningsvalg, har vært gjennomgående fokusområde for hele prosjektet og dette har vært positivt på flere måter. Dette har bidratt til å binde sammen de tre delprosjektene og har også bidratt til at skolene har hevet blikket, og i større grad sett hvordan de kan spille en sentral rolle i lokalsamfunnsutvikling, og at lokalsamfunnet kan bidra i skolens arbeid, som læringsarena og ressurs for skolens sentrale arbeidsområder. «Sats på skulen – snu Sogn» har bidratt til et entreprenørskapsarbeid mer i retningen av slik det var tenkt fra myndighetenes side, og til at skolene i Sogn blir sterkere knyttet til sitt lokalsamfunn og næringsliv. Her har regionen, som et resultat av prosjektet, vært i forkant av en utvikling og nasjonale føringer på feltet.

«Sats på skulen – snu sogn», har bidratt til å skape og videreutvikle bedre strukturer for skolesamarbeid og skoleutvikling. I regi av prosjektet har man drevet utviklet og prosesser som har vært viktige for utvikling. Nye arbeidsformer har blitt spredt til flere, på en måte og i et omfang som etter vår mening neppe ville vært mulig uten prosjektet som en overordnet utviklingsagent i regionen. Blant annet har man skapt sterkere koblinger mellom skole og kompetansemiljøer. Små skoler i små kommuner, med små fagmiljøer, har gjennom prosjektets satsing på nettverk, fått et langt mer solid kompetansegrunnlag for sitt arbeide. Dette har bidratt til å styrke utviklingen i mange av skolene i regionen. Regionen preges i dag av stor grad av delingskultur, og prosjektet har bidratt til å støtte og utvikle dette.

Analyse av læringsresultater, viser små signifikant forskjeller mellom regionen og resten av fylket, eller nasjonale resultater. Læringsresultatene har gjennom hele perioden variert rundt landsgjennomsnittet. Prosjektet har på mange måter betydd starten på en utvikling mot en bedre skole i regionen. Man har gjennom ulike tiltak lagt et grunnlag, bygd en grunnmur, men en grunnmur er ikke et ferdig hus. De virkelige effektene vil man kunne se i framtiden, avhengig av at den gode starten blir fulgt opp.

Rapporten peker på flere forutsetninger for at man har lyktes med arbeidet. For det første har man i prosjektet lagt opp til varighet og stabilitet, noe som er en forutsetning for å oppnå resultater. «Sats på skulen – snu Sogn» har laget bindende avtaler og dermed skapt forutsigbarhet i arbeidet. For det andre har «Sats på skulen – snu Sogn» vært bevisst på betydningen av forankring, både «oppe» og «nede» i de organisasjoner som skal gjennomføre det. Prosjektet har vært forankret politisk, administrativt og i praksisfeltet. Man har også tatt hensyn til at forankring krever prosess; et prosjekt/tiltak er ikke forankret en gang for alle, men hele tiden fornyes og forsterkes. I dette arbeidet har programstyret vært av avgjørende betydning; med sin breie sammensetning, med representanter for tillitsvalgte, folkevalgte, administrasjon, KS, Ungt entreprnørskap osv, i arbeidet, har dette bidratt til å skape den nødvendige, dynamiske forankringen. Sentrale aktører har gjennom programstyret vært aktivt involvert i gjennomføringen. Også i skolene ser det ut som om prosjektet har skapt bred forankring. At utgangspunktet for arbeidet har vært lokale behov og forutsetninger er viktig i dette. Bred medvirkning i idegenerering, prosjektutforming og gjennomføring er et klart suksesskriterium i arbeid av denne typen. Man har også klart å etablere et «utviklingsmiljø» underlagt de samarbeidende parter, men i en nøytral posisjon mellom/over deltakerne. På denne måten har prosjektets ledelse kunne følge opp det daglige, avlaste deltakerne med det «byråkratiske» i utviklingsarbeid, og samtidig kunne vært prosesspådriver gjennom å skape inspirasjon, være vaktbikkje, initiere og støtte opp om samhandling mellom aktørene, og selv ta aktive initiativ. «Sats på skulen – snu Sogn» har vært i stand til å lage gode planer, og følge dem, men samtidig vist vilje til å gå andre veier når det har åpnet seg nye utfordringer muligheter. Prosjektet har kunnet vise at arbeidet har båret frukter lokalt, ikke nødvendigvis de store, totale omveltningene, men småting som styrker hverdagen. Det er disse småtingene som gir inspirasjon til videre arbeid. Prosjektet har også vært bevisst på å bygge på det gamle for å skape noe nytt. Man har hele tiden vært bevisst på det man i regionene er gode på, og å videreutvikle dette.

Den bevisste satsingen på nettverk i prosjektgjennomføring har vært et suksesskriterium. På denne måten har man sikret bredere kompetanse og samtidig skapt spredning av erfaringer. Nettverkene har vært sentrale i å skape en aktiv delingskultur i regionen, en delingskultur som

skaper trygghet og åpenhet rundt ulikheter. På den måten kan også ulikhet bli en ressurs for videre arbeid.

Det er viktig at deltakerne nå, når tar initiativ til å bevare det som er bygd opp, og bygge nye ting i forlengelsen av det. Hovedutfordringen er å bevare og utvide det felles initiativ kommunene i regionen har tatt. Det blir nå viktig at de sju kommunene klarer å bevare den enheten, den helheten som er etablert gjennom prosjektet, og fortsatt løfte en hel skole i fellesskap. I dette videre arbeidet vil det være behov for en utviklingsagent på et nivå over enkeltskoler og kommuner i regionen. En sentral utviklingsagent kunne ta nødvendige grep på tvers av enkeltskoler og kommuner, for å koordinere behov og lokale initiativ, føre ulike skoler med felles problemstillinger sammen, og selv initiere samarbeidsprosjekter. Hovedoppgaven for en slik regional utviklingsagent, bør imidlertid være å fange opp det man ikke har planlagt, og være en los og ikke en skipper for kommunene og skolene i framtidig skole og samfunnsutvikling i regionen.

Man må altså arbeide videre med å koble aktører og bygge nettverk. Slike aktørnettverk er ikke etablert en gang for alle, men krever kontinuerlig vedlikehold og fornying. Særlig ser vi hvordan det er behov for å styrke arbeidet med fagnettverkene. Videre må man vedlikeholde og forsterke samarbeidet på tvers av skole og andre sektorer i lokalsamfunnet.

Prosjektet har etablert en satsing med fokus på hele opplæringsløpet fra barnehage og gjennom grunnskolen. Etter vår mening vil det nå være fruktbart å utvide dette videre opp mot videregående skole. Ved å bygge videre på de nettverk som er etablert, kan man styrke kontakten mellom grunnskolen og videregående skole, med fokus på ting som tilpasset opplæring, tilpassede overganger mellom skoleslag, bedre karriereveiledning og økt innsats mot frafall i videregående skole. Det arbeidet som er utført knyttet til entreprenørskap og utdanningsvalg, vil her være svært relevant. En annen utfordring det vil være naturlig å gripe fatt i, er vurdering av og for læring. Her har skoleeier et klart definert ansvar, og små kommuner har utfordringer med å vanskelig kan fylle sin oppgave her. Økt vekt på regionalt samarbeid mellom små kommuner, som i «Sats på skulen, snu Sogn», kan være et svar på dette. Også arbeidet med lokal læreplanutvikling er et område der små kommuner kan ha utfordringer knyttet til å fylle sin rolle, og i framtida kan «Sats på skulen – snu Sogn» ha en viktig rolle i arbeidet med å utarbeide og vedlikeholde lokale læreplaner, knyttet til prinsippene for vurdering for læring.

Innledning

”Sats på skulen – snu Sogn” er et utviklingsprogram som er et av samarbeidsområdene til Sogn regionråd, som består av de sju kommunene Aurland, Balestrand, Leikanger, Luster, Lærdal, Sogndal og Vik. Kommunene har forpliktet seg i forhold til et seks års samarbeid om skole- og samfunnsutvikling. Prosjektet har vært organisert som tre parallelle delprosjekter. Prosjektet ble etablert i 2006, og varer til 2012. Denne evalueringen er gjennomført av forskere fra NTNU Skole- og læringsforskning, Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning.

Om oppdraget

Initiativet til evalueringen kom fra Sogn regionråd, og NTNU Skole og læringsforskning ble tildelt oppdraget etter å ha levert tilbud våren 2011.

To av de involverte forskerne har, sammen med Ida Holth Mathiesen, nå ved IRIS i Stavanger, tidligere vært med på en studie av interkommunalt samarbeid om skoleutvikling på oppdrag fra KS. «Sats på skulen – snu Sogn» var da ett av fire case i dette prosjektet, og den foreliggende evalueringen drar også nytte av empiri og analyser utført i forbindelse med dette. Deler av denne rapporten vil derfor kunne gjenkjennes, i omarbeidet versjon, fra rapporten fra dette prosjektet.¹

Formålet med KS-prosjektet var likevel et annet, det dreide seg ikke om en evaluering men om en studie som skulle presentere gode grep i interkommunalt samarbeid om skoleutvikling. Dette prosjektet ga derfor ikke rom for en gjennomgående studie av prosesser og resultater av arbeidet.

Om rapporten

I det følgende vil vi først presentere problemstillinger og det metodiske grunnlaget for vår evaluering. Deretter vil vi kort gjennomgå noen av forutsetningene for satsingen, den situasjon «Sats på skulen – snu Sogn» må forstås innenfor. Dette gjør vi på flere måter; for det første presenterer vi noen sentrale trekk ved regionen, som en bakgrunn for å forstå de lokale forutsetninger prosjektet var tenkt å skulle forholde seg til. Deretter går vi gjennom noen utfordringer knyttet til skoleutvikling i Norge, plassert som dette fenomenet er i spenningen mellom nasjonalt gitt satsinger og føringer, og ønske, for ikke så krav, om lokalt fundert utviklingsarbeid.

Deretter gjennomgår vi de tre delprogrammene, og det gjennomgående fokus på entreprenørskap i skolen, før vi presenterer det vi oppfatter som de viktigste resultatene av prosjektet.

¹ Buland, T., I.H. Mathiesen og H. Finne: *Alt er småting, og det er de som teller – En idehåndbok om hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling*. SINTEF Teknologi og samfunn og KS FoU, Trondheim 2011. Se også vedlegg for et sammendrag av denne rapporten.

På bakgrunn av evalueringens funn, vil vi også se på noen suksesskriterier knyttet til slikt arbeid, og peke på eventuelle veier videre i arbeidet i regionen, med vekt på å presentere gode grep i en mulig videreføring av samarbeidet.

Problemstillinger

I oppdragsgivers kravspesifikasjon ble det presisert at evalueringen skulle kartlegge, analysere og vurdere om kommunene i Sogn regionråd har oppnådd eller er på veg til å oppnå målene i prosjektet "Sats på skulen – snu Sogn". Man etterlyste altså i utgangspunkt en effekt-evaluering i forhold til prosjektets egendefinerte mål.

Målene i de tre delprogrammene som omfattes av satsingen er definert slik:

Kompetanseutvikling for skoleledere: *“Skuleleiarane skal vera tydelege og endringsdyktige leiarar og skal setjast i stand til å nytte programfag til val og entreprenørskap som eit verktøy for kommunane i samfunnsutvikling”*

Kommunen som skoleeier: *“Kommunane skal sjå skuleutvikling i samheng med samfunnsutvikling og bruke skulen som eit verkemiddel for å styrka næringslivet og utnytte komparative fortrinn.”*

Fagnettverk: *“Oppretthalde og vidareutvikla eksisterande fagnettverk i regionen.”*

Oppdragsgiver ønsket at evalueringen skulle analysere og vurdere effekter prosjektet har hatt for skole- og samfunnsutviklinga i regionen.

På bakgrunn av funnene i evalueringen ønsket oppdragsgiver også at man skulle peke på aktuelle veier for videreføring av samarbeidet i regionen, og komme med forslag til hvordan "Sats på skulen - snu Sogn" kan videreutvikles og styrkes etter prosjektavslutning.

Slik vi har fortolket oppdraget, har det vært nødvendig å gjennomføre en kombinert struktur-, prosess- og effektevaluering, i tråd med kvalitetsutvalgets operasjonalisering av kvalitetsbegrepet.² Gjennom å kartlegge og analysere hvordan prosjektet har påvirket strukturene og prosessene, det arbeidet som er utført og de rammer det utføres innfor, får vi et grunnlag for å vurdere effektene, både for skolen og for samfunnet rundt skolene.

De overordnede målene for programmet, som altså er utgangspunktet for vår evaluering av måloppnåelse, har til dels vært definert relativt åpent og generelt. Å operasjonalisere disse målformuleringene har vært en utfordring for evalueringsgruppen. Det samme ser vi fra våre data har vært tilfelle for enkelte av de involverte i programmet. Vi ser at problemstillingene inneholder mange begreper med til del stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet, og man må spørre om ulike aktører har lagt ulikt innhold i sentrale målformuleringer?

Noen sentrale forskningsspørsmål i evalueringen har vært:

- Har «Sats på skulen – snu Sogn» ført til økt bevissthet og aktivitet rundt skoleutvikling i regionen?

² NOU 2003: 16; *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

- Har prosjektet ført til mer helhetlig tenking rundt skolen som sentral aktør i lokalsamfunnsutvikling?
- Har prosjektet ført til utvikling av varige, permanente nettverk mellom ulike aktører i regionen?
- Har prosjektet bidratt til bedre læringsutbytte for elevene?
- Har prosjektet bidratt til å utvikle bedre læringsmiljø og sosialt miljø i skolen?
- Har prosjektet bidratt til bedre sosialt miljø/store grad av trivsel og trygghet i skolene?
- Har prosjektet bidratt til en positiv samfunnsutvikling; næringsutvikling, befolkningsutvikling etc. i regionen?
- Har prosjektet bidratt til at man har oppnådd kompetanseheving i skolen?
 - o Mer kompetente skoleledere?
 - o Økt deltakelse i etter- og videreutdanning?
 - o Utvikling av lærende organisasjoner og delingskultur?
- Har prosjektet bidratt til at man har oppnådd kompetanseheving i kommunene?
 - o Større grad av bevisst holdning til rollen som skoleeier?
 - o Større grad av medvirking i skoleutvikling?

Disse spørsmålene har vært førende for vårt arbeid. Det betyr ikke at samtlige har latt seg besvare fullt ut på grunnlag av de foreliggende data. Likevel er det ut fra disse problemstillingene vi har utformet og gjennomført vår evaluering.

Metode og gjennomføring

Vi vil i det følgende redegjøre for det metodiske grunnlaget for evalueringen. Her vil vi først si noe om det overordnede evalueringsdesignet, før vi gjennomgår den konkrete metodiske gjennomføringen og datainnsamlingen mer detaljert.

Denne evalueringen er, som nevnt ovenfor, basert på et tidligere prosjekt for KS³ der vi sammenliknet fire eksempler på interkommunale samarbeidsformer. Her hadde vi i utgangspunktet gjennomført en runde med datainnsamling i Sogn. Vi har i denne evalueringen samlet supplerende data, for å kunne gi en god analyse av prosess og effekt. Dels har dette handlet om nye intervjuer med aktører vi tidligere har intervjuet, men i større grad har det dreid seg om å hente data fra andre kilder, for dermed å få et mer nyansert og fullstendig bilde av «Sats på skulen – snu Sogn».

Metodetriangulering har vært et nøkkelord i vårt prosjekt. Dette innebærer at alle problemstillinger, i den grad det er mulig, vil bli belyst med data innsamlet på ulike måter og fra ulike kilder. Intervjuer, registerdata og dokumentanalyser vil sammen bidra til å gi et solid grunnlag for å vurdere de ulike sidene ved «Sats på skulen – snu Sogn».

Effekt- og prosess-evaluering – et dialogbasert design

Den grunnleggende hensikten med evaluering er å vurdere hvorvidt objektet for evalueringen har oppnådd, eller er på veg til å oppnå sine definerte mål. Man skiller gjerne mellom to hovedtyper evaluering: Formativ evaluering, hvor målet med evalueringen er å finne tiltak for å utvikle evalueringsobjektet, og summativ evaluering, hvor målet med evalueringen primært er å kartlegge måloppnåelse. De to evalueringsformene har ulikt fokus (læring vs kontroll), legger vekt på ulike metoder og utføres til dels på ulikt tidspunkt.⁴

Denne evalueringen vil være summativ fordi vi vil legge vekt på å gi et bilde av måloppnåelse og effekt av «Sats på skulen – snu Sogn» ved ett gitt tidspunkt. På samme tid vil den være formativ siden vi ønsker å komme med innspill til hvordan evalueringsobjektet kan videreutvikles og styrkes. Selv om evalueringen ikke er en følgestudie, vi går bare inn på ett gitt tidspunkt, vil den bli organisert etter prinsippene for dialogbasert følgeforskning slik de er beskrevet av Finne, Levin og Nilssen.⁵ De viktigste av disse prinsippene er:

- at evalueringen fokuserer på læring og utvikling (ikke bare kontroll)
- at det skapes arenaer for dialog hvor problemfokusering og tolkning av resultater kan skje i fellesskap mellom oppdragsgiver, evaluator og eventuelt andre interessenter og
- at forskerne kommer med innspill og forslag til utvikling som andre aktører kan vurdere, kommentere og eventuelt handle ut i fra.

³ Buland, Mathiesen, og H Finne, Op.cit.

⁴ En summativ evaluering er først hensiktsmessig en tid etter at en aktivitet er startet, men det kan alltid være hensiktsmessig med en formativ evaluering, også flere år etter start.

⁵ Finne, H., M. Levin og T. Nilssen, 1995, "Trailing research: A Model for Useful Program Evaluation", *Evaluation*, 1 (1), 11-31.

Prosjektet vil legge stor vekt på dialog med de berørte. Ved å ha en slik kontinuerlig dialog med oppdragsgiver og andre aktører sikrer vi at forskningen er relevant. Det øker mulighetene for bruk og spredning av resultatene.

Prosessevaluering og resultatevaluering

Gjennom å analysere prosessene knyttet til organisering og gjennomføringen av «Sats på skulen – snu Sogn», sentralt og i deltakerkommunene, vil vi å få et bedre grunnlag for å analysere og forstå effektene av prosjektet. I den forbindelse er det også nødvendig å si noe om mulighetene for å måle, i streng forstand, effekter av et forsøk som dette.

Å måle og analysere et tiltaks grad av måloppnåelse, er selvsagt et av de primære formål med enhver evaluering. For «Sats på skulen – snu Sogn» vil jo det endelige målet, der man ønsker å oppnå positive effekter, være sammensatt. For det første ønsker man å oppnå en positiv kvalitetsutvikling i de involverte skolene, med den følge at elever i skolene i de berørte kommunene får et bedre læringsmiljø, og dermed også bedre læringsresultater.

For det andre ønsker man å utvikle kommunenes rolle som skoleeier, og dermed også som skoleutvikler.

For det tredje ønsker man gjennom dette å stimulere til en positiv samfunnsutvikling i regionen. Alle disse tre hovedmålene kan i sin tur brytes ned på en rekke delmål.

Prosjektets eksplisitte og implisitte målsettinger er altså sammensatte. Derfor vil det være nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå, kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet, at Sats på skulen – snu Sogn i samspill med andre deler det lokale og nasjonale virkemiddelapparatet, har bidratt til positivt til måloppnåelse.

Det sentrale spørsmålet for evalueringen blir selvsagt hva effektene av prosjektet egentlig er? I noen tilfeller kan dette som sagt måles kvantitativt, men en effektstudie må også i betydelig grad ta utgangspunkt i ulike aktørers subjektive vurdering av effekt og måloppnåelse. Slike indikasjoner på effekt vil måtte samles inn fra ulike kilder og med ulike metoder, og vi har derfor lagt opp til en stor bredde i metodetilnærming og datakilder.

Den viktigste utfordringen for evalueringen blir å vise hva som er et resultat av forsøket. «Sats på Skulen, - snu Sogn» er jo ikke et isolert fenomen, det eneste pågående prosjekt som har hatt som mål å påvirke elvenes læringsmiljø, eller lokalsamfunnsutvikling. Forsøket må sees i sammenheng med andre beslektede tiltak og institusjoner som i den samme perioden har arbeidet med skoleutvikling, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Å isolere effektene av forsøket og påpeke klare årsak – virkningsforhold, byr på betydelige utfordringer. Eventuelle endringer i for eksempel elevens læringsresultater eller befolknings- og næringsutvikling i en kommune, vil nødvendigvis være et resultat av en rekke sammensatte faktorer. «Sats på skulen – snu Sogn» er altså ikke det eneste som har påvirket skolene og kommunene i regionen i prosjektperioden.

I en slik evaluering er det av sentral betydning å kartlegge og analysere de ulike aktørenes målsettinger, scenarier og suksesskriterier. Ulike aktører kan ha ulike mål for sitt arbeid med

et prosjekt, på samme måte som en og samme aktør kan ha ulike, parallelle mål og suksesskriterier. Ofte kan slike scenarier og mål være parallelle og komplementære, men det kan også tenkes situasjoner der ulike aktørers mål med arbeidet kan stå i et konkurranseforhold til hverandre. Da kan man faktisk kan stå overfor en situasjon med et tiltak og ulike lokale ”tiltak” som på ulike måter skiller seg fra det sentrale. Har alle deltakerkommunene faktisk gjennomført samme prosjekt, med samme forståelse og samme målsettinger?

Begrepet fortolkningsmessig fleksibilitet vil gripe en del av denne variasjonsbredden. En utfordring for evalueringen vil være å analysere disse forskjellige virkelighetsbildene som vi forventer finnes, og se hvilken betydning denne har for iverksettingen og gjennomføring av prosjektet. I forlengelsen av dette må vi kartlegge prosjektet i de enkelte deltakerkommunene, for på den måten å få et bilde av hva det i praksis har bestått av.

En måte å møte utfordringene ved forsøkets fortolkningsmessige fleksibilitet er å forsøke å identifisere de ulike resonnementene som de ulike aktørene legger til grunn for sine handlinger i implementeringsprosessen. Som et sentralt analyseverktøy i denne evalueringen, vil vi derfor bruke resonnementskjeder for å sammenligne ulike forståelser av forsøket. (Mer om dette senere)

Kvalitativ metode

Kvalitativ metode benyttes gjerne for å få kunnskap om fenomener og sosiale prosesser basert på menneskers opplevelser, oppfatninger og forståelser som ofte kan være vanskelig å måle gjennom statistiske analyser. En sier gjerne at en med kvalitative metoder går «bak tallene» og mer i dybden på et fenomen heller enn å si noe om fordeling og utbredelse gjennom breddedata.

Ved kvalitative studier er heller ikke hensikten statistisk generalisering, men heller å skape innsikt i informantenes verden gjennom analyser med bakgrunn i tidligere forskning og teori. Kvalitativ metode setter også fokus på subjektiviteten som finnes innenfor et forskningsarbeid, noe som resulterer i at det er avgjørende at forskeren har god innsikt i det teoretiske fundamentet tilknyttet forskningsoppdraget kombinert med en bevissthet i forhold til egen forforståelse

Dokumentstudier

«Sats på skulen – Snu sogn» har fått sin form og blitt gjennomført i et kontinuerlig samspill mellom aktører lokalt og sentralt. Vi har derfor kartlagt og gjennomgått utvalgte sentrale dokumenter fra alle aktuelle nivå, regionalt, kommunalt og i enkeltskoler, som har kunnet være med på å belyse prosjektets organisering, praksis og effekt. Vi har både analysert grunnlagsdokumenter knyttet til prosjektet og utformingen av det, og lokal dokumentasjon fra gjennomføringen.

Dette har vært viktig for å kunne vurdere iverksettings- og gjennomføringsprosessene i prosjektet, og for den systemevalueringen som oppdragsgiver etterspør; vurdering av prosjektets hensiktsmessighet i forhold til måloppnåelse og effekt. Dokumentanalyse har vært

sentral i arbeidet med å få et bilde av prosjektets sentrale programteori, og de lokale forståelser av forsøket som eventuelt finnes.

Intervjuer

I denne evalueringen har intervjuer og observasjon vært sentrale kvalitative innsamlingsmetoder. Ved hjelp av slike metoder, får en dypere kunnskap om det som faktisk har skjedd innenfor prosjektets rammer, hvordan prosjektet har påvirket hverdagen til de deltakerne på ulike nivå, fra rådhus til klasserom. Her har vi også lagt vekt på å få ulike deltakers vurderinger av effektoppnåelse, koblet tett til prosess. Det har altså vært viktig å intervjuet et utvalg aktører på ulike nivå, fra ordførere og rådmenn via ansatte i kommuneadministrasjon til skoleledere, lærere, elever og foreldre/foresatte. Regionrådet og prosjektets ledelse vil også være sentrale informanter.

Intervjumaterialet vi baserer oss på i denne rapporten er samlet inn i to intervjurunder. Første intervjurunde ble gjennomført våren 2010 i forbindelse med vårt oppdrag for KS da vi intervjuet en rekke sentrale aktører i prosjektets ledelse samt representanter for skoleeiere (folkevalgte og administrasjon) i de involverte kommunene, samt rektorer og noen tillitsvalgte lærere. Intervjuene ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer. Våren 2011, altså før evalueringen var startet, deltok Trond Buland på prosjektsamling for «Sats på skulen – snu Sogn» noe som ga god innsikt i utviklingen i prosjektet.

Den andre intervjurunden ble så gjennomført høsten 2011 på oppdrag av Sogn regionråd. I denne runden besøkte vi noen av skolene i regionen der vi intervjuet ledelsen ved skolen, foreldrerepresentanter og lærere. Videre hadde vi gruppeintervju med barnehageledere, skolefaglig ansvarlige fra kommunene, ordførere, rådmenn og programstyret for prosjektet. I tillegg til flere mer uformelle samtaler, har vi dessuten gjennomført intervjuer med prosjektleder og daglig leder for Sogn regionråd. Alle intervjuer ble tatt opp og transkribert før analyse.

Innledningsvis i arbeidet med denne evalueringen av «Sats på skulen – snu Sogn» gjennomgikk og analyserte vi de data vi samlet inn i forbindelse med det tidligere KS-prosjektet om kommunalt samarbeid om skoleutvikling på nytt. På grunnlag av dette gjorde vi, i samråd med oppdragsgiver, et utvalg av aktører som vi ville intervjuet. Dette var til dels aktører vi tidligere hadde intervjuet tidligere, men der det nå var grunnlag for mer utdypende/dyptgående intervjuer. Samtidig har vi også intervjuet aktører det ikke var ressurser til å involvere i datainnsamlingen til KS-prosjektet.

Registerdata

I tillegg til disse kvalitative metodiske tilnærmingene, ønsket vi den grad det var mulig benytte registerdata fra skoler i regionen. Vi forventet ikke å finne svært klare sammenhenger mellom programmet og slike målbare data. Læringsresultater er et produkt av en rekke heterogene faktorer, og vi kunne i liten grad kontrollere for andre påvirkningskilder her.

Vi besluttet i utgangspunkt å gjennomføre en analyse av karakterdata, samt resultater fra nasjonale prøver på skolenivå i regionen. Vi ønsket også å analysere data fra elevundersøkelsen. En hensikt med dette var at vi ville sammenlikne skoler skoler med ulike

kjennetegn innenfor prosjektet, og skoler som hadde deltatt i programmet, med skoler utenfor regionen. Slike data er i utgangspunktet tilgjengelige på skoleporten.⁶

På skolenivå har imidlertid Skoleporten valgt å ikke legge ut data for skoler der elevtallet er for lavt. For kommunene som omfattes av Sats på skulen – Snu Sogn, utgjorde dette et betydelig antall. Muligheten for å sammenlikne store og små skoler falt blant annet bort.

Vi ba derfor om å få tilsendt data på skolenivå fra kommunene, for å supplere de tall vi finner på Skoleporten. Av ulike grunner viste det seg vanskelig å få disse data tidsnok til å kunne inkludere det i denne analyse.

Vi har derfor valgt å gjøre en analyse av resultatdata og data fra elevundersøkelsen på kommunenivå. Vi har dessuten sett nærmere på noen enkeltskoler, for å vise hvordan det kan være variasjoner i utviklingsforløp blant skoler innenfor det som framkommer på kommunenivå

⁶ <http://skoleporten.udir.no/>

Kvalitet i skolen; hva er det?

Det overordnede formålet med skoleutviklingsarbeid (og -samarbeid) er å øke kvaliteten på de aktivitetene som blir gjennomført i skolen. Grunnlaget for kommunalt samarbeid om skoleutvikling er ofte en tanke om at flere kommuner sammen kan gi en bedre kvalitet på skolen og dermed bidra til å heve elevenes kompetanse og karakterresultater, bidra til at elevene trives bedre og å bidra til å danne noen strukturer som fremmer elevenes læring og trivsel. Kommuner samarbeider om skoleutvikling for å øke kvaliteten i alle ledd, men kvalitetsbegrepet er i seg selv et begrep med flere sider.

Kvalitetsbegrepet i seg selv er både et tidsbundet, normativt og subjektivt begrep. På grunnlag av dette finnes det mange definisjoner på kvalitet. Man finner likevel noen mer benyttede og generelle definisjoner av begrepet. En av de mest brukte, og den som vi velger å forholde oss til her, er definisjonen oppført i ISO 9000; ” *Quality is the totality of characteristics of any entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs*”.⁷ Med dette menes det at kvaliteten er helheten av egenskaper en enhet har som vedrører dens evne til å tilfredsstille uttalte og underforståtte behov. I et litt annet ordelag er det også denne som ligger til grunn for kvalitetsdefinisjonen i St.meld. 31 hvor kvalitet kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres.⁸

For skolens vedkommende danner læreplaner, forskrifter og lover avgjørende normer for hva som er god kvalitet. Men også i disse forskriftene og dokumentene refereres det til vide og subjektive begrep som ”allmenndanna”, ”dugleik” og ”holdningar” (KL06). I dette ligger det en mulighet for vide fortolkninger angående kvalitetskriteriene. Videre beskrives kvalitet i Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000 – 2003⁹ nettopp som et normativt omgrep. I dette ligger det en implikasjon om at kvaliteten må sees i relasjon til elevenes forutsetninger, samtidig som det kan bety at den gjeldende læreplan må gi rom for lokale tilpasninger. Dermed blir begrepet både kulturelt og normativt, i den forstand at det ikke har en statisk betydning, men bestemmes av sosiale og politiske målsettinger.

Ulike grupper vil ha forskjellige forventninger til hva som er kvalitet i skolen. Elevene vil ha ett sett med forventninger, det samme gjelder lærerne, skoleledelsen, foreldrene, det politiske miljøet og næringslivet i regionene. I og med at det opereres med et så vidt begrepsapparat kan de ulike gruppene brukere lett prioritere viktigheten av de indikatorer som definerer kvalitet på ulike måter. Implisitt vil dette si at det som er god kvalitet for noen ikke trenger å bety god kvalitet for andre. Likevel vil det finnes likheter i diskursen om kvalitet da staten langt på vei definerer kvalitet i skolen gjennom lover og forskrifter, prinsipper og retningslinjer for opplæringa. Som et forsøk på å definere kvalitet i norsk skole har det blitt gjennomført flere utredninger om kvalitet og utdanning. I NOU 2002:10 *Første klasser fra første klasse* ble kvalitetsbegrepet belyst gjennom å dele det inn i strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet. Et samarbeid om skoleutvikling vil ha god nytte av å

⁷ NOU 2002:10 *Førsteklassen fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.*

⁸ St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet

⁹ Dahl, T., Klewe, L. og P. Skov: *En skole i bevegelse. Evaluering av satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*, Danmarks Pædagogiske Universitet; København 2004

relatere sitt arbeid i forhold til de tre formene for kvalitet, dette være seg både i skolene som utvikles og internt i samarbeidet og måten man gjennomfører prosjekter på.

Strukturkvalitet

”Strukturkvalitet beskriver skolens ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand”.¹⁰ Dette vil si de strukturelle forutsetningene som lovverk, planverk og regelverk. Fysiske forhold som bygninger og ressurser, lærernes formelle kompetanse, personaltetthet, elevgruppenes størrelse og sammensetning er også sentrale elementer i en slik forståelse.¹¹

Strukturkvaliteten peker mot rammene rundt den aktiviteten som avkreves kvalitet. I denne sammenheng handler det både om rammene de enkelte skolene har for sin virksomhet, men også om de strukturene som setter betingelser for kvaliteten i samarbeidet. Eksempler på dette kan være økonomiske rammer, personressurser, møteplasser, kommunikasjons- og informasjonsflyt, politiske føringer og at kommunene har ulike målsetninger for samarbeidet.

Prosesskvalitet

”Prosesskvalitet handler i stor utstrekning om skolens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen.”.¹² Eksempel på dette er læringens innhold, didaktikk, metodisk tilnærming, lærernes anvendelse av egen kompetanse og muligheter til utvikling. Læringsmiljøet, inkludert relasjoner og prosesser i utdanningsinstitusjonen: fokuserer på hvordan de som arbeider ved skolen utfører sitt arbeid og kvaliteten på samspillet med elevene. Elevenes samspill seg imellom og foreldreinvolvering er sentrale faktorer ved dette kvalitetsområdet når det gjelder grunnskolen.¹³

Prosesskvaliteten setter fokus på det som foregår innenfor de gitte rammene. Ulike skoler kan ha ulike tilnærminger til for eksempel læringsprosesser og foreldresamarbeid, selv om to skoler kan tilsynelatende gjøre det samme, kan prosessene og gjennomføringen av det være ulike. På den måten kan de ha ulik prosesskvalitet i den virksomheten de bedriver. I en kommunesamarbeidssetting vil prosessene i samarbeidet være av betydning. Opplever skolene og kommunene at de blir hørt i diskusjoner, opplever de at de får tilstrekkelig med informasjon og er inkludert i utviklingsprosessene som foregår, eller er det noe som er utenfor dem selv?

Resultatkvalitet

”Resultatkvalitet er det man ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet”.¹⁴ Elevenes læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger blir betraktet som det viktigste og mest hensiktsmessige kriteriet for vurdering av kvalitet. Det knyttes til målene i læreplanverket og blir lagt til grunn for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.¹⁵

¹⁰ NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Side 65.

¹¹ Ogden, T: *Kvalitetsskolen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 2004

¹² NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Side 65

¹³ Ogden, Op.cit.

¹⁴ NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Side 64.

¹⁵ Ogden, Op.cit.

Resultatkvalitet er det vi vanligvis tenker på når vi omtaler kvalitet. Har vi oppnådd et godt resultat? Har elevene blitt flinkere og lært mer? Har skoleeierne blitt bedre skoleeiere gjennom samarbeidet? Både strukturkvaliteter og prosesskvaliteter blir ofte overskygget av de resultatene man oppnår eller ikke oppnår, men det å ha en god prosess kan være vel så verdifullt for det videre arbeidet som et godt resultat. Resultatkvaliteten er gjerne enklere å måle enn de andre i form av for eksempel snittkarakterer eller antall elever som søker seg til en spesiell linje på videregående. Ofte er også resultatkvaliteten til dels betinget av gode prosesser og strukturer som grunnlag for de oppnådde resultatene.

Avslutningsvis må det her presiseres at prosess-, struktur- og resultatkvalitet ikke må oppfattes som separate, adskilte kategorier, men som deler av en helhetlig kvalitetsbegrep. Gode strukturer muliggjør gode prosesser, gode prosesser skaper og vedlikeholder gode strukturer, og gode resultater er et resultat av god prosess og struktur, slik gjennomføringen av «Sats på skulen – snu Sogn» må forstås som et samspill mellom strukturer, aktører og prosesser. Det er ut fra disse dimensjonene i et sammensatt kvalitetsbegrep vi har søkt å evaluere «Sats på skulen – snu Sogn».

Bakgrunn for Sats på skulen – snu Sogn

For å forstå bakgrunnen for «Sats på skulen – snu Sogn», vil vi først gi en kort beskrivelse av de deltakende kommunene, med sikte på å presentere noen elementer som kan ha relevans i forhold til prosjektet. Deretter vil vi presentere noen utviklingstendenser og utfordringer knyttet til kommunalt arbeid med skoleutvikling.

Indre Sogn

Medlemmene i Sogn regionråd, og deltakerne i prosjektet «Sats på skulen – snu Sogn», er Aurland, Balestrand, Leikanger, Luster, Lærdal, Sogndal og Vik. I tabellen nedenfor presenterer vi noen nøkkeltall som beskriver kommunene.

Kommune	Folketall ¹⁶	Bef.utv. ¹⁷	Skoler(elever) ¹⁸	Lærere	Barnehager
Aurland	1689	+7	2 (158/38)	30	4
Balestrand	1343	-1	3 (141/11/13)	33	3
Leikanger	2225	+43	2 (84/212)	39	3
Luster	5023	+78	9 (56/133/220/ 36/26/143/38/ 19/6)	111	8
Lærdal	2224	+25	3 (210/50/27)	45	2
Sogndal	7160	+125	5 (34/200/48/ 216/ 434)	104	9
Vik	2758	-10	5(45/239/13/14 /20)	48	5
Total	22 422	+267	29 (2864)	410	34

Tabell 1: Deltakerne i Sats på skulen – snu Sogn

Sats på skulen – snu Sogn berørte som vi ser i skoleåret 2010-2011 totalt 29 grunnskoler med til sammen 2864 elever og 410 lærere. Kommunene som deltar har i dag 34 barnehager. Skolene varierte i størrelse fra 6 til 434 elever, med en gjennomsnittsstørrelse på i underkant av 100 elever.

¹⁶ 1. januar 2011, tall fra KOSTRA <http://www.ssb.no/kostra/>

¹⁷ I 2010

¹⁸ Skoleåret 2010-2011, basert på tall fra Skoleporten. Elevtall ved de enkelte skolene i parentes.

Skolene i regionene har i perioden 2007 – 2011 hatt en nedgang i elevtall på ca. 200, eller ca. 10 %.¹⁹

Totalt bodde det 1. januar 2011 22 422 innbyggere i de kommunene som har deltatt i prosjektet. I størrelse varierer de fra Balestrand med sine 1243 innbyggere, til Sogndal med 7160 innbyggere. Som vi ser har de deltakende kommunene samlet en økning i befolkning i 2010 på 267.

Utviklingen i befolkning er imidlertid noe ujevnt fordelt. Noen kommuner har hatt en svak negativ befolkningsutvikling fra 2000 til i dag, mens andre har hatt en i hovedsak positiv utvikling. Sogndal er den kommunen i regionen som har hatt mest positiv utvikling de siste ti årene, men også Luster har hatt en betydelig befolkningsvekst. I flere av kommunene som i hovedsak har hatt en synkende befolkning, har denne nedgangen åpenbart flatet ut eller snudd fra ca 2007-08 og framover til i dag. Endringene er i hovedsak små.

Statistisk Sentralbyrås prognoser antyder regionen samlet vil få en økning i folketall på nærmere 5 % de kommende 20 årene. Sogndal kommune vil få størst økning, mens Vik, Balestrand og Aurland vil få nedgang i folketall i denne perioden.²⁰

Sogndal framstår på mange måter som sentrum i regionen, og denne rollen ønsker Sogn region råd å utvikle videre i årene som kommer. Samtidig framstår kommunene i regionen som relativt like, på flere dimensjoner.

Regionen har i lang tid vært preget av økende etterspørsel etter arbeidskraft, og liten arbeidsløshet, selv om denne økte noe knyttet til finanskrisen i 2008-2009.

I perioden 2000 til 2007 opplevde regionen samlet en økt sysselsetting innen offentlig forvaltning og annen tjenesteyting og forretningsmessige tjenesteyting og eiendomsdrift. I samme periode hadde man en nedgang i sysselsetting i jordbruk, skogbruk og fiske, industri og bergverksdrift, bygge- og anleggsvirksomhet og transport og kommunikasjon. I varehandel, hotell- og restaurantdrift og finansiell tjenesteyting var det i perioden lite endring.

Skoleutvikling mellom statlige føringer og lokale initiativ

Begrepet og fenomenet skoleutvikling er tett knyttet til begrepet innovasjon, i betydningen fornyelse og nyskaping; å innføre nye metoder, redskaper og arbeidsformer for å forbedre en organisasjons produksjon av vare eller tjenester.

I forlengelsen av dette har man definert skoleutvikling som:

«.. systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt.»²¹

¹⁹ Basert på tall fra Skoleporten

²⁰ Tall fra Regionplan for Sogn regionråd 2009 - 2012

²¹ OECDs definisjon, sitert etter Dalin, P: *Skoleutvikling*, Universitetsforlaget, Oslo 1986

I Norge har sentralt utformede strategier og reformer hatt en dominerende rolle i hele etterkrigstiden, eksemplifisert blant annet gjennom en rekke, store læreplanreformer, der Kunnskapsløftet så langt er den siste. Ulike utfordringer i skolen har også utløst sentralt gitte tiltak og satsinger. Ny giv, Regjeringens tiltaksplan mot frafall i videregående skole er et ferskt eksempel på dette.

Samtidig har norsk skole vært preget av en desentralisering, der den enkelte skoleeier og skole har fått større lokalt handlingsrom i forhold til å utforme sitt arbeid. Dette gjelder også skoleutvikling, der økt vekt har blitt lagt på at skoleutviklingsstrategier skal være lokalt forankret. I St.meld. nr. 30 (2003-2004); *Kultur for læring*, het det f.eks.:

«Endring krevet også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv»

og

«Forestillingen om at staten skal skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og – styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv skal ha de beste forutsetninger for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.»

Disse visjonene om lokalt basert utvikling krystalliseres samtidig gjennom en sentralt gitt reform. Samtidig er rapporteringsplikt og måling sterkt fokusert, gjennom f.eks. nasjonale prøver og andre sentralt gitte rapporterings- og målingsrutiner.

Skoleutvikling i Norge befinner seg altså i et skjæringspunkt mellom store, statlige satsinger og sentralt gitte føringer, og et ønske om desentralisering, med vekt på lokalt fundert utviklingsarbeid. I forlengelsen av dette er det to sentrale problemstillinger som man ofte vil måtte forholde seg til; hvordan implementeres sentralt gitte satsinger og endringer lokalt, og hvordan kombinerer man dette med lokalt funderte behov for endring og utvikling.

En lineær diffusjonsmodell, der man forutsetter at en sentral utviklet nyskaping, satsing eller endring blir implementert på ulike nivåer i en organisasjon, og slik skaper den forutsatte endring, viser seg ofte å ikke stemme med virkeligheten. Resultatet kan ofte bli et annet enn det de sentrale premissgiverne har forutsatt. Aktørene som tar imot tiltaket, omformer og oversetter det slik at det passer til de lokalt opplevde behov. Noen ganger er denne omformingen så radikal at resultatet blir et helt annet enn det de som utformet tiltaket forutsatte.²²

Utfordringen blir dermed hvordan man kan iverksette en sentralt gitt politikk eller satsing en lokal kontekst, hvordan sentral kan omformes satsinger i møtet med lokal virkelighet, på en måte som bevarer intensjonene med tiltaket samtidig som man tar høyde for den lokale virkeligheten.

Dette er på mange måter det samme som har preget debatten rundt iverksetting av offentlige tiltak og reformer. En vanlig erfaring her har vært at en sentralt utformet politikk har vist seg

²² Se f.eks. Rogers, E.M.: *Diffusion of innovation*, The Free Press, London 1983 for en klassisk gjennomgang av feltet

å være vanskelig å iverksette på en måte som har gitt de resultater politikktutformerne har forutsatt og ønsket.²³

I en situasjon med mange sentralt gitte føringer og store statlige satsinger, blir spørsmålet også hvordan man finner plass reelt lokalt forankret utviklingsarbeid. Hva blir handlingsrommet og frihetsgradene for lokal utvikling i en modell kombinert med sterke sentrale føringer knyttet til resultat, store sentralgitte reformer og satsinger, og et skolesystem som er mer desentralisert enn tidligere. (Mer om dette nedenfor)

En sentral utfordring for lokalt skoleutviklingsarbeid som «Sats på skulen – snu Sogn», er altså å finne den rette balanse og handlingsrom mellom sentrale satsinger og føringer og lokale behov og initiativ. En lokal basert skoleutvikling, slik «Sats på skulen – snu Sogn» legger opp til, må på den ene siden ta vare på de lokale initiativ som kommer. Denne lokale forankringen i opplevde behov i deltakerkommunene og skolene er en sentral faktor i forhold til den nødvendige forankringen av arbeidet. Det må oppleves som relevant av de berørte.

For lokale utviklingsagenter, blir det derfor viktig å være i forkant i forhold til ting som kommer fra statlig nivå, mens man på samme tid klarer å ha fokus på de behov man ser lokalt. På den måten kan man både tilpasse sentralt gitte satsinger og prioriteringer til lokal virkelighet, og bringe et reelt «bottom – up-perspektiv» inn i arbeidet, og på den måten også dekke spesifikt lokale skole- og samfunnsutfordringer. Lokalt skoleutviklingsarbeid i en verden med sterke nasjonale føringer, krever en aktiv lokal utviklingsagent, som kan bidra til den nødvendige «oversettingen» fra makro- til mikro-nivå og samtidig ta vare på spesielle lokale utfordringer.

Små kommuner og skoleutvikling

Sogn regionråd er ikke de eneste som har gjennomført prosjekter eller programmer med fokus på interkommunalt samarbeid om skoleutvikling de siste årene.²⁴ Når mange kommuner de siste årene har prøvd ulike modeller for samarbeid om skoleutvikling, handler det om opplevde behov i sektoren. Disse behovene er svært ofte et resultat av en parallell utvikling i nasjonale skolepolitikk og kommunesektorens organisering.

Som bakgrunn for analysen av «Sats på skulen – snu Sogn», vil vi her gjøre en kort gjennomgang av noen sentrale utfordringer knyttet til denne utviklingen.

Desentralisering og statlig styring av skolen – to sider av samme sak?

Mange norske kommuner har i løpet av de siste tiårene vært gjennom betydelige endringer i organisasjon. Sentralt i dette har vært en nedbygging av den tradisjonelle kommuneorganisasjonen med ulike fagetater, som for eksempel skolekontorer. Intensjonene

²³ Se f.eks. Pressman, J.L. & A. Wildavsky (1979) : *IMPLEMENTATION. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all.*, Berkeley, Los Angeles, London, Barrett, S & C. Fudge (eds.) (1981): *Policy and Action. Essays on the implementation of public policy*, London & New York eller Sætren, H (1983): *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960 - 1981*, Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø for noen eksempler på studier av utfordringene ved iverksetting av offentlig politikk.

²⁴ Se f.eks. Buland, T., Mathiesen, I og H Finne Op.cit. for en omtale av noen slike initiativ.

bak disse omstillingsprosessene var å fornye, demokratisere og effektivisere kommunens forvaltning og tjenestetilbud.²⁵

Organisasjonsendringene har vært gjennomført ut fra et ønske om å redusere byråkratiet og skape mer desentralisering og flatere organisasjonsstrukturer. Gjennom flatere organisering ønsket man å gjøre veien fra brukere av tjenester og opp til rådmannsnivå kortere. Parallelt med dette ser vi at kommunene har fått mange nye oppgaver og nytt ansvar. Mange kommuner, særlig små kommuner distrikts-Norge, opplever samtidig å være i en presset situasjon, blant annet med hensyn til befolkningsutvikling. Synkende befolkningstall gir dårligere økonomi pga sviktende skatteinntekter, og gjør det dessuten vanskelig å få eller holde på god nok kompetanse på ulike samfunnsområder.

Mye som tidligere var kommunale oppgaver knyttet til skolen ble som en følge av dette delegert til enkeltskoler. I mange tilfeller førte dette også til at den kommunale kompetanse på skole spørsmål har blitt redusert. De tradisjonelle fagavdelingene over enkeltskoler, skolekontorene, har blitt borte.. Med dem forsvant ofte også medarbeidere med spesialkompetanse på skole. Skolekompetansen ble heller konsentrert til den enkelte skole, og skolelederne ble kommunens fremste skolefaglige ledere. Samtidig ser man ofte at enhetsledere, rektorer, primært oppfatte sin rolle som knyttet til "sin" skole, og ikke til kommunen. Skoleleders oppgaver har i tråd med den utviklingen vi har beskrevet, blitt flere og mer sammensatt. Mange skoleledere vil rett og slett ikke oppleve at de har kapasitet til å spille rollen som skolefaglig utviklingsagent for kommune, ut over sin egen skole.

På den måten kan man argumentere for at mange kommuner har fått eller står i fare for å få en mer atomisert kompetanse på feltet. Grunnlaget kan dermed være lagt for en ulike utvikling i ulike skoler, også innenfor samme kommune.

Samtidig viser nyere forskning fra NIFU at 14 prosent av kommunene har ledere med skolefaglig kompetanse både i stabfunksjon og med linjeansvar, 46 prosent har ledere med slik kompetanse bare i stab, mens 38 prosent har slik kompetanse bare i linje. Bare tre prosent av kommunene er uten slik kompetanse. Jo flere offentlige grunnskoler det er i kommunen, desto større andel av skolene svarer at det er ledere med skolefaglig kompetanse med linjeansvar i kommunen.²⁶

Parallelt med denne tendensen, der noen kommuner valgte en flat struktur, ble såkalte to-nivå-kommuner og bygde ned sin sentrale faglige kompetanse, har fokus økt på skoleeiers rolle i skoleutvikling. Dette henger også sammen med den generelle utviklingen i forholdet mellom statlig og kommunalt nivå.

Mål og resultatstyring ble i denne perioden det dominerende prinsipp for styring i staten. Staten definerer altså nasjonale mål, fastsetter de resultater man forventer på de ulike områder. Kommunene er ansvarlige for å nå disse målene og for å skaffe midler og virkemidler og foret prioritinger. Målene er definert, kommunene får selv i oppgave velge

²⁵ Kleven, T. og Hovik, S.: *Til innvortes bruk... Sluttrapport fra evaluering av "Program for kommunal fornyelse*, NIBR-Rapport 1994; 11, Oslo 1994

²⁶ Vibe, N.: *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2010- Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*, Rapport 40/2010. NIFU, Oslo 2010

veien til målet. Dette betyr også at noen veier må velges bort, eller i alle fall nedprioriteres til fordel for andre.

Hvis en slik styringsmodell skal fungere, stiller det klare krav til kommunene. Kommunene må ha det nødvendige handlingsrom, økonomisk, politisk og forvaltningsmessig, for å være i stand til å foreta de nødvendige prioriteringer og gjøre de rette valg. I dette inngår det at kommunene skal ha nødvendige kompetanse for å følge opp og realisere statlig definerte mål på ulike områder.

Sentralt i det som mange har beskrevet som en desentraliseringstendens i styringen av norsk kommuner, og dermed også i norsk skole, er det nye inntektssystemet fra 1986. Her gikk man over fra øremerkede midler til rammebevilgninger til kommunene. Dette ga den enkelte kommune langt større grad av selvbestemmelse med hensyn til en rekke sentrale sider ved egen skole.²⁷

På den ene siden handler dette om en tilsynelatende større frihet for kommunene i utformingen av sin egen skole. Kommunene har f.eks. fått større lokal frihet til å definere kompetansekrav til sine ansatte, definere størrelse på undervisningsgrupper osv. Reformen Kunnskapsløftet ga dessuten langt større frihet for skoleeier/kommune til selv å utforme lokal læreplan enn det L97 hadde gjort.

På den andre siden har kommunene fått flere oppgaver og funksjoner å fylle. For skolen ble dette blant annet definert gjennom Opplæringsloven, der kommunen pålegges å ha skolefaglig utviklingskompetanse. I paragraf 13-1 sies det klart:

”Kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået.”

I paragraf 13-10 utdypes dette systemansvaret ytterligere:

”Kommunen (..) skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultata frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderinga som departementet gjennomfører med heimel i paragraf 14-1 fjerde ledd.”

Samtidig ser vi at sektoren preges av større innslag av rettighetslovgivning, som i følge mange også bidrar til å innsnevre kommunenes lokale handlingsrommet. Lov og forskrift definerer i større grad enn tidligere hva eleven har lovfestet rett til. Det økte fokuset på individuelle rettigheter, gir kommunene nye utfordringer mht kapasitet og kompetanse. En lang rekke nye krav og plikter for kommunene er definert på utdanningsområdet, og følgene av ikke å oppfylle de lovpålagte rettigheter, kan være alvorlige:

”Dagens foresatte betrakter ikke skolegang og opplæring utelukkende som et velferdsgode, men også som noe de i henhold til loven har krav på.”²⁸

²⁷ Se f.eks. Dalin, Per: *Skoleutvikling – Strategier og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo 1995, side 89 -90

²⁸ Direktoratet for forvaltning og IKT: *Statlig styring av kommunene – Om utviklingen i bruken av juridiske virkemidler på tre sektorer*, Rapport 2010:4

En følge av dette er et økende antall rettslige tvister mellom kommuner og foresatte eller tidligere elever som mener de ikke har fått det de har krav på. Dersom dette dreier seg om mangelfull opplæring, står kommunen ansvarlig for at opplæringsloven er fulgt.

Nasjonale myndigheter har innenfor målstyringsmodellen lagt økt vekt på krav til vurdering, rapportering og tilsyn i skolen. Kommunene og skolene har møtt krav til dokumentasjon av hva man gjør og hva man oppnår. I 2004 fikk vi f.eks. en lovendring som påla kommunene å ha et kvalitetsvurderingssystem som gjør dem i stand til å følge opp resultater fra egne og nasjonale kvalitetsvurderinger, og sikre at man følger lov og forskrift. Dette innebar også et klart ansvar for handling der man ikke oppfyller lov og forskrift.

I 2009 ble dette skjerpet, gjennom krav til kommunene om en årlig rapport om kvaliteten i skolen. Denne rapporten skal også forelegges for kommunestyret.

Mange kommuner opplever i denne situasjonen at de har ikke nødvendig kompetanse og kapasitet til å overholde de plikter loven gir dem:

”Både for store og små kommuner har det vært utfordrende å etablere styringssystemer som tilfredsstillende kravene fra sentrale myndigheter. Noen av informantene sa de hadde hatt store omstillingsproblemer, men mente at de ikke ville få like store problemer med å møte dokumentasjons- og rapporteringskravene i tiden framover. Flere representanter for små kommuner var av en annen mening. De mente de nye kravene stilte kommunen overfor mer varige utfordringer knyttet til skoleadministrativ kompetanse og kapasitet.”²⁹

Det har også blitt hevdet at mange kommuner er underadministrert, at man altså har for lite ressurser til å drive systematisk kvalitetsutvikling og fornyelse av kommunale tjenester.³⁰ Dette gjelder også på skoleområdet.

OECDs evaluering av vurdering og læring i norsk skole, pekte også på utfordringer knyttet til skoleeiers klart definerte rolle, særlig knyttet til mindre kommuner. Her ble det blant annet sagt:

“In many parts of Norway, it is unrealistic to expect that individual school owners would be able to develop robust local quality assurance systems on their own and follow up with schools accordingly. It is likely to make more sense to build larger scale “shared service” approaches, which offer school improvement services, including external evaluation, coaching and consultancy, to groups of schools and school owners across a region. The County Governors could play a key role in promoting and supporting strategic partnerships between school owners and key sources of support.”³¹

Vi ser altså en situasjon preget av desentralisering og større frihet for kommunene. Noen har beskrevet det som en fragmentering av statlig styring.³² Samtidig hevder noen av vi har sett

²⁹ Ibid side 24

³⁰ Agenda Kaupang: *Erfaringer med flat struktur*, Høvik 03.05. 2010

³¹ Nusche, D., L. Earl, W. Maxwell og C. Shewbridge: *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Norway*, OECD, side 11

³² Tranøy, B. og Ø. Østerud: ”En fragmentert stat?”, i Tranøy og Østerud (Red.): *Den fragmenterte staten. Reform, makt og styring*, Gyldendal, Oslo 2001

en stadig sterkere statlig styring av det samme desentraliserte systemet. Paradokset er at vi kanskje har fått et stadig sterkere sentralstyrt desentralisert system:

”Maktfordelingen mellom staten og kommunene kan sammenfattes slik at vi nå kan sies å være tilbake til situasjonen før desentraliseringsbølgen startet mot slutten av 1970-tallet. Selv om markedet i økende grad er etablert som et ideal for effektivitet, er kommunenes relative makt redusert. Staten definerer dagsorden for utdanningspolitikken i den grad at den også bestemmer kommunenes dagsorden. Det underlige er at dette synes å ha skjedd uten at det er foretatt noen eksplisitte avveininger av profesjonsutviklingen i forhold til desentraliseringspolitikken.”³³

Skoleeiers engasjement i skoleutvikling kan som sagt variere. Noen skoleeiere spiller en aktiv rolle som pådriver og støttespiller for skolene, mens andre er mye mer perifere eller passive, både politisk og administrativt. I noen kommuner er det stort politisk engasjement rundt skoleutvikling, i andre er dette en mye mer perifer sak for kommunestyret.

Generelt har man som sagt sett en tendens til at kommuners skolefaglige kompetanse har blitt svekket. Evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen fra 2000 til 2003 pekte blant annet på at desentraliseringen i mange kommuner, hadde ført til at mange svekket sin skolefaglige kompetanse. Dette svekket samtidig muligheten til å være støttespiller for skolene:

”Kommunernes svækkede skolefaglige kompetence kan betyde, at de hermed svækker deres muligheder for at give skolelederne den nødvendige støtte.”³⁴

Behov for en utviklingsagent?

I takt med denne mangesidige utviklingen har mange sett behovet for at kommunene skal kunne være en pådriver og støttespiller, også over enkeltskoler, i arbeid med skoleutvikling. Flere har pekt på behovet for en agent over eller utenfor enkeltskoler, som kan bidra med kompetansetilførsel, koordinering og erfaringsspredning på tvers av skoler. Ulike aktører i systemet har etterlyst hjelp med prosjektledelse og -støtte etc., slik at kommuner og enkeltskoler blir i stand til å mestre de utfordringer de møter. I en situasjon preget av en rekke kortsiktige utfordringer knyttet til daglig drift, vil mange skoler og skoleledere oppleve at langsiktig tenking og utviklingsarbeid, bevisst eller ubevisst, blir prioritert ned.

En levende skole må være i kontinuerlig utvikling, og mange ser behov for en kombinert ”vaktbikkje” og støttespiller i skolens arbeid med skoleutvikling, for å kunne holde trykket i utviklingsarbeid oppe, ”løfte en hel skole” og utjevne forskjeller mellom skoler. Man trenger pådrivere, noen som støtter opp om og etterspør utviklingsarbeid:

”Skolelederne framhæver i øvrig, at det kommunale niveau er vigtigt, fordi kontrollen og kravet om dokumentation (især i forbindelse med udviklingsarbejd) medfører en konstruktiv dårlig samvittighed, som gør, at de enkelte skoler hele tiden er udviklingsrettede.”³⁵

³³ Engeland, Ø. og G. Langfeldt: ”Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 – 2008”, i *Acta Didactica Norge*, Vol. 3 Nr.1 Art. 9

³⁴ Dahl, T., L. Klewe og P. Skov Op.cit., side 109

³⁵ Ibid. side 107

I fravær av en slik felles utviklingsagent, oppleves ofte skolars utviklingsarbeid som fragmentert og atomisert; som noe som angår den enkelte skole og i liten grad er synlig utenfor den enkelte skole. Dette ble for eksempel tydelig i evalueringen av den nasjonale satsingen på lesing; *Gi rom for lesing!* I dette treårige utviklingsprogrammet, hadde skoleeier en klart definert oppgave som utviklingsagent, og deltakerne framhevet ofte at skoleeiers viktige rolle i forhold til å løfte alle skolene i en kommune, og sikre at alle elever får det samme tilbudet. I realiteten opplevde man at en skole i en kommune kunne arbeide med et prosjekt, og oppnå gode resultater, uten at andre skoler i samme kommune en gang var klar over hvilket arbeid som ble gjort på naboskolen. De følgende to sitater fra evalueringens andre delrapport illustrerer noen typiske utsagn fra informantene:

”Viss skuleeigar var aktiv, ville elevane i kommunen få det same tilbodet. Slik det er no, er arbeidet med lesing svært ulikt, frå skule til skule.”

”Å overlate dette helt til enkeltkolene, som tilfellet mest er nå, vil ikke føre til fremgang som monner.”³⁶

Erfaringer fra flere prosjekter har vist at skoler og kommuner kan komme inn i gode og dårlige sirkler med hensyn til utviklingsarbeid; noen utvikler en kultur for utvikling og lærer å benytte de muligheter som gir seg, gjennom prosjektdeltakelse og lignende. Noen kommuner og regioner klarer å utvikle en delingskultur, der en skoles gode grep lett kan fanges opp av andre.

Andre steder får man en situasjon der skoler i liten grad deltar i liten grad i prosjekter og der nettverkene mellom skoler er svake. Dermed kan resultatet lett bli en utvikling der noen oppnår gode resultater, mens andre ikke får samme utvikling som det de aktive ”prosjektskolene” gjør.

Dette fører til at man kan registrere svært ulik status mht skoleutvikling både mellom kommuner, og mellom skoler innenfor en og samme kommune. Derfor ser mange et behov for en skoleekstern aktør som kan bidra på ulike måter, og for ulike former for nettverkssamarbeid som kan styrke deltakerne.

Erfaring fra mange prosjekter viser at skoleledere opplever at det kan være tungt å drive prosjekt- og utviklingsarbeid alene. Dette er oppgaver kan ha en tendens til å drukne i en travel skolehverdag, og mange etterlyser derfor støtte og bidrag fra skoleeier, en skoleeier som altså i mange tilfeller altså har mindre skolefaglig kompetanse tilgjengelig enn før.³⁷ En aktør som er ekstern i forhold til enkeltskoler, kan være klar styrke. Dette kan bidra til at man ser ting med andre og nye øyne, at tiltak etterspørres, det kan bidra til å sikre progresjon og spredning/at alle skoler blir med. En ekstern aktør kan bidra til å bygge nettverk mellom skoler, og sikre at arbeidet ikke drukner i en travel skolehverdag. Ikke minst er rektors oppgave svært sammensatt og krevende, og skoleleder kan mange ganger ha behov for en ekstern støttespiller.³⁸

³⁶ Buland, T, V. Havn og L. Finbak: *Leselyst – helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”*, Delrapport 2, STF50 A06047, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2006

³⁷ Se f.eks. *ibid.*

³⁸ Se f.eks. Buland, T og H. Haugsbakken: *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*, Rapport A9396, SINTEF, Trondheim 2009

Særlig små skoler og små kommuner kan ha utfordringer knyttet til å utføre nødvendig skoleutviklingstiltak, å følge opp nasjonale prioriteringer og føringer oppleves her ofte som en utfordring. Ulike steder har man derfor søkt etter måter å organisere en slik skoleovergripende rolle på. I arbeidet med strategiplanen ”Gi rom for lesing!” så man for eksempel at PPT i noen regioner tok ansvar satsinger som tok sikte på å gi alle skolene i et område et nødvendig løft. Andre steder ble ledelsen av dette arbeidet lagt til organer som hadde som oppgave å drive skoleutvikling på tvers, som for eksempel Regionale kompetansekontor (RKK) i Nordland.³⁹

Samarbeid på tvers mellom skoler kommuner har altså i mange sammenhenger blitt framhevet som et viktig redskap i skoleutvikling.⁴⁰ Gjennom å bygge slike samarbeidsrelasjoner kan man styrke den enkelte skoleeiers arbeid på området, utnyttet kompetanse bedre på tvers av kommuner, bidra til å løfte skolen i en hel region, og dermed bidra til lokalsamfunnsutvikling i hele regionen. Velfungerende, permanente heterogene nettverk for kunnskapsdeling er på mange måter en nøkkel til vellykket skoleutvikling på mange områder.⁴¹ Også på andre områder innen kommunal sektor, har man sett fordelene ved en mer helhetlig tilnærming til utviklingsarbeid på tvers av kommunegrenser.⁴² Alt tyder på at man har mer å hente på å tenke helhetlig, og på tvers av sektorer, både innenfor egen kommune, og på tvers av kommunegrenser.

Mange har også lagt vekt på at arbeid med skoleutvikling må settes inn i et bredt samfunnmessig perspektiv. Skoleutvikling handler selvsagt om å utvikle skoler i på best mulig måte kan gi elever basiskunnskap og dannelse. Samtidig er skoleutvikling også kulturutvikling og samfunnsutvikling. Slikt arbeid må ikke utelukkende forstås som noe internt skole anliggende, men som en sentral og integrert del av bredere tiltakskjeder for lokalsamfunnsutvikling. Velfungerende skoler er en viktig del av lokalsamfunnsutvikling; skolen bidrar ikke bare med framtidig, kompetent og relevant arbeidskraft for lokalsamfunnet, gode skoler letter arbeidet med å rekruttere og beholde nødvendig kompetanse i dag. Skoler kan og bør derfor være en av flere motorer i utvikling av levende lokalsamfunn og kommuner.

Små kommuner – lav kompetanse - svake resultater?

Det er en signifikant forskjell mellom store og små kommuner med hensyn til i hvilken grad de driver aktiv skoleutvikling. Evalueringen av satsing på kvalitetsutvikling i skolen, fra 2000 til 2003, viste f.eks. at en betydelig mindre andel av små kommuner enn av store oppga å ha drevet utviklings- og forsøksarbeid innenfor rammene av denne satsingen. Store kommuner satset også mer på lederutvikling i skolen enn hva små kommuner gjorde. En signifikant større andel av store skoler enn av små oppga å ha samarbeidet med kompetansmiljø om skoleutvikling.⁴³

³⁹ Se f.eks. Fylkesmannen i Nordland: *RKK – Regional kompetanseutvikling i Nordland 1987-2007*, Fylkesmannen i Nordland, Utdanningsavdelingen, Bodø 2007 eller Op.cit. Buland, Mathiesen og Finn

⁴⁰ St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*

⁴¹ Se f.eks. Havn, V, T. Buland, T. Dahl og L. Finbak: *Intet mennesker er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* Rapport STF50 A07023, SINTEF, Trondheim 2007

⁴² Se f.eks. Opedal, S. og I.M. Stigen: *Fra innvortes til utvortes bruk – Sluttrapport fra evalueringen av Kommunal- og regionaldepartementets Stifinnerprogram*, Rapport IRIS 2007/050, Stavanger 2007

⁴³ Se Op.cit. Dahl, T., L. Klewe og P. Skov

Det er også grunn til å tro at det vi her har beskrevet gir utslag i forhold til resultatoppnåelse. Noe en-til-en-forhold finner vi neppe, det er ikke slik at små skoler eller kommuner alltid har dårlig resultater enn store. Skolekvalitet og læringsresultat er sammensatte fenomener, små skoler i små kommuner kan ofte ha positive sider mht læringsmiljø, som store skoler i store kommuner kan slite med å oppnå.

Analyser av resultater fra nasjonale prøver, utført av Senter for økonomisk forskning ved NTNU, viser likevel at små skoler i små kommuner ser ut til presterer dårligst med hensyn til elevprestasjoner. Jo lavere innbyggertall, jo svakere elevprestasjoner, er en klar tendens.⁴⁴ Den samme studien peker på at det er grunn til å tro at dette blant annet henger sammen med kompetansen til skoleeier:

”De minste kommunene har spesielle utfordringer. Skolestruktur er ofte et vedvarende tema i den politiske diskusjonen, samtidig som kommuneadministrasjonen er liten og skoleeierkompetansen sårbar. Spørsmålet som diskuteres her, er om en desentralisert skolestruktur kan virke hemmende på kvalitetsarbeidet i sektoren i de minste kommunene.”⁴⁵

⁴⁴ Bonesrønning, H. og J.M. Vaag Iversen: *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*, SØF-rapport nr. 01/10, Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2010, side 54

⁴⁵ Ibid side 50

Sats på skulen – snu Sogn

De utfordringene vi har beskrevet overfor, danner rammene for å forstå det arbeidet som er utført i «Sats på skulen – Snu sogn». Prosjektet var, og er, et klart svar på de reelle utfordringer som er knyttet til å opprettholde og videreutvikle en bærekraftig skoleutvikling i små kommuner med mange og sammensatte utfordringer knyttet både til skole- og generell samfunnsutvikling. Man har i regionen sett de felles utfordringene, og ønsket å gripe dem gjennom å utvikle varige samarbeidsstrukturer, og en delingskultur på tvers i regionen.

Prosjektet «Sats på skulen – snu Sogn» har hatt tre sentrale delprosjekt: 1) Kompetanseutvikling for skoleledere, 2) Kommunen som skoleeier – se skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutviklingen og 3) Fagnettverk for lærere.

Hovedmålsettingen for programmet er å gi den enkelte elev mer kompetanse og gi et bidrag til samfunnsutviklingen gjennom økt samarbeid om skoleutvikling i regionen.⁴⁶

Tabellen nedenfor presenterer noe nøkkelinformasjon om prosjektet.⁴⁷

Navn	Sats på skulen – snu Sogn
Deltakerkommuner	Aurland, Balestrand, Leikanger, Luster, Lærdal, Sogndal, Vik
Formell organisasjonsform	Program (med delprosjekter). Sogn regionråd, etablert etter kommunelovens § 27, er prosjekteier og oppdragsgiver
Etableringsprosess	Programmet er etablert på grunnlag av politiske vedtak i eierkommunene i Sogn regionråd
Styring	Bredt sammensatt programstyre med representanter for ulike interessenter
Varighet	2006 – 2012
Bemanning	Prosjektleder i full stilling i Sogn regionråd på tidsavgrenset kontrakt Sogndal kommune som arbeidsgiver
Finansieringsmodell	I hovedsak ekstern finansiering fra fylkesmannen og fylkeskommunen. Egenandel fra kommunene. KS har delfinansiert lederutdanningene
Skoleutviklingens plass i helheten	Programmet driver skoleutvikling som et virkemiddel i utvikling av regionens attraktivitet som bo- og næringsregion

Tabell 2: Sats på skulen – snu Sogn

Programlogikk – resonnementkjede – et redskap for å forstå et program

Resonnementkjeder er et verktøy for å tydeliggjøre og konkretisere hvilke forståelser og tiltenkte effekter som er mest fremtredende hos de ulike aktørene, for på denne måten å enklere kunne sammenligne og drøfte ulike forståelser av det samme forsøket. Ved hjelp av

⁴⁶ Hentet fra dokumentet "Sats på skulen – snu Sogn" Utviklingsprogram 2006-2012, Sogn regionråd, desember 2006.

⁴⁷ Sitert etter Buland, Mathisen og Finne

resonnementsskjeder, vil vi kunne identifisere de ulike aktørenes egen logikk knyttet til evalueringsobjektet.

Begrepet resonnementsskjede betegner en forståelse av samspillet mellom virkemidler og resultater. En resonnementsskjede klargjør hvordan delaktiviteter forventes å bidra til å ”produsere” resultatet. Slik er en resonnementsskjede er en måte å forholde seg til de forestillinger og antakelser som aktørene har om hvorfor de gjør det de gjør, og hva som er det antatte resultatet. Begrepet er nært beslektet med handlingsteoribegrepet, som brukes for å forstå (og tilrettelegge for) organisasjonslæring.

Resonnementsskjede-begrepet er noe mer tillempet for programevaluering. Når et vedtak skal gjennomføres vil ulike aktører ha ulike forestillinger om prosjektet og forholdet mellom mål og virkemidler. Det hender også at forventninger tar målenes plass i kjeden. Aktørene og organisasjonene har, og utvikler, sine egne resonnementsskjeder på grunnlag av det resonnementet som blir kommunisert fra sentralt hold. Dette er sentralt i forhold til enhver reform og ethvert vedtak som skal innføres, fordi reformene og vedtakene har en stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet som også er et element som må tas høyde for i en evaluering.

Et viktig poeng i forhold til resonnementsskjeder er at det er et verktøy for å forholde seg til de forestillinger og antakelser, de ”teorier”, som aktørene har om hvorfor det de gjør, skal føre til at de når målsettingen som er definert. Grunntrekkene i en resonnementsskjede ser slik ut:

ressurser → handlinger → resultater → effekter

eller slik:

handling/forandringer → ”lokale” resultater → langsiktige effekter

Ressursene vil være det som gis til disposisjon for å gjennomføre implementeringsprosessen, for eksempel penger, materiell eller ekstra ressurser til å ansette personell eller gjennomføre tiltak. Tiltakene vil være de konkrete forandringene i hverdagen, de handlingene aktørene utfører, som innføres i forbindelse med implementeringen av forsøket. Resultatene vil være de ”kortsiktige” resultatene forandringene gir i hverdagen, for eksempel økt deltakelse i etter- og videreutdanning eller nytt innhold i elevenes opplæringshverdag. Effektene vil være forandringer i de overordnede målsettingene, som for eksempel utvikling av lærende organisasjoner og delingskultur, og en positiv lokalsamfunnsutvikling. Jo lengre mot høyre man kommer i kjeden, jo mer er det andre forhold enn de som tiltakseieren rår over, som er med på å bestemme utfallet.

Dette vil si at med en gang forsøket settes ut i livet, begrenses politikktutformingens muligheter til å regulere utfallet, fordi mange aktører skal gjøre teori om til konkret handling og dette innebærer en operasjonalisering av de tiltak som er definert. For å gjøre denne operasjonaliseringen, utvikler aktørene en handlingsteori som kan være mer eller mindre bevisst, komplett og logisk. En viktig del av analysene i denne evalueringen vil handle om å identifisere de ulike aktørenes handlingsteorier og beskrive dem gjennom resonnementsskjeder. Dette gir oss muligheter til å sammenligne de ulike aktørenes teorier for å handle slik de gjør og se på disse i forhold til det opprinnelige resonnementet som er definert fra de som utformet politikken sin side.

Programmets resonnementskjede

I programdokumentet for «Sats på skulen – snu Sogn»⁴⁸ beskrives bakgrunnen for initiativet som tredelt. Det handler om utvikling av regionen, implementering av Kunnskapsløftet og kommunenes rolle som skoleeiere. Generelt er man bekymret for regionens næringsutvikling, befolkningsutvikling og koblingen mellom utdanningstilbudet og kompetansebehovet i regionen. Samtidig pekes det på at innføringen av Kunnskapsløftet og avsatte midler til dette muliggjør en fellessatsing på kompetanseheving. Videre er det et ønske om reaktivering av skoleeierrollen og at et økt fokus på denne rollen legger til rette for mindre tiltak fra fylkesmannen og flere tiltak fra kommunenivå og regionale samarbeid.

Mer generelt så forklarer ordførerne at de i begynnelsen før de bestemte seg for å satse på skoleutviklingsprosjektet tenkte på ulike måter å samarbeide om å løfte regionen.

”Det var vel i 2004/2005 vi satt å så på ulike modeller for oss å rett og slett få løftet Sogn, og i den sammenheng konkluderte vi med at det å få en god skole, med en god relasjon til skole spesielt på våre barneskoler, og ungdomsskoledelen. Vi ga elevene våre en god opplevelse. Vil det tilføre Sogn et godt rykte, et godt omdømme, men det betinget tre fagområder som vi sa vi måtte jobbe med. Det var ikke minst fagnettverket som tok seg av lærerutviklingen og lærerutdanningen, så er det skolelederrollen, rektorer og skoleledere, som vi så vi måtte løfte også var det til slutt noe som det kanskje ikke hadde vært lagt så mye vekt på, skoleeierdelen. Der kommunen og ikke minst kommunestyret ble involvert i skolen og ble da rett og slett tatt med som en del av skoleutviklingsdelen vår. Det var prosjektet sin overtanke da vi startet” (Ordfører vår 2010).

Etter å ha sett på ulike modeller, ble det konkludert med at å løfte skolen og å gi elevene en god opplevelse og et godt grunnlag for videre utvikling var viktig for å bygge opp under regionens utvikling inn i framtida. Særlig står omdømmetanken sentralt i resonnementet. En annen i gruppen utdypet dette

”Det at vi tenkte omdømme, vi tenkte vel så enkelt (...) at det er viktig at når en elev slutter i barneskolen så skal han ha med seg en positiv opplevelse av skolen, for det å ha en negativ opplevelse som 14-15åring, vil du ha med veldig langt fram om tiden. I det du da skal til å rekruttere og de går inne i videregående eller høyere utdanning, så vil de ha i bakhodet en opplevelse i fra barn og ungdomstiden, og den tror jeg er viktig å fokusere på. Kanskje litt forenklet, men det var litt av filosofien vår. Selve Sats på skolen – Snu sogn, det var jo en spektakulær overskrift på det hele. Det var jo litt av dette, tanken var jo å få beholde de unge og til å få dem tilbake, og at de da fikk med seg noe i ryggsekken før de reiste ut herfra som gjorde at de ønsket å komme tilbake” (Ordfører vår 2010).

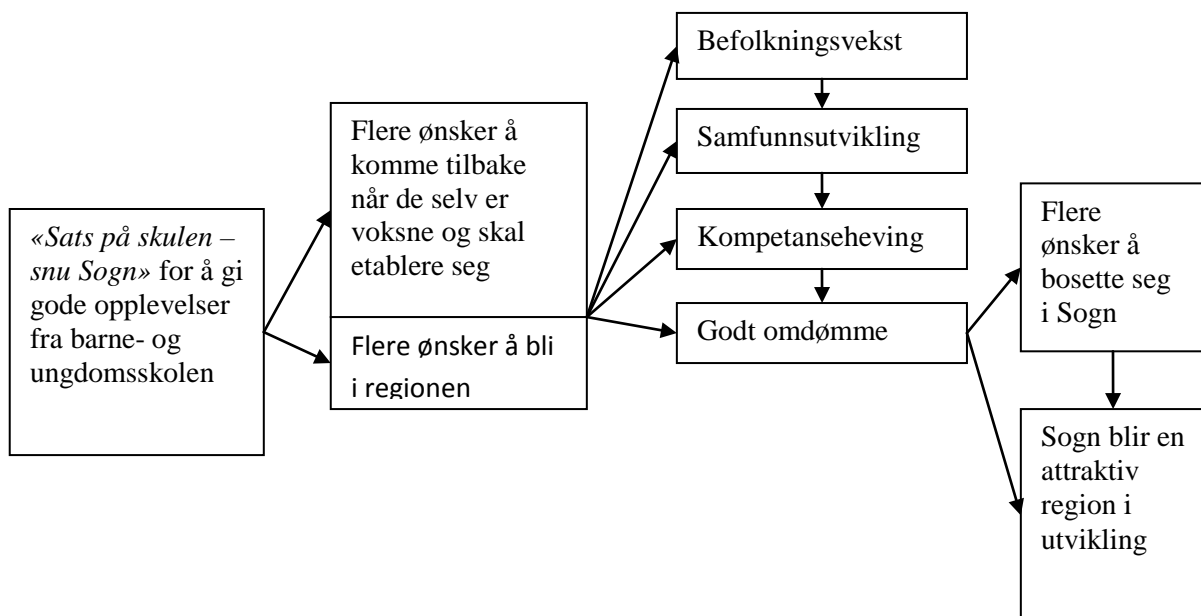
”Hvis vi hadde spurt studentene på en eller annen av høyskolene våre, når de nesten er ferdige: hvordan holdning hadde de til hjemstedet sitt. De hadde forhåpentligvis et godt hjem og noe slikt, men hva henger igjen fra skoledagen. Når de skal etablere seg og velge sitt bosted for sine unger, så har de gjerne med seg noe: hvor er den beste plassen for mine unger å vokse opp? Det er ting som jeg tror vi må bruke litt tid på i

⁴⁸ ”Sats på skulen – snu Sogn” Utviklingsprogram 2006-2012, Sogn regionråd, desember 2006.

starten, dette er viktig både for rekruttering, omdømme og noe å bygge videre på...” (Ordfører vår 2010).

”Jeg tror at den gode opplevelsen i egen kommune betyr mye for at en blir værende enn at en flytter tilbake når en er ferdig med den utdanningen som en tok. Gode opplevelser i skole og fritidssammenheng betyr utrolig mye for hva valg du gjør senere i livet, det føler jeg meg rimelig trygg på. Det er en viktig tilnærming” (Ordfører, vår 2010).

Dette kan vi sette inn i en resonnementskjede, for og ytterligere illustrere tanken bak skoleutviklings samarbeidet i Sogn. Bakgrunnen for å satse på et skoleutviklingsprosjekt på tvers av kommunene som er med i Sogn regionråd illustreres i Figur 1 under.



Figur 1: Resonnementskjede for «Sats på skulen – snu Sogn»

Skoleutviklingsprosjektet har som et overordnet mål å gi elevene i Sogn-kommunene en god opplevelse i sine år på barne- og ungdomsskolen. Gjennom dette ønsker de å legge grunnlag for at flere skal se på Sogn som et godt sted å vokse opp og et sted de ønsker å komme tilbake til og etablere seg i som voksne. Gjennom disse opplevelsene kan skoleutviklingsprosjektet gi grunnlag for befolkningsvekst, samfunnsutvikling, kompetanseheving i regionen og et godt omdømme for regionen. Dette forårsaker igjen at flere ønsker å bosette seg i Sogn og at Sogn blir en attraktiv region som er i utvikling mot fremtiden.

Sats på skulen – snu Sogn er et skoleutviklingsprosjekt som i aller høyeste grad også er et samfunnsutviklingsprosjekt. I den forstand er en kommune alene også for lite til å et godt

utbytte. Selve samarbeidet og utbyttet skolene og kommunene har av dette, og forestillingene om dette, er viktige forutsetninger for at prosjektet skal ha de ønskede effektene. Rådmennene er helt klare på at det å være flere har gode effekter.

«Dette programmet ble verken satt i gang for å berede grunnen for noen sammenslåingsprosess eller noen sånne ting eller sette i gang primært for å hindre den type prosesser. Det er utelukkende satt i gang fordi vi har sett at det er et behov for å gjøre dette sammen, og gjør vi det sammen får vi litt mer ut av det enn om vi gjør det hver for os.» (Rådmann, vår 2010).

Å være flere som arbeider med det samme sees som svært positivt og en viktig forutsetning for samarbeidet. Ser vi dette i lys av de tre delprosjektene er det å være flere en betingelse for å muliggjøre prosjektet og å oppnå de ønskede effektene som ligger i resonnetet bak.

Tre delprogram – en satsing?

Sats på skulen – snu Sogn har vært definert som tre delprosjekter, med en overordnet satsing på entreprenørskap som et gjennomgående prinsipp. Vi vil i det følgende gjennomgå erfaringene med disse ulike delprosjektene.

Kompetanse er makt - Lederutvikling som katalysator for endring og utvikling?

«It should be clear, then, that school improvement is an organizational phenomenon, and therefore the principal, as leader, is the key.»⁴⁹

En stor forskningslitteratur og en rekke av våre informanter har klare på at skolelederrollen, er avgjørende for god skoleutvikling. Denne rollen er samtidig i forandring. I tråd med organisasjonsendringene i sektoren, har rektor fått nye oppgaver og utvidet ansvarsområde. Skoleleder forventes å være pedagogisk leder og administrativ leder for sin enhet, inkludert personalledelse for sine ansatte. Samtidig forventes det at skoleleder skal spille en sentral rolle i skoleutvikling. I mange kommuner, kanskje særlig i små, vil rektor også ofte ha lite faglig støtte fra kommunenivået. Mange av våre informanter har beskrevet skolelederrollen som krevende. Dette er også et sentralt punkt i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008; Kvalitet i skolen), der det blant annet heter:

«Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Dette er en internasjonal trend. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere.»⁵⁰

Videre slår man her fast:

«Totalt sett baner disse endringene vei for en ny skolelederrolle. For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemelding fra skoleeier og fra nasjonalt nivå er viktig.»

⁴⁹ Fullan, M.: *The New Meaning of Educational Change*, Teachers Collage Press, New York, 2007, side 167

⁵⁰ Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008); *Kvalitet i skolen*

Høsten 2009 ble det i forlengelsen av dette igangsatt rektoropplæring innenfor nasjonale rammer.⁵¹ På dette tidspunkt hadde «Sats på skulen – snu Sogn» allerede vært i gang med sin målrettede rektorutdanning i flere år.

Delprosjektet *Kompetanseutvikling for skoleledere* er et rektorutdanningsprogram der alle rektorene i regionen har fått tilbud om å gå på et videreutdanningskurs i ledelse i regi av Høgskolen i Sogn og Fjordane. Programmet definerte som vi har sett målsettingene for dette delprogrammet slik:

“Skuleleiarane skal vera tydelege og endringsdyktige leiarar og skal setjast i stand til å nytte programfag til val og entreprenørskap som eit verktøy for kommunane i samfunnsutvikling”

Sogn regionråd fikk etter anbud et skreddersydd opplegg til sine rektorer. I dette så regionen de store fordelene med at det var flere kommuner som stod bak forespørselen. Flere av våre informanter har vært inne på at en kommune alene ikke kunne ha bestilt, og fått tilbud om, et like skreddersydd opplegg som det de her fikk til. Dette gjorde det mulig å tenke rektorutdanningen inn i en større helhet i regionens skoleutvikling, noe vi også ser i målformuleringen for delprosjektet.

Skolelederutdanningen har hatt fokus på praktisk skoleutvikling. Alle som deltok skulle gjennomføre et skoleutviklingsprosjekt på egen skole, og skrive avsluttende oppgave om dette. Dette skulle blant annet sikre opplæringens lokale forankring og relevans. Samtidig håpet man at man på denne måten kunne ”tjuvstarte”, og være i gang med skoleutvikling i praksis allerede som en del av utdanningen.

To kull har så langt gjennomført utdanningen. 37 rektorer, inspektører, rådgivere og lærere har tatt og fullført eksamen på 30 studiepoeng. Det overordnede målet med denne videreutdanningen, er å øke skoleledernes kompetanse på pedagogisk ledelse, endringsledelse og ledelse av skolen som regional og lokal utviklingsaktør.⁵² Dette målet er definert ut fra et ønske om å gjøre skolelederne bedre i stand til å implementere Kunnskapsløftet og de lokale utfordringene reformen bringer med seg inn i skolen. Samtidig skulle rektorutdanningen revitalisere entreprenørskapsperspektivet i planen, i råd med de andre delprosjektene.

Erfaringene med skolelederutdanningen er positive, en rektor forteller at;

”Den satsingen på skolelederutdanningen som var har i alle fall for vår del betydd ganske mye. Jeg synes det var en kjempegod utdanning. Det ga meg som mangeårig skoleleder ny inspirasjon, ny giv, det vil jeg har fram for det gjorde det faktisk, jeg synes det var veldig bra. Det ga et syn på organisasjonen som jeg jobbet med, en innfallsvinkel til å forstå organisasjonen som var veldig god” (Rektorer, vår 2010).

Skolelederutdanningen tilførte ham ny giv og et nytt perspektiv på egen rolle som skoleleder, men i begynnelsen ble tilbudet møtt med skepsis. På spørsmål om hva han tenkte når han fikk tilbudet svarer rektoren at

⁵¹ Se for eksempel Lysø, I.H., B. Stensaker, P.O. Aamodt og K. Mjøen: *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*, Delrapport 1 fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen, NIFU og NTNU Samfunnsforskning, Oslo 2011

⁵² <http://www.sogn.regionraad.no/index.php?cat=159341>

”Jeg var egentlig ikke særlig motivert til å begynne med, men når jeg kom i gang så ga det veldig mye ny giv. Jeg tror det var flere ting, men noe av det var at jeg fikk mer fokus på rektorrollen. For det at i en to-nivå kommune som tjenesteleder så hadde jeg et vidt arbeidsfelt (...) men det var det at jeg fikk mer fokus på, det gav meg mer fokus på rektorrollen, og det var ganske viktig. Det ga som sagt en ny giv. Og det som jeg tenkte som dere snakket om i stad, det med hva nå etterpå når den her organiserte skoleleder/videreutdanningen er ferdig, dette med nettverk mellom skoleledere, ja, det er jeg veldig enig i, men jeg tror at det er kjempeviktig at vi får ny kunnskap fra høyskolen inn i et sånt nettverk, og ikke bare bruker oss selv for på et eller annet tidspunkt går vi da tørr for å si det sånn. Vi trenger faglig påfyll i tillegg til å ha et sånt nettverk. Men nettverk mellom skoleledere tror jeg er en veldig god ting, men vi trenger dette tillegget” (Rektorer, vår 2010).

For denne rektoren, som for mange andre av våre informanter, representerte skolelederutdanningen flere viktige ting. Den ga først og fremst en mulighet til fokus, noe som var tydelig tiltrengt i en travel hverdag hvor det er mye som vil ha oppmerksomhet. Lederutdanningen ga mulighet for å løfte blikket, og tenke langsiktig.

Gjennom skolelederutdanningen bygget rektorene dessuten nye, sterkere nettverk. Det er i seg selv et svært verdifullt resultat av prosjektet. Også etter at samlingene i utdanningen er over, består disse nettverkene, og bidrar til å senke terskelen for samarbeid med andre skoler, i andre kommuner. Andre ledere som man har blitt kjent med gjennom utdanningen, vil være aktører man lettere tar kontakt med når man senere ser behov for det.

Det faglige påfyllet rektorene fikk gjennom utdanningen var svært viktig og selvfølgelig en sentral del i et kompetanseutviklingsprogram. Målet i kurset var som sagt at rektorene skulle skrive en prosjektoppgave på grunnlag av eget skoleutviklingsarbeid.

”Som jeg nevnte i stad, både jeg og instruktøren var med på kull én i skolelederutdanningen, og vi valgte da etter hvert en prosjektoppgave som var knyttet til forbedring av utviklingsarbeidet vårt. På en måte å utvikle, kall det en form for modell som er prøvd ut for å organisere utviklingsarbeidet, så en form for organisasjonsutvikling. Så da ble hele personalet involvert i det, alle lærerne ble involvert i det, for de var med i utprøvingen, så vi hadde jo flere runder med de for å sette de inn i det vi ville prøve ut og de ble jo en del av hele organiseringen da. Og det var bra resultat, det som var det beste med det var jo at vi selvsagt satte oss inn i teori om organisasjonsutvikling og fikk veiledning i vår oppgave, slik at teori og vårt prosjekt ble knyttet godt sammen. Så vi ble ganske opptatt av vår egen oppgave og synes at det var kjekt og interessant å jobbe med. Og noe av det har vi videreført og noe av det har vi forkastet. Det var jo slik på en måte at den prosjektoppgaven var noe av kjernen i hele skolelederutdanningen vår. Ja, vi hadde vel en del annen obligatorisk litteratur sikkert, men, det ble til slutt sånn at vi leste mest på den litteraturen som var knyttet til prosjektoppgaven vår” (Rektor, vår 2010).

Det at rektoren og inspektøren skulle involvere hele personalet, er i seg selv en viktig suksessfaktor for at skolelederutdanningen skulle få synlige spor i skolehverdagen. Flere av våre informanter har vært inne på dette, og la dessuten vekt på at utviklingsarbeidet først skjöt fart når flere enn rektor hadde gjennomført utdanningen. Alene kan rektor bli for lett, hvis det

kreves dyptgående endringer. Når man er flere som deler den sammen reelvante kompetanse, blir endringer lettere å gjennomføre.

For rektorene er også dette å få ha fokus på noe bestemt en viktig del av utdannelsen og utover dette faktisk ha muligheten til å koble teori og praksis på en slik måte som skolelederutdanningen legger opp til er mest sannsynlig en av de viktigste faktorene for at rektorene opplever den investerte tiden som nyttig. Det å gjøre noe helt konkret i egen skole, blir satt stor pris på. Utdanningen ble for mange av deltakerne dermed mer enn bare en utdanning løsrevet fra praksis, det ble en konkret start på utviklingsarbeid i egen skole.

Rektorutdanningen – et faglig løft

Rektorutdanningen fremheves altså gjennomgående i intervjuene som svært positivt. Rektorene legger ikke skjul på at det var krevende å ta denne lederutdanningen men at tilbudet har vært et faglig løft. En stor hjelp til å åpne nye horisonter, det å få lest seg opp og dermed se lederjobben på en ny måte. Få økt fokus på skoleutvikling og ledelse. Endringer i lederrollen i skolen krever økt kompetanse og rektorutdanningen opplevdes i denne sammenheng som faglig relevant. Gode forelesere fremheves også av rektorene som et stort pluss.

Jeg tror at vi fikk åpna noen nye horisonter egentlig, slik som om hva som er skolen sin plass i samfunnet og kva er det er som virker og ikke. Vi fikk eksempelvis mange gode innspill på dette med vurdering, noe som var svært nyttig for oss siden vi hadde arbeidet med dette en stund (Rektor, høst 2011)

Rektorene fremhevet i intervjuene med oss at rektorutdanningen svarte på et behov om faglig påfyll og utvikling som de hadde savnet. De var alle opptatt av de store endringene i rektorrollen og at det stadig har blitt mer flere krevende oppgaver å utføre innen administrasjon rettet mot regelverk og lovverk og juss og økonomi, det daglige. «Slik det er blitt nå må en nære på være jurist for å være rektor» var det en av rektorene som hevdet og la vekt på at det ble mye administrasjon og lite tid til å jobbe med strategisk skoleutvikling i hverdagen.

De som vi snakket med viste også til konkrete eksempler på hvordan rektorutdanningen hadde bidradd til utvikling ved skolene. Alle hadde tatt med seg aktuelle tema som de allerede jobbet med på skolen (som eksempelvis vurdering, entreprenørskap eller hvordan skape en lærende organisasjon) inn i lederutdanningen.

Vi fikk konkretisert masse av det vi gjorde og systematisert det. Satte oss inn i en helhetstenkning i forhold til teorien, så rektorutdanninga ga egentlig en ny retning og ny entusiasme i forhold til å drive organisasjonen enda mer videre. (Rektor, høst 2011)

I samtalene med rektorer og inspektører ved skolene var det tydelig at et av suksesskriteriene ved rektorutdanningen nettopp lå i mulighetene den hadde gitt for å jobbe med tema som hadde sterk relevans for den skolehverdagen de kom fra.

Rektorutdanningen ga utvidet nettverk

Rektorer vi snakket med fremhever også nettverk som et viktig resultat av rektorskolen:

Etter rektorskolen har jeg fått et nettverk av personer som ikke bare er navn, men personer som jeg har jobbet sammen med. Folk jeg kan ta kontakt med og lette mitt hjerte til og få høre litt om hvordan de løste det. Jeg opplever at dette har skapt en trygghet i meg. Det er noen verktøy jeg har fått som kan brukes og i tillegg et sosialt nettverk, så for meg har det vært veldig viktig. Og så er det å klare å systematisere dette her og få det gjort, at ting kommer i rett rekkefølge. Det har jo vært litt prøving og feiling, da er det godt å ha nettverket sitt å gå til. (Rektor, høst 2011)

Flere av våre informanter har også lagt vekt på at rektorutdanningen har ført til en sterkere involvering av høgskolen i regionen. På prosjektsamlingen i Balestrand våre 2011, uttrykte en rektor det slik:

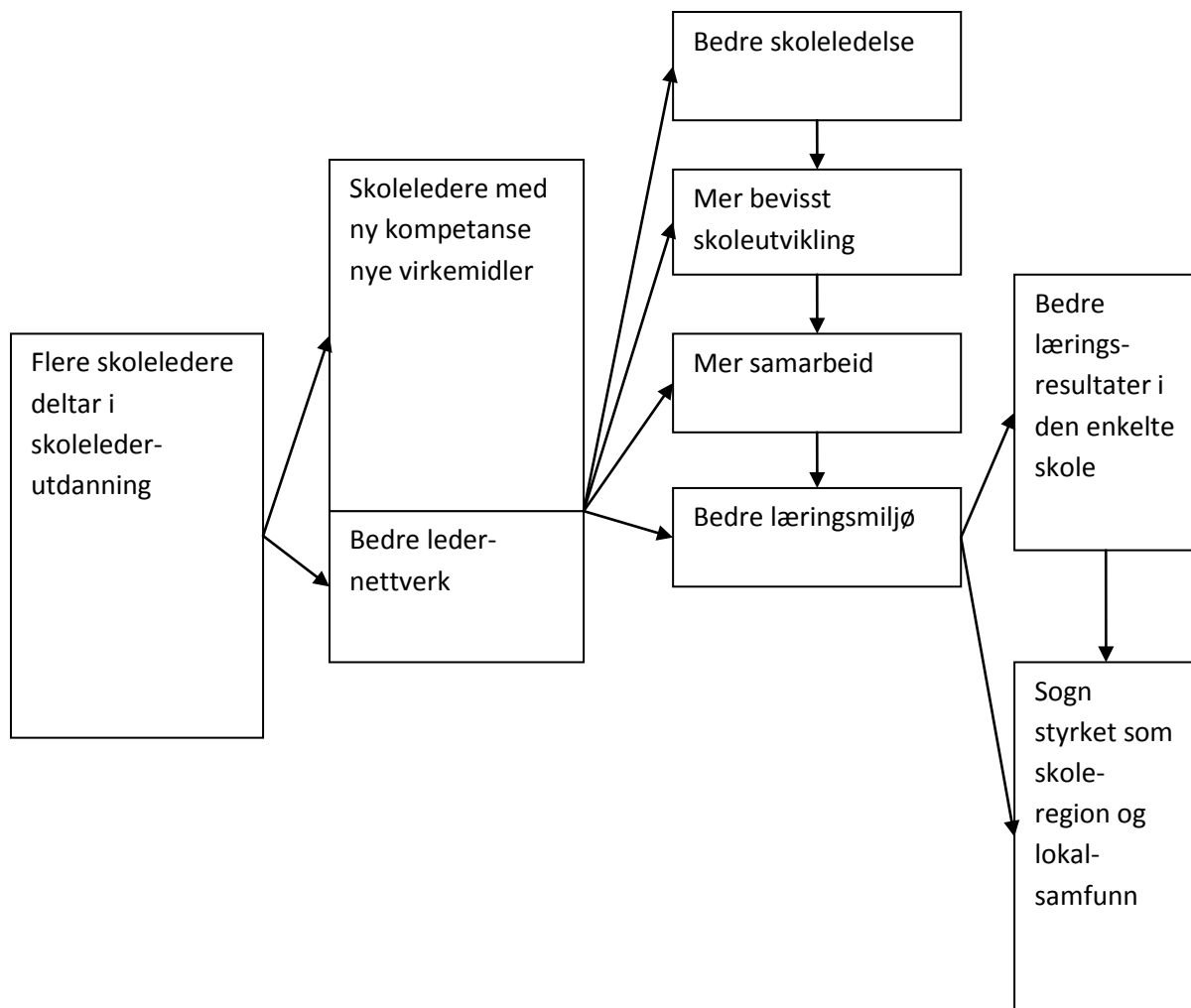
På grunn av arbeidet med rektorutdanningen, har også høgskolen forandret seg. De har blitt flinkere til å lytte, har fått flere lytteposter og er koblet tettere opp mot lokalsamfunnet. (Rektor, samling vår 2011)

Det er vårt inntrykk at høgskolen i dag fungerer som en aktiv del av skolenettverket i regionene. Veien fra klasserom til høgskole, som ofte kan oppleves som langt av mange i skolen, og kanskje særlig i små skoler og kommuner, har dermed blitt kortere i denne regionen.

Lærerne vi snakket med, ga i noe ulik grad uttrykk for at lederutdanningen hadde endret skolens og skolens ledelse. Mange mente nok at de ikke hadde merket store endringer i det daglige. Lederutdanningen hadde ikke gitt dem en radikalt ny ledelse. Andre steder ser vi helt klart at denne kompetansehevingen har slått ut i ny praksis i skolene.

For noen ledere og skoler har lederutdanningen betydd en støtte og en forsterking av prosesser man allerede var i gang med. For andre har det betydd nye perspektiver og vært med på å starte nye prosesser på skolene. Her kan man nok snakke om at lederutdanningen på mange måter har utløst skoleutvikling, og endring. I atter andre skoler ser man ennå ikke store effekter av lederens nye kompetanse.

Vi ser vel her at kompetanse ikke automatisk blir til handling. For at lederutvikling skal føre til bedre ledelse og bedre utvikling i organisasjonene, trenger man noen steder andre grep. Kompetanse trenger til tider assistanse for å bli til ny praksis,



Figur 2: Skolelederutdanningens plass i Sats på skulen –snu Sogn

Skoleeier som pådriver i skoleutvikling

«It is possible for an individual school to become highly collaborative despite the district it is in, but it is not likely that it will stay collaborative. If the district does not foster collective capacity building by design, it undermines it by default. We now know that schools will not develop if left to their own devices.»⁵³

Mye forskning har pekt på betydningen av skoleeiers, lokale myndigheters rolle i skoleutvikling. Det er helt i tråd med dette, når det det andre delprosjektet i «Sats på skulen –snu Sogn» har fokus på kommunen som skoleeier, og ønsket å se skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutvikling. Skolen defineres her som et virkemiddel også for å styrke næringslivet og utnytte komparative fortrinn i regionen.⁵⁴

⁵³ Fullan Op.cit. side 206

⁵⁴ <http://www.sogn.regionraad.no/index.php?cat=159341>

Målgruppen her har altså vært den politiske og administrative ledelsen i kommunene. Målsettingen har vært at disse som skoleeier skal engasjere seg i skolen som sentral samfunnsaktør. Man ønsket gjennom prosjektet å bevege seg fra en situasjon karakterisert av en passiv skoleeier som er mest opptatt av budsjett og tall og lar skolelederne gjøre som de vil. Man ønsket altså en skoleeier som mer aktivt deltar i forming og styring av "sin" skole, i dialog med skolens egne folk.

Samtidig har det vært en målsetting for prosjektet å bevisstgjøre skoleeier om skolens rolle i nærings- og samfunnsutvikling, og hvordan skolen som en av flere aktører kan spille en rolle i arbeidet for å gjøre lokalsamfunnet og regionen til et bedre sted å være. Arbeidet i denne delen av prosjektet har primært handlet om å informere og engasjere kommunen i det som skjer i skolen, for slik å involvere dem mer i skoleutviklingsarbeidet. I denne sammenheng har det vært viktig å gi kommunenes administrative og politiske nivå den nødvendige kompetanse og kunnskap for å kunne engasjere seg i skolens virksomhet og se skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutviklingen. En av ordførerne beskrev hvordan politikerne i kommunene tradisjonelt har vært opptatt av skole:

"Som tidligere har det og vært nevnt at det var i budsjett og når vi hadde tildelingene og rammetimetallet som ingen av politikerne skjønnte noe som helst av. Og så var skolestrukturen, det var egentlig det de interesserte seg i. Så at dette har ført til at politikeren kanskje er mer interessert i hva som skjer inne i skolestua enn de har vært tidligere. For det har jo tydeligvis vært noe som politikerne ikke har villet tatt bort i eller interessert seg i, men vi har gjort vedtak på det da, at vi skal ha ordninger, temadager, eller temaøkter i kommunestyret. Med skole som tema. Med kvalitet og utvikling i skolen som tema" (Ordfører, vår 2010).

Skole har altså tradisjonelt blitt oppfattet litt som en egen verden, en del av kommunens virksomhet som det var vanskelig å forstå og komme i inngrep med for den som ikke selv tilhøre profesjonen. For mange politikere var det nok slik at det enkleste var å "abdisere" som skoleeier, og overlate dette området til skolen selv?

Å involvere kommunen og kommunestyret i skoleutviklingen var derfor den enkle men krevende grunntanken bak delprosjektet. Man ønsket å tvinge politikerne til å bry seg om mer enn bare budsjett og rammetimer. Samtidig gir den økte kunnskapen skoleeier får om "hverdagslivet" i skolen dem et grunnlag for å engasjere seg i akkurat dette.

"Fordi at de målsettingene som man har i forhold til skoleeier, nå barnhageeier på sikt, det går jo på det der med at man vil øke kompetanse til det politiske og det administrative nivået i kommunene i forhold til det å være en god skoleeier. Og at målet i forhold til programstyret er at man ønsker å etablere strukturer for informasjon og dialog i kommunene. Man er nødt til å ha fokus på hvordan skal man utvikle sin egen skole, sin egen kommune, for at man skal kunne dra nytte av ting i regionen. Man må se ting i et helhetlig perspektiv, ikke bare seg selv, ikke bare på tvers, men på en måte alt samtidig. Og det er det som er den krevende øvelsen tenker jeg. Både i forhold til tid til pedagogisk ledelse for ledere, og vikarer, alle disse greiene. Det må snakkes om for at man skal kunne løse det på en måte" (Programstyre, vår 2010).

Dette handler altså om å øve opp, særlig skoleeierne, men også lederne og andre, til å se skolen i et større perspektiv. Å etablere strukturer for informasjon til skoleeier, har vært et viktig arbeidsområde for å nå dette målet. Helt konkret handlet dette arbeidet om å bringe skolen inn i kommunestyret, og å ta kommunestyret ut i skolene.

Hvordan dette har skjedd har variert mellom deltakerkommunene. De fleste har i løpet av prosjektet etablert faste dialogmøter. En gang i året har man satt av en dag, der kommunestyret og skolene har møttes til dialog. Enhetslederne/skolelederne kommer da til kommunestyret og presenterer status og sentrale utfordringer for skolen i kommunen. Gjennom dialog skal man i løpet av denne dagen komme med innspill til en strategisk skoleplan for kommunen, der politikernes forventninger nedfeller seg i en konkret plan. Dette skal så ligge til grunn for arbeidet med økonomiplaner og budsjett.

Her ser vi nok en gang et todelt fokus; gjennom større kontakt og flere nettverk som involverer politikere, administrasjon og skolefolk, vil man få bedre, gjensidig kunnskap om de ulike gruppers arbeid. Slike nettverk, større kontaktflater, vil også bidra til å etablere arenaer for dialog og deling, der de ulike nivåene fra kommunestyresalen til klasserommet sammen kan utvikle en skole i pakt med lokalsamfunnet.

Å skape møteplasser mellom aktørene for å gjøre dem bevisste på både egen og andres rolle i skoleutviklingsarbeidet har slik vi ser det vært sentralt i alle prosjektets delprosjektet.

Det å skape møteplasser, der skoleeier kan få mer utdypende informasjon om det som foregår i skolen, er bare første skritt. Man må også få skoleeier til å bruke det og forholde seg aktivt til den informasjonen de får:

«Men det å bringe alt dette nye inn i kommunestyret og ikke bare få de til å lære om dette, men få de til å forholde seg til det, bruke det, for de er tross alt beslutningstakere da. Der ligger det en stor utfordring, men jeg tror det at den skoleeierrollen, det dreier seg om dette, klarer vi å utvikle den så lagt som vi bør, så betyr det og at når de får vite om sånne ting som jeg nevner nå, så vil de også ta det med inn i sine beslutninger. Og der ligger det en utfordring, det er en vei å gå.»
(Rådmann, vår 2010).

En sentral utfordring er at kommunen som skoleeier må bli bevisst på sin rolle også som beslutningstaker i forhold til skolen. Dette skisseres som det neste skrittet i utviklingen av en mer aktiv skoleeierrolle. Å gi informasjon/tilføre kompetanse er selvfølgelig det første skrittet i denne prosessen. Gjennom å bevisstgjøre og orientere kommunestyremedlemmene forventer man at de skal bli mer engasjerte i skolen og ta bedre og mer informerte avgjørelser i forhold til skolen i lokalsamfunnet. På den måten vil de som skoleeiere også kunne se flere muligheter i spennet mellom skole og samfunn, nye muligheter for utviklingen av begge deler.

En videreutvikling av prosjektet går også på å ta kommunen som barnehageeier inn og å bevisstgjøre dem både som skole- og barnehageeier. (Mer om dette nedenfor.) Det har likevel ikke vært bare lett å få opp engasjementet blant skoleeierne.

”Men de har litt forskjellig vinkling på det hele, rådmennene er praktikerne som skal ha oversikten over alt og alle detaljer og kanskje litt, og mye opptatt av økonomi, mens

politikerne kanskje kan bli mer motivert til å være opptatt av andre sider av skolen. Men så kan jo rådmennene sitter der, og igjen og si at dette har vi ikke råd til å holde på med. Da jeg begynte, for tre år siden, så var det jo klart at det var skoleeierrollen som vi burde jobbe en del med, å få en forankring der, og det er en langsiktig sak, det er helt opplagt. Men vi har prøvd på ulik måte, vi prøvde å definere, eller å få rådmennene til å være med å definere sin rolle som skoleeier. Vi har, må jeg si, kanskje jobbet litt med å få innpass, få dem til å være med på og se på skoleutvikling som noe mer enn kroner og ører. Men jeg mener at vi er på vei der, også fordi vi da har bedt om at hver kommune skulle definere hvordan de ville jobbe med skoleeierrollen, og da var det politikere og rådmenn sammen som skulle gjøre dette. Slik at det å få skoleeierne, altså både rådmenn og politikere, til å se på skole og skoleutvikling som noe mer enn bare kroner og øre, den har vi jobbet mye med. Både det at vi har prøvd å få innpass på rådmannsgruppen, vi har vært ute blant politikere og kommunestyrene, jeg har vært i tre kommunestyrer” (Programstyret, vår 2010).

Det har altså vært arbeidet med å få skoleeier til å definere sin egen rolle, for på den måten å få til en god forankring og en mulighet for å utvide perspektivet på hvilken rolle skolen kan spille i lokalsamfunnet. Skoleeier må redefinere sin egen rolle. Dette er et langsiktig arbeid som det påpekes over og det er heller ikke et arbeid man blir ferdig med. Både politikere og rådmenn skiftes ut ved jevne mellomrom, og nettopp derfor må det opprettes noen strukturer og rammer rundt arbeidet som gjør at nyankomne blir sosialisert inn i en aktiv rolle som skoleeier, der beslutninger tar på et breiere grunnlag enn bare det økonomiske. Dette handler også om å skape en felles forståelseshorisont, slik at skole- og samfunnsutviklingen kan samordnes og peke i samme retning.

Hva kjennetegner en god skoleeier? Når rektorene vi snakket med fikk reflektere rundt dette spørsmålet vektla de at det var viktigste var at skoleeier kjenner skolens indre dynamikk og liv, både faglig og økonomisk. Det ble trukket frem at det som kjennetegner gode skoleeiere er at de både har kunnskap om skolen og engasjement for den, ikke bare når det kommer til budsjettene eller ranking på nasjonale prøver, men et virkelig samfunnsengasjement i forhold barn og unges hverdag og framtid, og til skolens betydning i lokalsamfunnet.

Rektorene vi snakket med mente at «Sats på skulen Snu Sogn» hadde bidradd til å åpne flere porter for dialog med politikere.

«Prosjektet har rett og slett ført til økt interesse for skolen og gjort den mer synlig i for politikere og administrasjonen i kommunen.» (Rektor, høst 2011)

Flere av lærerne vi snakket med var imidlertid kritisk til tendensen av at skoleeier var overdrevent opptatt av resultater på nasjonale prøver, og dette gjaldt også lærere ved skoler som skåret svært høyt.

«Det er alt for mye fokus på resultatet på nasjonale prøver og eksamener, det blir slått opp på svære powerpointer med statistikker. Det er ikke noe stimulerende for lærerne altså, å jobbe etter disse der. Det synes ikke jeg, jeg blir veldig provosert.» (Lærer, høst 2011)

Mange av lærerne opplevde at fokuset på gode resultater av ordførere og i lokalpresse var uheldig for læringsmiljøet ved skolen. De fortalte om elever som opplevde det som vondt at de kanskje var med på å trekke sin skole ned på rangeringen og lærere som mistet motivasjonen av å bli stempla som dårlige

«De som gjør det veldig bra får bløtkake fra ordføreren, men så sitter kanskje noen av oss med klasser som er veldig ulike. Så jeg kjenner at det irriterer meg og jeg blir provosert. Så sammenligner de kommuner fra kommuner. Nå har den kommunen gjort det sånn og den sånn. Ordføreren kommer med kake og det er helt sikkert godt ment. Det er helt sikkert kjekt for de lærerne som har de klassene det året, men det er ikke kjekt for alle.» (Lærer, høst 2011)

«De som har en klasse som kanskje ikke har gjort det så godt på de nasjonale prøvene, føler på hva er det vi gjør galt? Er ikke vi gode nok, gjør ikke vi jobben vår? Så er foreldre kritiske òg, og da sitter du og vet at du har en flokk elever som spriker. De er veldig forskjellig i utviklingsnivå, vi må møte de der de er og finne ut hvor de står, og legge til rette. Er det en elev som har tusen tanker i hodet og tenker mer på hvor han må flytte nå fordi foreldrene skal skille seg, så er det ikke hjelp i å lære noe som helst. Vi må forstå det òg. Det er for mye fokus på resultatet. Innholdet er komplett vekke neste, har vært synes jeg. Innholdet, faglig innhold og undervisning, det er på en måte ikke diskutert, men det er resultat. Tomme tall.» (Lærer, høst, 2011)

Kakene fra ordføreren ble nevnt ved flere av skolene vi besøkte, og det kom tydelig frem i intervjuene at selv om det var ment som positiv oppmerksomhet så kunne lærerne tenkt seg en sterkere interesse for faglig innhold i skolen og elevenes hverdag fra skoleeier. På samme tid trodde mange av lærerne at skolen var blitt mer synlig og i fokus hos skoleeier de siste årene.

«Vi har fått mye større grad av politisk eierskap til skolen, politikerne er ikke lenger bare interessert i bygninger og skolestruktur. Innholdet har blitt viktigere enn struktur og bygninger.» (Lærer, høst2011)

Det er vårt hovedinntrykk at prosjektet er på vei mot å realisere sine målsettinger på skoleeierområdet. Skoleeier har fått mer kompetanse og blitt mer interessert i skole. Noen steder har man fått til fungerende dialog-arenaer mellom politikere, administrasjon og skolens folk. I noen kommuner tar politikerne initiativ, de ønsker å besøke skoler og sette seg inn i skolens indre liv.

Vi ser også at noen i kommunal administrasjon åpenbart har blitt mer opptatt av å sette seg inn i skolen indre forhold, og også har tatt initiativ i forhold til dette. I noen kommuner har åpenbart rådmenn fungert som pådrivere i skoleutvikling.

Her ser det imidlertid ut som om det er store variasjoner mellom kommunene, og mellom politikere. For noen oppleves det nok fortsatt som mest bekvemt, og tryggest, å overlate skole til de som "kan" skole, det vil si primært skolens egne folk. Der sentrale aktører i administrasjonen har hatt god kunnskap om skolen, ser det ut til at arbeidet har kommet lengst.

Som vi har sett, kan det også se ut som om mye politisk interesse fortsatt er knyttet til nasjonale prøver og resultater der, mer enn til langsiktig arbeid.

Våre informanter i skolene har stort sett vært enige om at det er positivt med en mer aktiv skoleeier, og at politikerne nok har blitt mer opptatt av skole. Enn før, at dette er et prioritert område også politisk. Opplevelsen av politisk interesse kan likevel være litt varierende:

”De vil jo gjerne komme på besøk når det skjer noe spesielt, særlig hvis det er noe som involverer medieoppmerksomhet. Men vi merker ikke så mye til det i hverdagen vår. Jeg vet vel ikke om de egentlig kjenner så mye til hverdagen vår? Forhåpentligvis kan politikerne skole, men betyr det noe for oss?”(Lærer, høst 2011)

Mange av våre informanter etterlyste mer kontakt i det daglige, uavhengig av testresultater eller statsrådsbesøk. Slik kontakt, mente flere, kunne bidra til bedre innsikt i det som virkelig skjer i skolen, et innblikk i skolens hverdag som ville styrke dialogen mellom skole og skoleeier.

Fagnettverk for delingskultur?

«Educational change depends on what teachers do and think – it’s as simple and as complex as that. It would all be so easy if we could legislate changes in thinking.»⁵⁵

Delprosjekt tre i «Sats på skulen – snu Sogn» er *Fagnettverk for lærere*, der vi tidligere har sett at man definerte målene som å være: *“Opprettholde og videreutvikle eksisterende fagnettverk i regionen.”*

Dette var altså en aktivitet som allerede eksisterte i regionen i flere år. I følge flere av våre informanter slet mange av nettverkene med å holde aktiviteten oppe på det tidspunkt prosjektet ble lansert. Målet med å inkludere dette i prosjektet, var å opprettholde og videreutvikle disse nettverkene som allerede var opprettet.⁵⁶

Fagnettverkene skal fungere som et etterutdanningstilbud og faglig utviklingsforum for alle lærerne i regionen, både lærere i grunnskolen og på videregående skole. Det er også etablert et fagnettverk for barnehagestyrere i regionen. Det finnes ca. 17 nettverk i regionen, og aktivitetene varierer mellom de ulike nettverkene.

Den viktigste funksjonen til fagnettverkene er å skape møteplasser for lærer på tvers av kommunegrensene og skoleslag, for på den måten å være arenaer for faglig oppdatering på det faget en lærer engasjerer seg i. Mange undersøkelser har vist at kunnskapsdeling er en utfordring i mange skoler. Undersøkelsen av deltakere på videreutdanningstiltak for lærere i 2011, viste f.eks. at mange skoler i liten grad legger til rette for kunnskapsdeling. 48 % av lærerne fra grunnskolen var bl.a. uenige i at deres skoler la til rette for kunnskapsdeling når lærere hadde deltatt på etterutdanning.⁵⁷ Fungerende fagnettverk i og på tvers av skoler, kan være et godt redskap for slik kunnskapsdeling, og dermed et viktig skritt på veien mot en lærende skole.

⁵⁵ Fullan Op.cit, side 129

⁵⁶ <http://www.sogn.regionraad.no/index.php?cat=159341>

⁵⁷ Klewe, L, F.Ø. Andersen, B.B. Andersen, B, Topland og T. Neset: *utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*, Oxford Research og Danmarks pædagogiske universitetsskole, Kristiansand 2011, side 15

Fagnettverkene er også tenkt til kan bidra til å se fagene og skolen i et helhetlig perspektiv fra barnehage til videregående. Fagnettverkene er basert på en dugnadsmodell og for at de skal fungere må alle bidra og ta ansvar for aktiviteten. Uten aktiv deltakelse fra mange, står nettverkene i fare. En av rådmennene fortalte:

”Når det gjelder effekter og samarbeid så kan vi ikke komme utenom at det med fagnettverk og kompetanseutvikling for lærere, det er noe som har eksistert lenge egentlig. Det fører nok til viktig kompetanseutvikling og viktig påfyll for mange lærer, også ledere. Det er jo ganske mange sånne fagnettverk, de fungerer veldig varierende, men at det har hatt en effekt, og har det fortsatt, det er vi vel ganske enige om” (Rådmann, vår 2010).

Våre informanter har vært inne på at en dugnadsmodell for drift av fagnettverkene ser ut til å fungere i litt varierende grad. Likevel er de fleste av våre informanter enige om det oppleves som nyttig og relevant. Hemmeligheten bak et fungerende fagnettverk, er imidlertid at deltakerne hele tiden opplever det som nyttig og relevant.

Det sentrale med nettverkene, er det faglig påfyll det gir deltakerne. Helt konkret handler det om at for eksempel matematikklærerne i de syv kommunene møtes for å utveksle erfaringer og bruk av læremidler, undervisningsmetoder og fagdidaktikk i sitt fag. Slik får de delt erfaringer og kunnskaper og gode ideer kan spres til flere. Mange av våre informanter har vært inne på at slik erfaringsdeling utgjør en viktig kompetanseutvikling, og at det å videreføre allerede eksisterende tiltak inn i «Sats på skulen – snu Sogn» også blir opplevd som positivt. En av rådmennene sier at

”Og jeg tror at styrken i et prosjekt som dette, er at en tar med seg noen av de gamle og gode aktivitetene, også tar de med seg noe nytt, visjonært og krevende. Men det må ikke bare, en må prioritere alt, for ellers så tror jeg at vi risikerer at den forankringen som ligger i prosjektet, den kan bli svekket, og det tror jeg er fryktelig viktig. Og vi har jo satt det på dagsorden, også i rådmannsgruppen, og vil jo komme tilbake til det; at fagnettverkene må ikke forsømmes” (Rådmann, vår 2010).

Alle delprosjektene har selvfølgelig et element av forankringsarbeid i seg. Slik blir fagnettverkene særlig viktige fordi dette er lærernes egne aktiviteter og det utvidede prosjektet kan dermed forankres gjennom nettverkene som allerede er etablert. Våre informanter er i alle fall klare på at denne forankringen må være en kontinuerlig prosess for deltakerne i nettverke. Hvis nettverkene oppleves som mindre relevant, vil deltakelsen synke, lærerne vil ikke lenger prioritere deltakelse hvis det ikke oppleves som nytte. For å opprettholde slike nettverk, trengs det altså påfyll og fornyelse.

Det arbeidet som foregår i nettverkene handler også om å bygge opp nettverk og kontaktflater som lærerne kan bruke også mellom de formelle møtepunktene for fagnettverkene.

”Det er et skille mellom det som jeg kaller inspirasjonsdager der du bare får påfyll av teoretisk karakter, men i en kombinasjon med både det og dette med erfaringsutveksling og problemstilling og besøk på andre sine skoler, se hvordan de driver utviklingsarbeid. Hva de har på dagsorden i dag, og, det er kjempespennende. Og når du får bygget opp de relasjonene er det og veldig mye lettere å ta kontakt, når

du kjenner folk personlig så finner noen kjemien, og så blir det sikkert at noen ringer til den og andre bruker sitt nettverk. Og det her med nettverk og relasjonsbygging det har vært nok så sentralt i Sats på skolen – snu Sogn. Og det må vi bærer frukter av etter det prosjektet her er ferdig” (Rektor, vår 2010).

Fagnettverkene handler altså mye om å gi den enkelte faglærer rundt om i de sju kommunene en møteplass det han eller hun kan møte andre engasjerte lærere som arbeider med det samme som dem selv. For lærere på små skoler med begrenset faglig miljø, betyr dette rett og slett en utvidelse av fagmiljøet. Samlet har regionen et betydelig fagmiljø blant lærerne i de fleste fag. Utfordringen er å realisere det potensialet som ligger i dyktige faglærer spredt i mange skoler og kommuner. Det å kunne møtes på tvers av skoler og kommuner blir sett på som svært verdifullt for å holde oppe det faglige arbeidet, motivasjonen og gi ny inspirasjon til lærere.

Organisering og gjennomføring av slike nettverksdager krever selvsagt litt koordinering og velvilje fra rektor. Flere har blant annet pekt på at det ligger en betydelig utfordring i å skaffe vikarer, og sørge for at alle arbeidsoppgaver blir ivaretatt. Fagnettverkene møtes derfor i varierende grad, men bare det å ha denne møteplassen, gjør barrieren for å ta kontakt med kolleger på andre skoler mindre.

”Det som jeg synes er spennende med fagnettverkene er jo at i utgangspunktet så er det kanskje en av de beste arenaene for kompetanseheving fordi det er så stort volum på ting, også har du den sosiale biten og alt er veldig bra. Også må man jo hele tiden forbedre ting da, og da er det som man sier, at å legge det inn i august er veldig flott, men så skal man og ta innover seg at det er en utfordring for oss å få nok ressurser inn, sånn at disse nettverkene går uten at skolene blir tomme for lærere. Det er ikke et øre til vikar, så rektorene blir så utslitt, de blir sånn og står og nesten forskrever/forstrever seg, fordi de vil jo veldig gjerne dette da. Men så må det jo være igjen folk på skolene, og dette er jo bare fagnettverkene, og så har vi alt annet som vi vet lærerne er ute på. Sånn at det er skjørt, og det er ikke mye å gå på når det gjelder kvaliteten på det nettverket hvis det i tillegg er dårlig, men det er noe med at man må gå inn å se: ”hva kan vi gjøre med det?” For selve arenaen er veldig kompetansefremmende og viktig, men det må være liv laga” (Rektor, vår 2010).

Selv etablerte aktiviteter har sine utfordringer, og er under press i forhold til prioritering av andre arbeidsoppgaver og ressurser. Det har kommet forslag om å legge en fagdag til august slik at alle nettverkene kan møtes på en planleggingsdag. På denne måten kan skolene unngå ressurs spørsmålet og sikre at alle lærerne får et lite faglig påfyll hvert år.

En rektor forteller hvilke erfaringer hun har i forhold til dette nettverksarbeidet.

”Nettverket har fungert veldig greit for oss, vi er jo en liten skole. Så har jo den fellesdagen i august, det går greit, også utenom så er det jo forskjellige faglærere som har forskjellige dager, og da gjør vi en liten ekstra jobb med å få inn vikarer for dem, det blir jo snakk om en eller to lærer kanskje som er borte på nettverkene på forskjellige dager, og det har jo gått helt greit. Men det kan og være et problem at hvis det bare er en lærer fra skolen som er på det nettverket, så for å ta i bruk den kunnskapen de får med seg, at de får en arena der de kan legge fram for de andre. Hva er det vi har lært som vi vil ta med oss og kan jobbe videre med? For de må jo sile ut litt, det er jo ikke alt som er like greit. Men av og til er det noen ting de får med

seg som de vil bruke, eller som de ser på som nyttig og kanskje de andre må få vite om, og da gjelder det for meg som rektor å få en arena der de kan legge fram hva de har vært med på, hva de har lært og hva vi kan lære av dem.” (Rektor, vår 2010).

Det er tydelig at denne rektoren prioriterer å sende lærerne sine på nettverkssamlinger og er også opptatt av at den nye kunnskapen skal kunne komme lærerkollegiet til gode. På denne måten sees fagnettverkene ikke bare som et gode for den enkelte lærer, men noe som kan komme hele skolen til gode.

I intervjuene med grupper av lærere ved ulike skoler i regionen kom det tydelig frem at ikke alle visste så mye om prosjektet «Sats på skulen – snu Sogn» men fagnettverkene hadde de alle et forhold til. Noen av lærerne var bekymret for at fagnettverkene skulle ta for mye tid bort fra undervisningen og elevene. En av lærerne sa følgende om dette;

Jeg er ikke så veldig kjent med det her «Sats på skulen – Snu Sogn». Jeg vet jo om det, men jeg kan ikke konkret si hva det går ut på. Jeg vet det går på noe fagnettverk i faget mitt sånn og lurer litt på om det skal fortsette. Det er sikkert bra dersom det skal fortsette, men skal innbefatte at vi skal få enda mer å gjøre, en hel masse forskjellige ting å drive med så får vi for lite tid til den konkrete klasse i hverdagen vår. Og tid til hjemmearbeid og førebuing. Det blir på en måte et paradoks det der at det er for lite tid til det faglige i klasserommet og til elevene. (Lærer, høst 2011)

Denne læreren peker på en kjent problemstilling i skolen, nemlig spørsmålet om tidsbruk og hva lærernes arbeidstid skal brukes til. En annen lærer var opptatt av om fagnettverkene kunne brukes til faglig utveksling og fremhevet nytten av det i forhold til eksamen.

Jeg har vært i nettverk i engelsk og jeg har vært med i kunst og håndverk òg. Engelsken har fungert bra og i indre Sogn, og nå har det vært vi som har ansvaret for det i ungdomsskolen i lang tid. Men det som fungerer best når vi har sånne samlinger er når vi fokuserer på eksamen. Da kan vi være enige om ting, men ellers så er det mye messekongeopplegg, at alle sitter på sin skole og gjør sånn. (Lærer, høst 2011)

Noen av lærerne etterspør også en mer tydelig faglig ledelse av noen av den aktiviteten som foregår i nettverkene:

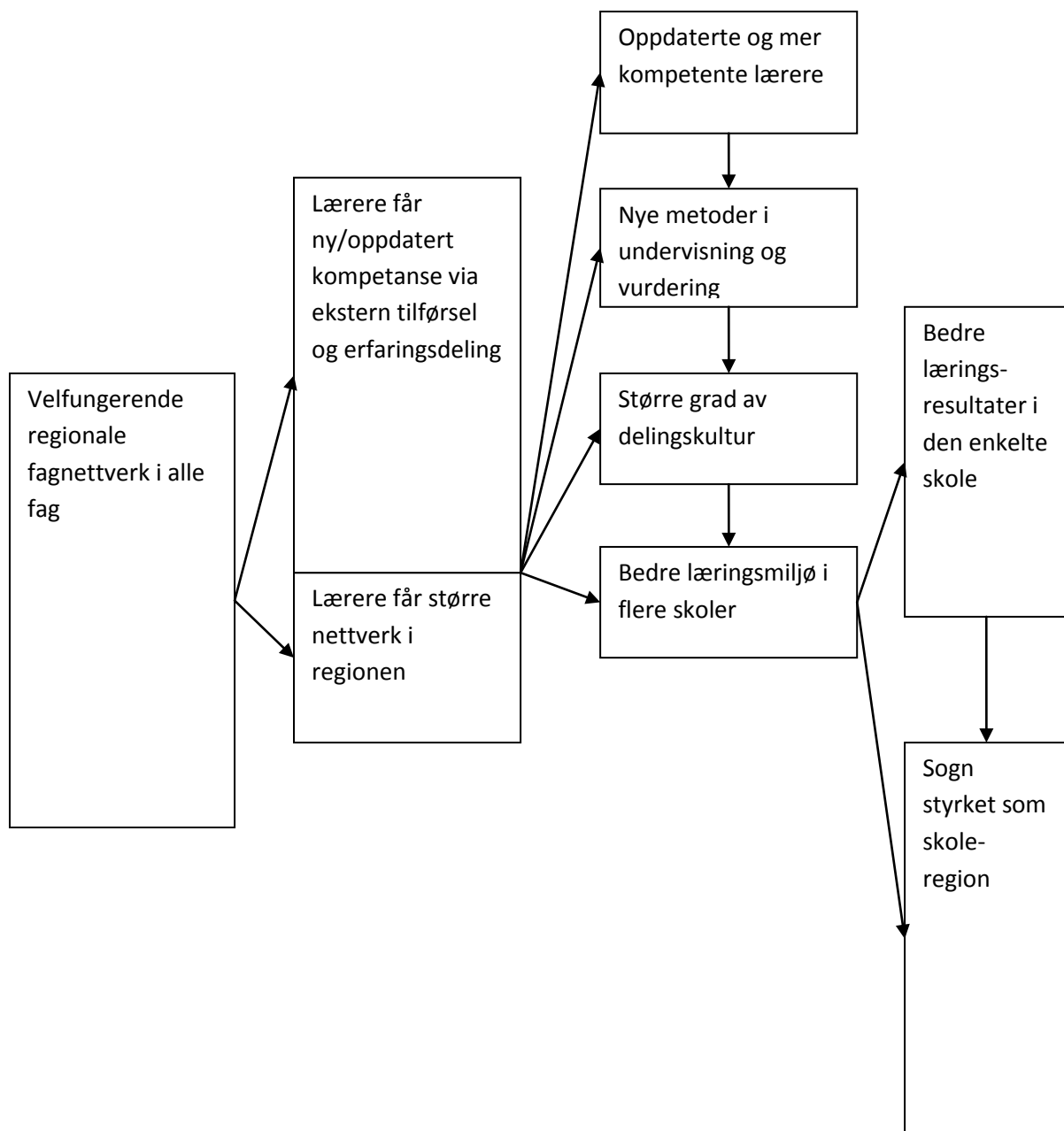
Det som vi etterlyser som er lærere på engelsknettverket i alle fall, det er at vi må ha lederne, rektorene, til å ta ansvar og samle. For det nytter ikke at vi sitter gang etter gang og sier at «slik skulle vi har gjort det» eller « det må vi gjøre og det må vi gjøre» når det ikke er noen som samler det og som bestemmer at slik skal det være. (Lærer, høst 2011)

Samlet sett kan man si at våre informanter er enige om at fagnettverkene er et potensielt viktig redskap for faglig påfyll og utvikling. Samtidig er det her vi finner mest kritiske røster. Noen fagnettverk fungerer åpenbart utmerket, mens andre ikke gjør det i samme grad.

Noen av våre informanter har lagt vekt på at de som arrangere nettverket føler litt slitasje, behov for fornying, for oppleves som relevant for deltakerne. En lærer beskrev det slik:

I utgangspunktet er det veldig positivt, særlig den erfaringsutvekslingen vi får gjennom å delta. Men det er helt avhengig av innholdet, og jeg må være ærlig å si at det er ikke alltid like givende. Vi ser tretthetstegn i dette arbeidet, trenger påfyll på innholdssida. Men det å treffe folk fra andre skoler er på mange måter det viktigste med nettverkssamlingene. (Lærer, høst 2011)

Flere har også vært inne på at å basere alt dette på dugnadsbasis blir litt tynt i forhold til å drive dette videre. Arbeidet i noen fag trenger åpenbart støtte utenfra, de som driver noen av nettverkene føler at de går litt tom i forhold til nytenking og da står nettverket i fare for ikke å bli opplevd som relevante lenger.



Figur 3: Fagnettverk i Sats på skolen – snu Sogn

Entreprenørskap som samlende overskrift?

Et overordnet fokusområde for hele prosjektet, som har inngått i alle de tre delprosjektene, er entreprenørskap i utdannelsen. Dette var som vi har sett en av de opprinnelige målformuleringene, og da kombinert med et ønske om å utnytte faget Programfag til valg, som senere skiftet navn til Utdanningsvalg. I målformuleringen for delprogrammet skolelederutdanning, het det:

“Skuleleiarane skal vera tydelege og endringsdyktige leiarar og skal setjast i stand til å nytte programfag til val og entreprenørskap som eit verktøy for kommunane i samfunnsutvikling”

Entreprenørskap ble altså sentralt som virkemiddel i koblingen mellom skole og lokalsamfunn i prosjektet, og forutsettes å skulle bidra både til å nå skolens mål om bedre læring og kommunenes mål om en positiv næringsutvikling. Innsikt i lokalsamfunnets muligheter og kompetanse knyttet til etablering av bedrifter kan litt kort sies å være de to bærebjelkene i denne tankegangen.

Entreprenørskap og Utdanningsvalg – to beslektede fenomener

Entreprenørskap er ikke et nytt fenomen i norsk skole. Blant annet i regi av stiftelsen Ungt entreprenørskap har man i mange år fokusert slike tema, gjerne materialisert i arbeidet med elevbedrifter. Dette har de senere årene fått økt oppmerksomhet, blant annet gjennom St.meld. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, og en egen handlingsplan for entreprenørskap i skolen. Her heter det blant annet om formålet med dette:

«Entreprenørskap handler om å etablere ny virksomhet, og om evnen til å se muligheter og gjøre noe med dem innenfor en rekke områder i samfunnet.»

Handlingsplanen er videre klar på at entreprenørskap kan og bør handle om mer enn etablering av bedrifter:

«Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert. Opplæring i entreprenørskap kan organiseres som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag. Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter.»

Dette ble også presisert av stortingskomiteen i behandlinga av St.meld. nr. 11; Læreren – rollen og utdanninga.⁵⁸ Her uttalte komiteen blant annet:

⁵⁸ St.meld. nr. 11 (2008-2009); *Læreren – rollen og utdanninga*.

"Entreprenørskap skal være et redskap for en mer åpen og nyskapende skole der elevene utvikler kreativitet og pågangsmot. Det handler like mye om en tenkemåte som et tiltak eller metode."

Vi ser altså at det gis relativt stort rom for lokal tilpassing og utforming av arbeidet med entreprenørskap i skolen. Dette betyr også at skoler og skoleeiere har grepet denne utfordringen ulikt.

Faget Utdanningsvalg (tidligere Programfag til valg) ble innført i skoleåret 2005-06 som et ledd i styrkingen av skolens rådgivning. En overordnet målsetning med faget er å redusere omvalg og frafall i videregående opplæring, gjennom å gi elever som går ut fra ungdomsskolen bedre grunnlag for å gjøre gode valg. Gjennom dette faget ble arbeidslivskunnskap og kunnskap om videre utdanning en definert del av pensum og skolens timeplan. Fagets fokus på å gi elevene informasjon og mulighet for å prøve ut yrker og utdanningsveier gjennom flere år i ungdomsskolen. Dessuten ser man at faget skulle bidra til å gjøre arbeidet med å gi elevene valgkompetanse til hele skolens timeplanfestede oppgave, i større grad en tidligere.

*"Faget Utdanningsvalg ser ut til å ha bidratt til å styrke fokuset og arbeidet med YoU-rådgivning i ungdomsskolen. Faget oppleves som en styrke i forhold til å forankre rådgivning i skolens kjerneaktivitet. I og med Utdanningsvalg, er temaet yrkesvalg brakt inne i skolens timeplaner, og er det mest konkrete av alt mht å påvirke praksis i skolen."*⁵⁹

I starten var Programfag til valg definert åpent, med stort rom for lokal uforming. Dette ble av mange skoler opplevd som utfordrende:

*«Dette ga skolene store muligheter og utfordringer i forsøksperioden. Mulighetene lå blant annet i at skolene fikk et stort handlingsrom til utprøving av ulike modeller for faget og til å utvikle planene etter lokale behov. Samtidig skapte det stor frustrasjon på mange skoler at retningslinjene ikke var mer detaljerte og mange opplevde det som vanskelig å utforme kompetansemål i lokale læreplaner når det ikke forelå nasjonale kompetansemål.»*⁶⁰

Evalueringen av rådgivningen i norsk skole, viste også at faget i startfasen ble preget av relativt stor grad av variasjon innhold, og at resultatene mange steder nok også varierte. I 2008 fikk faget en læreplan etter ordinær modell, og kom dermed inn i mer "standardiserte" former.

I forhold til Utdanningsvalg, og også entreprenørskap i skolen, var man gjennom «Sats på skulen – snu Sogn» altså i forkant. Mange skoler hadde i utgangspunktet utfordringer med å gi dette faget et godt og relevant innhold.⁶¹ Gjennom å gripe tak i dette, tok «Sats på skulen –

⁵⁹Borgen, J.S. og B. Lødding: *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet*, NIFU-Step, Oslo 2009

⁶⁰ Andreassen, I.H. *Utdanningsvalg – mulighetenes fag*. Høgskolen i Bergen, 2009, sitert etter http://tema.udir.no/radgiver/Lists/Vedlegg/133/Utdanningsvalg_-_mulighetenes_fag.pdf

⁶¹ Se f.eks evalueringen av rådgivningen i norsk skole, Buland, T., I. H. Mathisen, B. E. Aaslid, H. Haugsbakken, B. Bungum og S. Mordal: *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning*, SINTEF A18112, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2011

snu Sogn» et tidlig initiativ for en samordnet satsing på dette. Det kan ha gitt skolene i regionen en god start og et forsprang i dette arbeidet.

Fra elevbedrift til alternative læringsarenaer?

Som vi har sett er både entreprenørskap i skolen og faget Utdanningsvalg relativt åpne fenomener. Begge deler la og legger opp til relativt stor grad av lokal tilpasning og utforming. Vi ser at begge begrepene dermed får relativt stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet. Ulike grupper vil altså se og vektlegge ulike sider ved begge de to tilnærmingene til læring.

Entreprenørskap har kanskje tidligere primært blitt sett som synonym for "elevbedrift". Her har mye arbeide blitt gjort av Ungt entreprenørskap, som på mange måter har definert entreprenørskap i skolen. Vekten her har ligget på kunnskap knyttet til etablering av bedrifter; elevene får øvelse i å etablere, drive og avvikle en bedrift. Dette er et konsept som mange skoler etter hver har lang erfaring med.

Samtidig ser vi at mange i skolen har hatt en tendens til å se på dette som noe som ligger litt på siden av skolens primære oppgave. Elevbedrift har nok mange steder i liten grad blitt fortolket som et virkemiddel for å hjelpe elevene til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kompetanse knyttet til ulike fag. Entreprenørskap, i betydningen elevbedrift, har kanskje i stor grad blitt oppfattet som et mål, ikke et virkemiddel?

Noen av våre informanter har også uttalt at dette tradisjonelt har vært med på å fremmedgjøre en del lærere i forhold til entreprenørskapsarbeidet. Det har ofte blitt oppfattet som noe på siden, noe som tar tid bort fra skolens primære oppgaver.

Flere av våre informanter har lagt vekt på at arbeidet i prosjektet har ført til at forståelsen av entreprenørskap har endret seg. Det handler ikke lenger primært om å etablere bedrift og tjene penger, at målet ikke lenger er å tjene mest mulig penger til skoleturen, men om å benytte andre arenaer og redskaper for læring. Det har her skjedd en klar omformulering, en ny forståelse av fenomenet entreprenørskap har blitt etablert hos mange lærere i regionene. I takt med dette har også arbeidet fått større vekt i skolene. Flere ser relevansen, ser at kunnskap kan erverves med ulike virkemidler og på ulike læringsarenaer.

Dessuten legger mange vekt på betydningen av økt lokalsamfunnskunnskap som elevene kan få gjennom arbeid med entreprenørskap, i samspill med lokalt næringsliv.

Når det gjelder elevene så har som sagt prosjektet medført en endring av entreprenørskapsarbeidet i den enkelte skole, fra elevbedrifter til et større perspektiv.

"Det er vel at, det som er før denne satsingen gjennom dette prosjektet på entreprenørskap kom opp da, så var jo entreprenørskap noe som ble sterkt knyttet til elevbedrifter og kun det, og det var på en måte noe utenfor som kom i tillegg. Lærerne, i hvert fall til dels, så ikke helt hensikten med hele greien, selv om jeg prøvde å få det til å funke sånn noen lunde i alle fall. Men det som vi har gjort gjennom dette prosjektet, også knyttet det opp mot, hva skal jeg si, den nasjonale definisjonen av entreprenørskap. Altså det vide begrepet. Det har gitt tror jeg en annen innfallsvinkel

til lærerne til hele entreprenørskapsarbeidet. De forstår det på en litt annen og bredere måte, og har et bedre forhold til det, et mer aktivt forhold, nå enn en hadde tidligere. så jeg ser etter sånne helt konkrete endringer som følge av det, at vi har beveget oss i rett retning, og dette er på et sånt område at jeg mener at skolen, lærerne spesielt, og selvsagt klassen elevene og til dels foreldrene, ikke minst gjennom elevbedriftsarbeidet, har fått et positivt forhold til dette.” (Rektor, vår 2010).

Mange av våre informanter har lagt vekt på at entreprenørskap nå i mye større grad enn før forstås som en metode for læring, mer enn som må i seg selv. Entreprenørskap har i skolens forståelse blitt noe annet og mer enn elevbedrift; det handler nå om å tilegne seg kunnskap i nye arenaer, md nye metoder. I dette er kjennskap til og bruk av lokale ressurser, lokalt næringsliv og kulturliv sentralt. Lokale bedrifter, museer og andre institusjoner har fått en sterkere tilknytning til skolene, det har vokst fram nettverk på tvers av skolen og andre institusjoner i lokalmiljøet.

Dette har også gjort arbeidet med entreprenørskap mer «spiselig» blant lærerne, langt flere ser at dette er en vei til å nå skolens hovedmål, basiskunnskaper, og ikke bare en måte å skape framtidige bedriftsledere, eller tjene mest mulig penger til skoleturen. Noen steder har dette også vært en krevende prosess, der lærerne har måttet omstille seg, og se at dette handler om nye måter å lære på. Noen av våre informanter beskrev det slik:

«Det er den utryggheten som oppstår når en skal gå litt vekk litt fra læreboken, for da tenker du; gud nå får vi ikke gått gjennom alle disse sidene i matte. Men det kan jo faktisk være at det er mye matte i det å regne ut regnskapet på salget og legge ut variabel om en tjener for så og så mye. Og så hvor mye tjener vi da? Det å legge inn kostnaden for det du har brukt. Altså den logikken i det og det er på en måte som går til seg selv og til klassen.» (Lærer, høst 2011)

«Men du var liksom så redd for at timene gikk vekk til det og det, at du så ikke det tverrfaglige i jobben vi gjør. Etter hvert ser du at vi mister ingenting, det er bare en pluss, en helt annen måte å lære fag på. Og elevene husker den praktiske måten bedre enn alle de timene de bare satt der. Det er noe med at vi må tenke litt nytt for å treffe elevene. De er vant til veldig mye input og være aktive selv.» (Lærer, høst 2011)

Samtidig ser vi at denne vridningen ennå ikke er like sterkt opplevd av alle. Alle ser ikke entreprenørskapsarbeidets nye ansikt like klart. Vi har for eksempel intervjuet foreldre som ikke oppfattet denne endringen i fokus, og som fortsatt opplever sine barns entreprenørskapsopplæring som preget av kortsiktig, tradisjonell elevbedrift-profit:

«Det handler nå mest om å tjene penger til skoleturen, de går på døren og selger. Elevbedriften er en form for pengeinnsamling, og vi opplever vel ikke at de lærer noe særlig av det. Ser ut som om det er penger og ikke læring som er målet i dag.» (Foreldre, høst 2011)

Skolen som senter i lokalsamfunnet?

«Halve bygda her har jo nøkkel til skolen!» (Foreldre, høst 2011)

Entreprenørskapstenkingen har altså på mange måter vært en fellesnevner og knyttet de tre delprosjektene under hovedprosjektet sammen. I skolelederopplæringen har det blitt lagt vekt på at de som gjennomfører utdanningen, som en del av denne, skal gjennomføre et utviklingsprosjekt på egen skole der entreprenørskap og Utdanningsvalg står sentralt.

I delprosjektet kommunen som skoleeier, ble kommunene oppfordret til å ha en systematisk tilnærming til entreprenørskap i skolen. Dette inkluderte planarbeid om entreprenørskap og faget Utdanningsvalg, styrking av rådgiverfunksjonen og å se sammenhenger mellom skoleutvikling og samfunnsutvikling. Entreprenørskap ble altså definert som et sentral bindeledd mellom skole og samfunn, med nytte for begge parter.

Også gjennom fagnettverkene for lærere ble det lagt vekt på at entreprenørskapstenkingen skulle styrkes. Det ble dessuten etablert et eget entreprenørskapsnettverk. I tillegg har det blitt drevet entreprenørskapsarbeid på skolene med fokus på elevaktiviteter.⁶²

Entreprenørskap var et område noe som det ble jobbet med rundt om i skolene før «Sats på skulen – snu Sogn» ble etablert. Høgskolen i Sogndal har også hatt fokus på entreprenørskap i opplæringen i mange år, og ved flere skoler ga man uttrykk for at de har hatt nytte av denne koblingen.

Å dra dette området inn i prosjektet har likevel bidratt mye til arbeidet. Gjennom «Sats på skulen – snu Sogn» har man revitalisert og delvis refortolket entreprenørskap i skolen.

”Vi har jobbet en del med det før dette prosjektet ble startet. Sånn at vi sto på ingen måte på bar bakke, men det ble en litt ny giv i det arbeidet og det ble mer systematisert. Vi samla jo sammen de ulike aktivitetene som vi drev på med under ulike betegnelser, tema, og samlet de under denne paraplyen. Blant annet på bakgrunn av dette nasjonale strategidokumentet for entreprenørskap. Dette prosjektet her hadde rett og slett medvirket til at vårt arbeid med entreprenørskap har, hva skal jeg si, blitt systematisert, fornyet og løftet opp litt mer. I alle fall sånn som jeg betrakter det nå i dag når jeg ser tilbake. Og vi har en entreprenørskapsplan på skolen som strekker seg fra første til tiende klasse” (Rektor, vår 2010).

Entreprenørskap som et gjennomgående perspektiv og et overordnet tema i prosjektet har hjulpet denne rektoren og andre til å gjøre arbeidet mer systematisert, fornyet og gitt en ny giv til arbeidet.

En lærer beskrev det arbeidet de drev, og måte de koblet skole og lokalsamfunn slik:

«I småskolen og slik så jobber vi først og fremst med nærmiljøet. Vi jobber med det som er nærmest så går vi utover i området. Vi har ikke jobbet slik at vi har startet noe elevbedrift i småskolen. Det driver vi ikke med. Men vi besøker arbeidsplassene til foreldrene og vi har kartlagt hva foreldre kan bidra med inn i skolen. Vi er på

⁶² <http://www.sogn.regionraad.no/index.php?cat=159341>

ekskursjoner, vi har en fast ekskursionsplan som vi følger veldig nøye, og vi jobber veldig nøye med de ekskursionene vi er på. At det er et ganske grundig forarbeid, det er arbeid under ekskursionen og det er etterarbeid. Og vi har også dristet oss til at vi reiser ut av bygda.»(Lærer, høst 2011)

Arbeidet er tett knyttet til lokalsamfunnet. På barnetrinnet handler entreprenørskapsarbeidet mye om å bygge lokal identitet, mens på ungdomstrinnet kommer elevbedrifter og kontakt med lokalt næringsliv sterkere inn. En annen rektor forklarer tenkingen slik:

”Nå ser jeg at en del av kommunene er begynt å kommunisere kvalitet i forhold til samfunnet rundt seg på en måte som de ikke gjorde før i forhold til at de har fått en mediaprofil. Det er ofte gode saker i avisen både på skolenivå og klassenivå, og de bruker de kommunikasjonskanalene som vi har i forhold til å selge seg inn som en kvalitetsbedrift. Jeg ser at noen skoler utvikler en grafisk profil med både logoer og visjoner og branding eller hva man måtte kalle det. Kan også si at skal skolen gjøre sånt? Ja, også må du forankre skolen ellers i næringslivet i bygda di, i forhold til å være en aktør som er på næringslivsarenaen i forhold til næringslivsmøte, utvikling i bygda, skape identitet: du hører til en god skole, og skolen er en del av samfunnet sånn sett, det er entreprenørskap” (Rektor, vår 2010).

En lærer beskrev samspillet mellom skole og lokalsamfunn slik:

«I forhold til entreprenørskap så er jo sånn der tenkt. At det som en begynner med nå å vite hva foreldrene jobber med, hvilke jobber de har. Så kommer vi videre på det i ungdomsskolen og da trekker vi inn bedrifter. Så når vi har muligheten til det så trekker vi inn bedrifter som kommer og forteller om seg selv og sine framtidsutsikter og hva slags type arbeidsplasser de har og kunne tilby. Det er fordi at de skal ut å jobbe, de skal oppleve å arbeide, ut i hospitering. Alt dette henger sammen. Det er ikke sånn at entreprenørskap er elevbedrift. Alt dette her er samme visjonen. Du skal på en måte bli kjent med området, du skal vite hvilke arbeidsplasser det er her. Samtidig skal du òg tenke hva kan vi utvikle, hva kan bli bygd her. Og da må du kjenne det som allerede er her.» (Lærer, høst 2011)

Entreprenørskapstenkingen har ved noen skoler bidratt til bredere omstillings- og nytenkingsprosesser. Enkelte steder har dette perspektivet bidratt til nytt fokus på bruk av læringsarenaer og elevmedvirkning i utforming og gjennomføring i egen læring, og har på den måten forandret skolens læringsarbeid i betydelig grad. Dette har noen steder vært opplevd som krevende prosesser, men har helt klart også tilført nye perspektiver og metoder til skolens arbeid. Noen av lærerne vi intervjuer beskrev også hvordan de i utgangspunktet var skeptiske, men etter hvert som de arbeidet med det oppdaget de at dette ikke var bortkastet tid, men ga resultater.

Entreprenørskapsarbeidet handler mye om å knytte skolen opp mot samfunnet generelt og bedrifter og lokalt næringsliv spesielt. Også i forhold til utviklingen av skoleeierrollen blir entreprenørskap et viktig stikkord.

«Hvis vi ser på programmet som er utgangspunktet, så er det en del to der som går på skoleeierrollen; hvordan bli god på styring av skolen og følge opp våre plikter som skoleeiere, også er det det med skolen i samfunnsutviklingen. Der er jo

entreprenørskap et viktig stikkord, og noen bruker nok det på en måte at det dekker alt, eller det meste, men noen ser nok litt enklere på det enn det som var tanken opprinnelig. At det er skoleeierutvikling og entreprenørskap, og så ligger det altså mer der som man ikke har tatt i enda, og som jeg tenker at vil være veldig viktig for regionen som man kan få ta fatt i etter hvert, så jeg savner av og til når jeg snakker om dette prosjektet at man også har med seg det... Man har en tendens til å glemme det litt tenker jeg.» (Rådmann, vår 2010).

Her knyttes særlig skoleeiers oppgave om å koble sammen skole- og samfunnsutvikling i et helhetlig perspektiv til den overordnede entreprenørskapstenkingen i prosjektet.

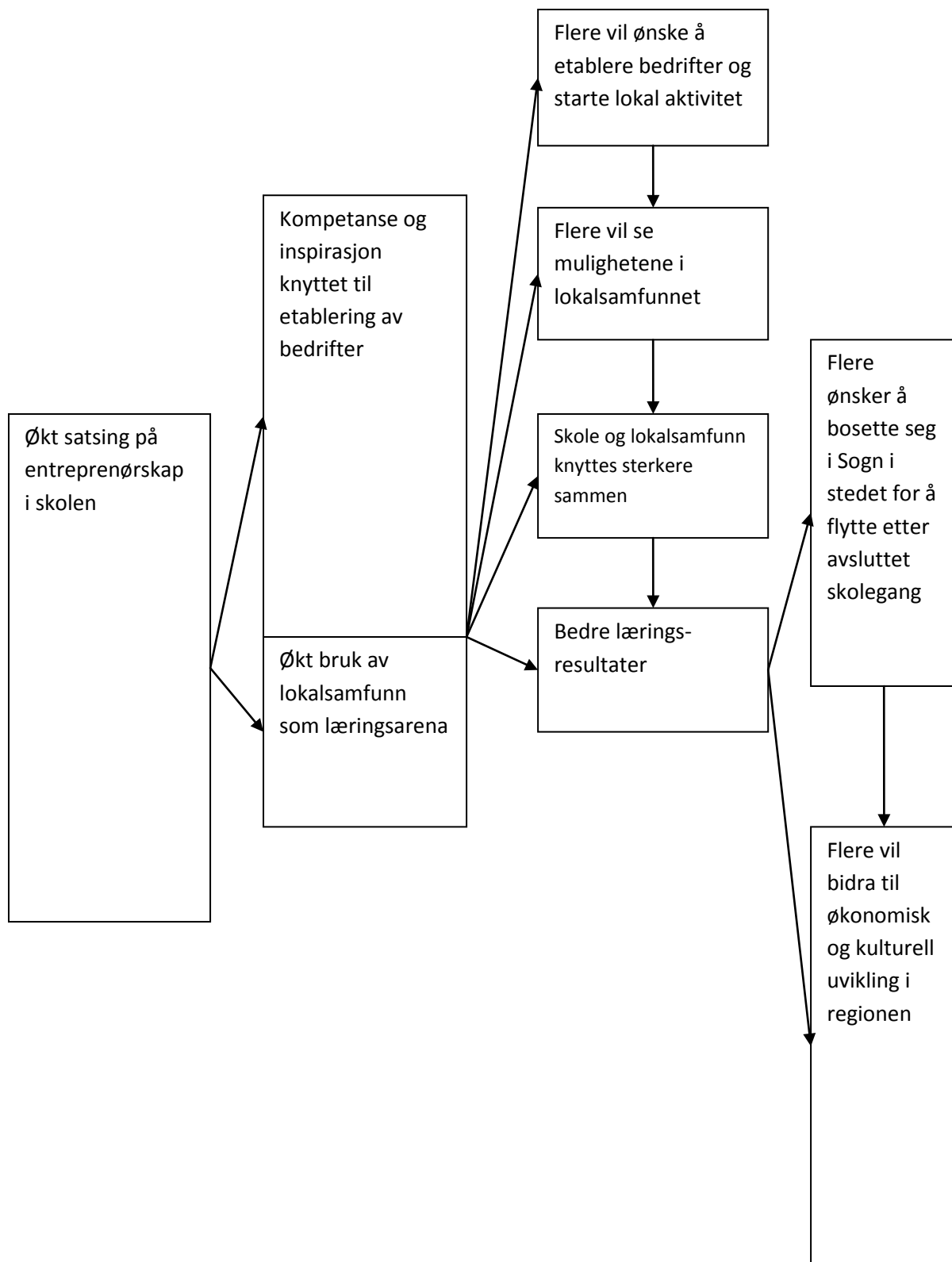
Flere av våre informanter har lagt vekt på at skolene alltid har hatt en sentral rolle i sine lokalsamfunn, at skolen fungerer som møteplass for lokale lag og ulike arrangementer, at skolen alltid har vært en sentral aktør i samfunnslivet og at kontakten har vært nær og sterk på tvers av skoleporten. «Sats på skulen- snu Sogn» har åpenbart bidratt til å forsterke denne rollen.

Gjennom arbeidet med entreprenørskap og Utdanningsvalg har man, i følge flere av våre informanter, også oppnådd at ungdom i større grad ser mulighetene i lokalsamfunnet, både i forhold til framtidig jobb og meningsfulle aktiviteter. For flere kan det å ikke forlate regionen etter endt skolegang dermed ha blitt et bedre alternativ enn det var før.

De store entreprenørskapsmessene som har blitt arrangert i regi av «Sats på skulen – snu Sogn» og deltakerkommunene, har også bidratt til å synliggjøre dette arbeidet i regionen. Her har elever presentert resultatene av sine arbeider. Samtidig har det vært kurs for elever og voksne i relevante tema. Vår informanter har vært enige i sin vurdering av dette som vellykkede tiltak, som har bidratt til å styrke skolens plass i lokal samfunnsutvikling.

Fokuseringen på entreprenørskap har helt klart bidratt til å skolene har hevet blikket, og styrket sine relasjoner til lokalsamfunnet de er en del av. Arbeidet med disse problemstillingene handler ikke lenger bare om elevbedrifter, men har fått til et større samfunnsperspektiv. Entreprenørskap er som sagt et tema både i skoleeierprosjektet, skolelederprosjektet og i fagnettverkene og på den måten får alle aktørene viktig faglig påfyll på ulike arenaer. Til sammen kan dette se ut til å ha bidratt til at arbeidet med entreprenørskap i regionen har dreid mer i retningen av slik det var tiltenkt fra myndighetenes side og til at skolene i Sogn bli mer tilknyttet sitt lokale samfunns og næringsliv.

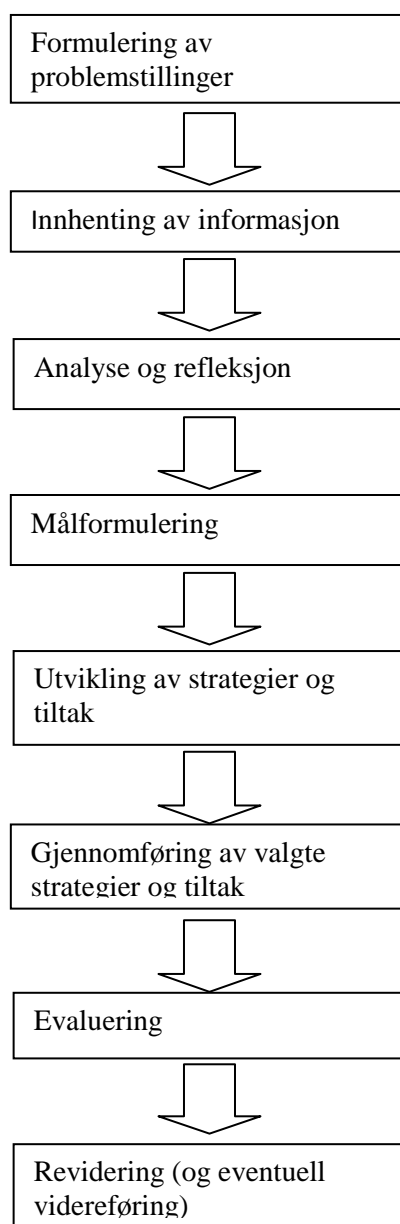
Den nye bredere forståelsen av entreprenørskap i skolen innenfor prosjektet, er forsøkt illustrert i figur 4 nedenfor.



Figur 4: Entreprenørskapstanken i Sats på skulen – snu Sogn

«Det viktigste er det vi ikke hadde planlagt»

Arbeidsformen prosjekt henger intimt sammen med aktiviteten planlegging. Et godt prosjekt kan bli oppskriftsmessig utformet gjennom at man analyserer organisasjonens utfordringer og ressurser/styrker. På bakgrunn av dette utformes en målsetting, hvor man vil gå, og en serie av virkemidler som man tror vil lede til målet. De nødvendige aktører og andre ressurser mobiliseres, og planen iverksettes, gjerne definert som delprosjekter med klar ansvars- og rollefordeling. Ved avslutning evaluerer man resultatene, og gode erfaringer og grep omsettes i ordinær virksomhet. Prosjektet er klart definert med start og slutt og oppgaver, og organiseres på siden av daglig drift. En slik lineær modell for prosjektgjennomføring kan illustreres som i figuren nedenfor.



Figur 5: Tradisjonell forståelse av prosjektgjennomføring

«Sats på skulen – snu Sogn» følger på mange måter denne modellen. Det er et prosjekt med definert start og slutt, man har definert målsettinger, man har et sett virkemidler, og ved avslutning skal prosjektet evalueres med tanke på mulig videreføring.

En mulig utfordring med en slik lineær modell for planlegging og gjennomføring, er at prosjektet/programmet kan bli statisk. Når man arbeider ut fra en slik modell, kan man bli så bundet av planene, at man ikke blir i stand til å revidere kursen hvis landskapet endrer seg, eller hvis virkemidler viser seg ikke å fungere etter forutsetningen, eller viser seg å få uønskede bivirkninger.

Rasjonell planlegging er et riktig og viktig grunnlag for utviklingsarbeid. Man skal ikke arbeide uten plan, retning og mål for arbeidet. Samtidig har en tradisjonell planleggingsmodell sine klare begrensninger. En god plan kan aldri bli så bra som en god ”los”, som manøvrerer i et landskap som hele tiden blir definert og omdefinert i samspill mellom behov fra mikro og føringer fra makro.

En plan kan tvert imot bli et hinder, dersom det viser seg at kartet ikke stemmer med terrenget, og man likevel følger planen. Hvis planene ikke tar høyde for at det kan være nødvendig å justere både målene og virkemidlene i takt med at man beveger seg framover, kan også planen komme til å hemme en positiv utvikling.

Dette leder over mot en annen forståelse av begrepet ”strategisk arbeid”, med mer vekt på at utviklingsagenter også må ha en vel utviklet evne til å være lydhøre for det som rører seg i det terrenget der man skal manøvrere. Utviklingsberedskap, ikke detaljplanlegging må være stikkordet. Den sentrale utviklingsagenten må sammen med samarbeidsnettverkene hele tiden være på utkikk etter de nye utfordringene og muligheter det er nødvendig å gripe fatt i, uansett om de kommer i form av nye signaler eller forskriftsendringer fra departement og direktorat, eller gjennom nye utfordringer i en barneskole eller barnehage i en av deltakerkommunene. Når man har utviklet en slik kollektiv utviklingsberedskap, vil man i mindre grad stå i fare for å bli akterutseilt av utviklingen, og det blir tvert imot mulig å være i forkant på en måte som små skoler i små kommuner ellers ofte vil oppleve som vanskelig.

Et dynamisk prosjekt vil være i stand til å endre målsettinger, heve lista og utvikle nye målsettinger og virkemidler når man ser at det er nødvendig. Et dynamisk prosjekt lever i takt med endrede utfordringer i verden rundt, og interne erfaringer fra prosjektet, og kan endre kurs.

«Sats på skulen – snu Sogn» har etter vår mening vist tegn både på at man har vært et dynamisk prosjekt, og på at man på noen områder kunne vært enda mer åpen for justeringer og bevisste målforskyvninger.

Fagnettverkene ser ut til å være et eksempel på det siste. Mens man i mange nettverk ser at dette har fungert etter intensjonen, ser man noen steder behov for å gå nye veier, at man har «gått litt trøtt» i enkelte nettverk, og at arbeidet kanskje trenger ekstern støtte og en justering? Dette har ikke vært like lett å realisere der nettverkene blir drevet på ren ”dugnadsbasis” – flere etterlyste, som vi har sett eksternt påfyll og assistanse. Kanskje kunne man her ha vunnet på å ta grep for å justere kursen; endret noen strukturer og arbeidsmåter knyttet til nettverkene?

På den andre siden ser vi at man på andre måter har hatt evnen til å tenke nytt innenfor rammene av prosjektet, og ikke har latt seg binde av de i utgangspunktet definerte delprogrammene og målsetningene. Der man har sett at prosjektet kunne bidra på andre måter, innenfor en overordnet målsetting om å styrke skolen og derigjennom regionen, har man vært i stand til å generere nye aktiviteter, også utenfor de rammer som planen i utgangspunktet la. Nedenfor skal vi se på to slike aktiviteter

Sats på barnehagen – snu Sogn

«Vi planla å bygge en krysser, men så bestemte vi oss for å bygge en ubåt i tillegg. Fordi vi trenger begge deler!» (Prosjektleder, høst 2011)

Av de områdene der prosjektet har vist evne til nytenking, er det kanskje viktigste den utvidelsen som i 2010 skjedde til barnehagesektoren. Dette er et godt eksempel på at prosjektets kjerneideer ble bevart og tatt med over i en ny sektor.

Initiativet til denne utvidelsen, som kom fra programstyret, har sitt utgangspunkt i nasjonale signaler om økt vekt på faglig kompetanse i barnehagene:

Regjeringen har fastsatt tre hovedmål for barnehagepolitikken: sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Førskolelærerne og det øvrige personalet i barnehagen er den viktigste innsatsfaktoren for kvaliteten i tilbudet.⁶³

Et sentralt ledd i regjeringens strategi for å styrke barnehagene, handler derfor om å øke andelen med barne- og barnehagefaglig kompetanse i barnehagen. Departementet sier i St.meld. 21 at man vil øke studiekapasiteten til ordinær førskolelærerutdanning, arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning, videreutdanning i barnehagepedagogikk og etter- og videreutdanning av førskolelærere, styrere og assistenter. Departementet vil dessuten videreføre tiltakene i rekrutterings- og kompetansestrategien og utrede nærmere muligheten for å få flere yrkesgrupper inn i barnehagene. Departementet foreslo dessuten å tilby alle nyutdannede førskolelærere veiledning fra 2011-2012 ved å utvide programmet *Veiledning av nyutdannede lærere*.

Denne utfordringen fra nasjonalt nivå, tok programstyret i «Sats på skulen – snu Sogn» tak i. Flere av våre informanter har lagt vekt på at det var viktig å følge opp/komme i forkant av den utviklingen St.meld. 41, Kvalitet i barnehagen og St.meld. 18, Rett til læring hadde vist ville komme.

Prosjektleder beskrev det slik, i et notat til programstyret våren 2010:

***Sats på barnehagen** er ei naturleg vidareutvikling av prosjektet. Barnehagen er det første viktige steget mot livslang læring. I barnehagen framelskar vi eit godt sjølvbilete, sosial dugleik og læringslyst. Frå starten av i 2006 tenkte vi på barnehagen. No er vi ferdig med å tenkje, og klare til å handle. Barnehagen er ein arbeidsplass med skeiv kjønnsbalanse og høvesvis stort sjukefråvær. Fram til nyleg*

⁶³ St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*

*har det overordna fokuset vore dekningsgrad og pris. Med St.meld. 41 2008 – 2009 Kvalitet i barnehagen, set departementet eit etterlengta fokus på innhaldet i barnehagane. Skal vi nå målet; at også barnehagane skal bli lærande organisasjonar, må kommunane som arbeidsgjevarar og tilsynsmynde utvikle meir proaktive tiltak.*⁶⁴

Da prosjektleder skrev dette hadde programstyret vedtatt at administrasjonen skulle forberede en sak vedrørende utvidelse av det opprinnelige prosjektet. I dette vedtaket het det blant annet:

*Sogn regionråd meiner det er rett satsing å auke ambisjonsnivået i prosjektet ”Sats på skulen – snu Sogn” til også å femne kvalitetsutvikling av barnehagane. Ein byggjer her på tilsvarende modell som i skuledelen med nettverk som alt fungerer for barnehagestyrarane, kompetanseauke for leiarar og andre tilsette knytt til HSF sitt leiarprogram, samt rettleiing og tiltak i regi av NAV Arbeidslivssenter Sogn og Fjordane. Delprosjekt om kvalitetsutvikling av barnehagane kan gjennomførast i den gjenstående perioden av prosjektet, frå seinhaustes 2010 og fram til og med 2012.*⁶⁵

Delprosjektet Sats på barnehagen – snu Sogn inneholder som vi ser de samme fokusområdene som moderprosjektet, men altså overført til barnehagen. Barnehageprosjektet skulle også omfatte de samme delprosjektene:

- Kommunens rolle som barnehageeier,
- Utvikling av regionale fagnettverk
- Formell lederutdanning; 30 studiepoeng for styrere, assisterende styrere og pedagogiske ledere
- Styrke barnehagen som læringsarena og skape et mer inkluderende arbeidsliv

Barnehageprosjektet ble organisert som en spleisepakke mellom kommunene, KS (OU-midler), Fylkesmannen, Sogn og Fjordane fylkeskommune og NAV Arbeidslivssenter. Målsettingen var å øke bevisstheten rundt kommunens ansvar for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i barnehagen, skape en bedre barnehage, og derigjennom styrke oppvekstmiljøet og bidra til å gjøre regionene attraktiv for beboerne. Prosjektleder for «Sats på skulen – snu Sogn» beskrev utvidelsen slik:

*«I vår region vil NAV Arbeidslivssenter Song og Fjordane vere med på laget. På den formelle leiaropplæringa av styrarane og dei pedagogiske leiarane, vil dei delta på førelesingar med arbeidslivsrelaterte tema. Dei vil også bidra med 'ein til ein' coaching av styrarane ute på arbeidsplassane. I tillegg vil heile personalgruppa, barne- og ungdomsarbeidarar, assistentar og andre tilsette, få tilbod om kurs og samlingar om arbeidslivsrelaterte tema. Slike dagar kan bli arrangerte på barnehagane sine planleggingsdagar. Det er styrarar og pedagogiske leiarar som er målgruppa for den formelle utdanninga».*⁶⁶

I initieringen var man også svært opptatt av å skape et styrket fokus på barnehagen som læringsarena, og koble barnehagen mer bevisst på det 13-årige opplæringsløpet. Et sentralt

⁶⁴ Røynesdal, C.: Notat om utvikling og vidareføring av ”Sats på skulen – snu Sogn” 2010 – 2012, Notat til Sogn Regionråd 15.04.2010. Utredning til møte i Sogn regionråd 30.04

⁶⁵ Vedtak i Sogn regionråd 12.02.2010. Dette var altså et vedtak om å utrede en mulig utvidelse av programmet.

⁶⁶ Røynesdal, Op.cit.

stikkord her var tidlig innsats. Gjennom å styrke barnehagenes kompetanse, ville man ha et bedre grunnlag for å skape mestring, motivasjon og et grunnlag for videre læring. Satsingen på barnehagen var derfor også sosial-pedagogisk forebygging.

At barnehagen har blitt koblet til «Sats på skulen – snu Sogn», oppleves som positivt av våre informanter, og kanskje særlig av de barnehagelederne vi har intervjuet. Det første de vektlegger, er opplevelsen av på denne måte å bli sett og verdsatt som en del av kommunenes totale oppvekst- og opplæringsaktivitet:

«Vi trenger å bli sett av de som er over oss og føle at barnehagen er verdsatt i systemet også. Ikke i forhold til skolen, men at vi vet at, nå så den perioden, nå så rådmannen at vi faktisk jobbet med det. Og de påpekte at det var bra og det skaper motivasjon og engasjement når noen ser at vi har gjort noe. Bra eller dårlig for den del. Men konstruktiv tilbakemelding.» (Barnehageleder, høst 2011)

Våre informanter ser også klart behovet for gode systemer for å tilføre barnehagene ny kompetanse. På spørsmålet om hva som gjør en barnehage god, svarte en av våre informanter:

«Det er en barnehage som ser ungene og som er gode på dialog. Det må ligge i bunnen. Men og å utvikle seg i forhold til fag. En barnehage som får tilført kompetanse, som kan utvikle seg som og som ikke bare står i ro, men kommer seg videre. «Sats på skulen – Snu Sogn» kan jo bidra her med utdanning og at vi ledere får økt kompetanse.» (Barnehageleder, Høst 2011)

Våre informanter har beskrevet hvordan de gjennom prosjektet føler at de i sterkere grad er knyttet til de nettverkene som ellers er etablert for opplæringssektoren, og der man før lett har kommet i skyggen av skolen. Barnehagene opplever det som et signal om at de blir tatt på alvor, som en del av det større systemet:

«For hele barnehagen og spesielt for meg som sitter og leder og skal prøve å drive ting så betyr det at du har en rådgiver på kommunen som på en måte ser deg og er opptatt av deg og barnehagen. Hvis du gjør litt mer av sånn eller sånn, og via sånne kommunale ledermøter der barnehage stiller på lik linje med skolen og oppvekstsentrene. Det er en fin arena òg. Men det har jo òg med oss selv å gjøre. Vil vi, vil jeg at min barnehage skal vise igjen i de møtene? Men da må jeg melde min ankomst, jeg må vite, jeg må gaule at her er jeg og jeg har de og de sakene.» (Barnehageleder, høst 2011)

Man opplever også at prosjektet har knyttet sterkere både mellom barnehager og lokalsamfunn, blant annet gjennom entreprenørskapstanken som ble tatt med fra «Sats på skulen – snu Sogn»:

«Det er vel samarbeidet da. Det er samarbeidet å vite om hverandre og dra nytte av det, dra veksel av hverandre. Det er vel litt i forhold til det med entreprenørskap som vi på en måte har fått inn i barnehagen, for det er med vekslende hell vi driver med det. Hvert fall noe av det arbeid som er gjort med å bli kjent med flere bedrifter, det er det nå i skolen òg da. Vi har en bedrift i barnehagen som vi driver entreprenørskap

sammen med. Så, det er jo det på en måte å lære å kjenne til fabrikker. Hvordan vårt nærmiljø, lokalmiljøet er. Lokalmiljøet er viktig.» (Barnehageleder, høst 2011)

Også i barnehagen har entreprenørskap blitt fortolket som alternative arenaer for læring og aktivitet:

«Vi bruker kirkene, vi har både stavkirke og steinkirke og gravhauger. Vi tar ungene med oss ut i nærmiljøet, lærer de stedsnavn, lærer de litt segner og historier. Fakta og historier om dette, selvfølgelig på ungenes nivå. Og gjerne viss det er ett eller annet som skjer i bygda så tar vi med dem med, om det er saueutstilling eller hva det er for noe. Sånne ting da og jordbruk òg rundt omkring. Drar på besøk i fjøs og rundt omkring sånn og bruker lokalmiljøet aktivt.» (Barnehageleder, høst 2011)

Nettverket mot skolene har også blitt vektlagt i arbeidet:

«Vi har jo hatt samarbeid med en periode med åttende klasse, der de har hatt alle åttendeklasseelevene var i, hadde tre dager praksis i barnehage da. Så da hadde vi en sånn gjensidig avtale, skriftlig avtale i skolen. Og de hadde da, ett år så var det i barnehage i åtteklasse, og så hadde de da var det i niende og da var de på sjukeheimen. Hadde to eller tre dager der, obligatorisk praksis, på hele gjengen.» (Barnehageleder, høst 2011)

Våre informanter fra barnehagene har også vært opptatt av at lederutdanningen de deltar i har fått dem til å reflektere mer over sin egen rolle som leder. To av lederne svarte f.eks. slik da vi spurte hva de hadde fått ut av lederutdanningen så lange:

*«A: Jeg synes at det har gitt meg veldig mye, den her videreutdanning. Jeg skulle ønske jeg kunne tatt det for mange, mange år siden. Jeg har jobbet i barnehage i tretti år og nå først skal jeg lære det jeg har drevet på med i alle disse årene.
B: Jeg synes det, det er veldig bra. Personlig så liker jeg veldig godt, NAV er jo inne i det prosjektet. Så liker jeg det veldig godt når de snakker om møtekultur, sjukefravær, oppfølging av sykemeldte, altså, jeg er en veldig leder som er veldig opptatt av de tingene. Det er klart, jeg lærer veldig mye om ledelsen, formell ledelse, uformell ledelse. Altså, masse teori om det da, men det er litt det som NAV kommer med, det jeg er veldig opptatt av, for det er det som hjelper meg i hverdagen.
A: Og spesielt det spørsmålet jeg fikk om hva som har gjort deg til den ledere du er. Oj, tenkte jeg og så begynte jeg å tenke etter da, for jeg har ikke noe formell lederutdanning, sant. Så det er liksom, det var den styreren jeg hadde hatt som gjorde de og de tingene og jeg skulle i alle fall ikke gjøre det samme som hun. Og så var det den styreren den gangen som gjorde de tingene som var rett, det skulle jeg i alle fall ta med meg. Nå ble veldig bevisst dette her.» (Barnehageledere, høst 2011)*

En av våre informanter ga uttrykk for at hun allerede hadde begynt å omsette det hun hadde lært i etterutdanningen i praksis i egen barnehage:

«Det er ikke sikkert at mine medarbeidere kommer til å se barnehagen har utviklet seg positiv på grunn av etterutdanningen, men jeg håper det. Vi har endret litt kurs og en del prosesser som er gjort nå, som vi har fått inspirasjon til gjennom kurset. Pluss at vi er tre stykker fra kommunen da, som går i lag. Så det har vært en styrke, at det er

ikke bare meg da. Sånn at vi har en forståelse for at vi skal prøve å dra litt prosesser i gang. Om dette hadde kommet uavhengig av denne utviklingen, det vet jeg ikke, men det har på en måte tvunget seg litt fram, tror jeg nok, noen endringer der. Så det tenker vi at vi har kommet et stykke på vei i alle fall, i positiv retning, sånn prosessarbeid.»(Barnehageleder, høst 2011)

Som i lederutdanningen for skoleledere, ser vi at det oppleves som en fordel at flere fra lokalmiljøet gjennomgår den samme opplæringen. På den måten etableres det større tyngde lokalt, og man blir ikke så ensom i de tiltak man søker å iverksette. Også barnehagelederne vi intervjuet la vekt på nettverksaspektet ved opplæringen, at man opplevde å bli en del av større nettverk i sektoren, får bedre kjennskap til de andre gjør på samme område.

Å bli med i prosjektet har også ført til at skoleeier og politisk nivå har blitt mer opptatt av barnehage, og ikke bare av barnehagedekning. Barnehagelederne vi intervjuet, opplevde at prosjektet hadde bidratt til å gjøre også lokalpolitikere mer oppmerksomme på betydningen av innholdet i barnehagen. Flere av våre informanter har framhevet at man i dag opplever at fokuset på barnehagen som læringsarena var blitt sterkere, og at prosjektet var et godt bidrag i forhold til å kunne møte denne utfordringen best mulig. Samtidig var våre informanter fra barnehagen opptatt av å finne den rette balansen; barnehagen skal ikke være bare læring:

«Her leker vi. Vi skal ikke bare leke, vi har jo gruppene våre og sånn, men at vi skal være opptatt av at femårsgruppen heller ikke bare skal være der vi sitter med tall eller bokstaver, - eller språkspill for den delen. Så vi har prøvd å dele det inn. Vi har to dager for uka, den ene er litt mer bokstav tall sånn, på en lektilnærmet måte. Og det andre er mer en opplevelsedel der vi går faste turer og sånn. At du ikke bare har den der tungt inne på ene siden.» (Barnehageleder, høst 2011)

Ikke minst mente mange av våre informanter at prosjektet er viktig i forhold til å koble barnehage og skole bedre, og gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere og bedre. Prosjektet vil dermed kunne ha en betydning i forhold til beredskap for tidlig innsats, og tilpasset opplæring i skolen.

«For det er jo en overgang fra skole, og spesielt sånn som jeg opplever at skolen har blitt. De er mer læringsfokusert, de er mer opptatt av de her nasjonale prøvene. Ungene skal testes, de skal begynne å lese med en gang og opplever kanskje press. Ikke press på at de bør lese når de begynner på skolen, men altså, de skal lære fort å lese og ting må være ganske godt gjort i barnehage for at de skal hoppe rett på dette her. Vi skal gjøre barnet klart for skolen.»(Barnehageleder, høst 2011)

At man gjennom prosjektet blir bedre kjent med skolens arbeidsmåter, samtidig som skolen blir bedre kjent med barnehagen, kan i følge våre informanter bidra til å gjøre overgangen lettere. Også flere av lærerne vi intervjuet mente at dette var en potensiell gevinst ved å koble barnehagene opp til prosjektet. Man etablerer på denne måten et mye mer sammenhengende opplæringsløp som omfatter hele oppveksten, fra barnehage over i barneskole og videre til ungdomsskolen.

Våre informanter har også vært opptatt av at tidlig innsats må starte i barnehagen. Ved å oppfange utfordringer og sette inn tiltak allerede der, kan man spare mye på senere trinn.

Flere har vært inne på at dette faktisk må oppfattes som et viktig første grep også i arbeidet mot frafall i videregående skole. En barnehageleder uttrykte det slik:

«Jeg har blitt mer og mer bevisst på altså, du har jo alltid noen barn som forlater barnehagen og du føler at du har ikke fått gjort det bra nok. De klarte ikke å avhjelpe den personen eller at vi klarte kanskje sytti prosent, men var ikke helt fornøyd sant. Vi fikk det ikke helt til, vi klarte det ikke. Og så opplever du at den ungen traver gjennom systemet som på en måte ikke får helt hånd om. Det er ofte sånn at i barnehagen så har du en magefølelse for en unge. Du kan kanskje ikke sette finger på noe helt spesielt. Men det er noe med den ungen som gjør at du er litt bekymret, men blir gjerne ikke oppmeldt til PPT og den slags. Det utløser ikke tiltak, men du har en magefølelse av at her er det ett eller annet. Og ofte så slår det til at den ungen får problem på ett eller annet vis i skolen. Ja, enten på det sosiale eller på det faglige, hva det kan være. Dessverre, sånn er det ofte..» (Barnehageleder, høst 2011)

I dette perspektivet ser vi at «Sats på barnehagen – snu Sogn» kan være med på å skape en bedre, tidlig beredskap i regionen. Dette har også betydning for arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning, som vi skal behandle i neste kapittel.

Tilpasset opplæring – en ny oppgave for programmet

Fra ulike hold har det blitt pekt på at man har flere utfordringer knyttet til spesialundervisningen i norsk skole.⁶⁷

I grunnskolen har andelen med spesialundervisning økt de siste årene. Skoleåret 2010–11 var denne andelen på 8,4 prosent av alle elever. Omfanget var størst på 10. årstrinn med 11,7 prosent og minst på 1. årstrinn med 4,3 prosent. 66,7 prosent av elevene med spesialundervisning fikk dette året 3–7 timer i uken, 64,2 prosent fikk spesialundervisningen hovedsakelig i en gruppe på 2–5 elever og 17 prosent av det totale lærertimetallet gikk med til spesialundervisning. Kjønnfordelingen viser at ca. 70 prosent av de som får slik undervisning er gutter. Denne kjønnfordelingen har ikke endret seg vesentlig de siste årene.⁶⁸

Organisering og gjennomføring av spesialundervisning er for det første kostnadskreven for kommunene. Spesialundervisning binder opp en betydelig andel av de kommunale skolebudsjettene. En kan heller ikke forvente økte bevilgninger til dette området. Dette området stiller også krav til spesialkompetanse som ikke alltid er på plass i alle skoler og kommuner.

Fordelingen av spesialundervisningen viser dessuten fortsatt en klar økning i spesialundervisning på høyere trinn, og tilsvarende liten bruk av slike tiltak på lavere årstrinn. Sett i forhold til ønsket om tidlig innsats som de siste årene har blitt sterkt vektlagt i en rekke styringsdokumenter, viser dette at man fortsatt har en utfordring knyttet til å oppdage og gripe tak i utfordringer tidlig.

⁶⁷ Se f.eks. NOU 2009: 18; *Rett til læring*

⁶⁸ I følge St.meld. 18 (2010-2011); *Læring og fellesskap*

Økningen i bruk av spesialundervisning, visere også at det er behov for å se nærmere på tilpasset opplæring i norsk skole. Utfordringen blir hvordan man innenfor rammene av ordinær opplæring bedre kan tilpasse denne til den enkelte elevs behov, og på den måten redusere behovet for spesialundervisning. Dette var også et viktig poeng i St.meld. 18; Læring og fellesskap. Het heter det videre:

«Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. En slik variasjon krever at skolene bruker sin kompetanse til å lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i forutsetningene og evnene elevene har. Dette forutsetter at skolen løpende vurderer, varierer og endrer egen praksis.»⁶⁹

Spesialundervisning og tilpasset opplæring er en utfordring også i regionen som omfattes av «Sats på skulen – snu Sogn».

Statped Vest⁷⁰ inviterte derfor kommunene i Sogn til et samarbeid under overskriften «System for styrka læring», høsten 2010. Skuleregion Sogn og Statped Vest ønsket her å meisle ut en langsiktig utviklingsprosess for å styrke opplæringskvalitet for alle og på den måten redusere bruk av spesialundervisning.

Etter initiativ fra rådmannsgruppa i regionen, ble «Sats på skulen- snu Sogn» koblet på denne prosessen. Programstyret vedtok derfor, i møte 23.09.2011 følgende:

Programstyret ser dette som ei viktig utviklingsprosess, og vektlegg verdien av samhandlinga frå ordførar, rådmann og administrasjonen på kommunenivå til rektor, styrar og pp-tenesta. Det er viktig at prosjektet "System for styrka læring" finn ein tydeleg organisasjon, og avklarar tilhøvet mellom dette prosjektet og "Sats på skulen – snu Sogn".

Det er dei skulefagleg ansvarlege i region Sogn, ved Ingrid Steine Bortne i Lærdal, som er eigarar av prosjektet. Prosjektleiar i "Sats på skulen..." deltek i koordinering og prosjektutvikling. Hovudfokus er dei opphavlege satsingsområda i eigarrolla, nettverk, leiarane og entreprenørskap.⁷¹

Arbeidet med det lokale utviklingsprosjektet «System for styrka læring» ble startet med en dagskonferanse 4. november 2011. 115 deltakere; rådmenn, ordførere, skolefaglige ansvarlige, styrere, rektorer, lærere og førskolelærere deltok her, og «Sats på skulen – snu Sogn» ønsker å spille en sentral rolle i arbeidet i regionen.

Her ser vi altså enda et eksempel på at aktører i det samarbeidet som er etablert, ser at de har et redskap som kan brukes til å møte nye utfordringer, ikke bare de som i utgangspunktet ble definert. «Sats på skulen – snu Sogn» har, gjennom sine aktørnettverk og de tre

⁶⁹ St. meld. 18 (2010–2011); *Læring og fellesskap- Sammendrag*, side 6

⁷⁰ Statped Vest er et statlig spesialpedagogisk kompetansesenter i Vest-Norge, har som oppgave å gi støtte til opplæringsansvarlige i kommuner og fylkeskommuner. Kompetansesenteret yter tjenester på både system- og individnivå, primært gjennom regionavtalte samarbeid med opplæringsansvarlige instanser.

⁷¹ Referat fra møte i programstyret 23.09.2011, Sak 25/11 – Statped Vest prosessen: "System for styrka læring"

delprogrammene, bygd opp en struktur som med fordel kan utnyttes også for å styrke tilrettelagt undervisning/læring.

Det klare gjennomgående fokuset på entreprenørskap, med den «oversettelsen» i retning av alternative læringsarenaer og læringsformer som vi har påpekt, kan f.eks. være et viktig bidrag i tenkingen rundt læring tilpasset ulike grupper og ulike behov. Dette kan også være en sentral problemstilling for de etablerte fagnettverkene i regionene. De gode nettverk blant skoleledere og skoleeiere som er etablert gjennom prosjektet, vil også kunne være sentrale i videreutviklingen av «System for styrka læring», i tråd med det som er påpekt i St.meld. 18. At prosjektet nå også er utvidet til å gjelde barnehagen, gir også mulighet for å tenke bevisst tidlig innsats allerede før grunnskolen.

Resultat kvalitet: Bedre karakterer?

I utgangspunktet hadde vi planlagt å bruke analysere data fra alle skolene i regionene, for å se om det var signifikante forskjeller mellom skolene med hensyn til resultatoppnåelse og utvikling i perioden. Selv om slike forskjeller ikke automatisk kan knyttes til prosjektet, ville det likevel vært en indikator på hvordan resultatene har utviklet seg i prosjektperioden, og eventuelt om denne utviklingen har vært ulik i ulike skoler.

Resultatdata fra kommuner og skoler, ligger åpent tilgjengelig på skoleporten.no. For skoler under et visst elevtall, vil imidlertid slike data ikke foreligge der. I regionene som er omfattet av Sats på skulen – snu Sogn, gjelder dette et relativt stort antall skoler. Også på kommunenivå mangler noen data for regionen i Skoleporten.

Vi ønsket derfor å supplere de offentliggjorte tall, med tilsvarende tall for noen utvalgte fag for alle skoler, også de som er for små til at de blir presentert på Skoleporten. Av ulike grunner har dette vist seg vanskelig å skaffe. Uten en total oversikt har vi derfor ikke funnet å kunne gjøre noen fullstendig sammenlikning av læringsresultater på skolenivå.

Her kan det være på sin plass å minne om Skoleportens egne reserverasjoner i forhold til bruk av data.⁷² Her sies det at det på aggregert nivå som fylke og nasjon er stor stabilitet i karakternivået fra år til år. På lavere nivå som skole og kommune er det derimot ofte store variasjoner i karakternivået. Variasjoner i enkeltelevers karakterer kan her gi store utslag. Karakterer på skolenivå bør derfor tolkes med varsomhet.

For å bruke karakterresultater som indikatorer på kvalitet på den enkelte skole, må det være et tilstrekkelig statistisk elevgrunnlag på skolen. For skoler som har færre enn 30 elever per trinn, vil variasjoner i resultatene i liten grad si noe om kvaliteten på opplæringen, men i hovedsak bare vise variasjoner i elevgrunnlaget fra år til år. For den regionen som omfattes av Sats på skulen – snu Sogn, vil dette gjelde for de aller fleste, om ikke alle skolene.

Vi har gjort en analyse av de offentlig tilgjengelige dataene på kommunenivå fra de syv kommunene i prosjektet, i forhold til standpunktkarakterer i engelsk, norsk og matematikk, samt resultater fra elevinspektørene. På kommunenivå finner vi for perioden 2007 – 2011 ingen signifikante forskjeller i forhold til resten av Sogn og Fjordane eller landet for øvrig, hverken m.h.t. læringsresultater eller trivsel og elevdemokrati. Vi ser riktig nok noen små forskjeller, men de er ubetydelige.

Innenfor denne utviklingen på kommunenivå, viser noens stikkprøver at enkeltskoler kan ha ulik utvikling. Å koble denne utviklingen til prosjektet, er imidlertid vanskelig basert på de data vi ellers har.

For å illustrere tilstanden i regionen, presenterer vi nedenfor noen relevante data på kommunenivå

⁷² <http://skoleporten.udir.no/>

Kommune	Engelsk	Norsk hm	Norsk sm	Matematikk
Aurland	4,2 (4,1)	3,9 (3,5)	4,1 (3,7)	4,2 (-)
Balestrand	3,8 (3,9)	3,6 (3,6)	4,0 (3,4)	3,7 (3,4)
Leikanger	3,8 (3,9)	4,0 (3,8)	4,2 (3,9)	3,7 (3,0)
Luster	4,0 (4,3)	3,8 (3,9)	3,9 (3,9)	3,8 (3,4)
Lærdal	4,2 (3,8)	4,1 (-)	4,1 (-)	4,2 (3,9)
Sogndal	4,2 (4,1)	4,1 (3,6)	4,1 (3,9)	3,7 (3,5)
Vik	4,1 (4,3)	4,2 (-)	4,1 (-)	3,7 (3,6)
Sogn- og Fjordane	3,9 (4,0)	3,6 (4,0)	3,7 (4,0)	3,4 (3,7)
Nasjonalt	3,9 (3,8)	3,9 (3,5)	3,7 (3,2)	3,6 (3,1)

Tabell 3: Standpunkt karakter 2010-2011 og siste foreliggende eksamens karakter (skriftlig eksamen) for deltakerkommunene, Sogn- og Fjordane og nasjonalt (Data fra skoleporten.no)

Med noen mindre variasjoner, ser vi at kommunene ligger omtrent på fylkes- og nasjonsgjennomsnitt. Noen kommuner ligger litt over, andre litt under nasjonalt gjennomsnitt. I norsk sidemål og matematikk ser vi f.eks. at alle prosjektkommunene ligger likt med eller over de nasjonale resultatene.

Kommune	Engelsk	Lesing	Regning
Aurland	2,0	1,8	2,1
Balestrand	2,0	-	1,6
Leikanger	-	-	-
Luster	1,9	2,0	2,0
Lærdal	2,0	2,0	2,0
Sogndal	2,1	2,1	2,2
Vik	1,8	1,9	1,8
Sogn- og Fjordane	2,0	2,0	2,1
Nasjonalt	2,0	2,0	2,0

Tabell 4: Nasjonale prøver 5. trinn⁷³ 2010-2011 for deltakerkommunene, Sogn- og Fjordane og nasjonalt

På nasjonale prøver på 5. trinn ser vi at kommuneresultatene i dag svinger rundt det nasjonale gjennomsnitt, med noen mindre variasjoner.

⁷³ Elevenes resultater på nasjonale prøver 5. trinn presenteres ved en skala med tre mestringsnivåer på, hvor mestringsnivå 1 er lavest og 3 er høyest.

Kommune	Engelsk 8. trinn	Engelsk 9. trinn	Lesing 8. trinn	Lesing 9. trinn	Regning 8. trinn	Regning 9. trinn
Aurland	-	xxx	-	-	-	-
Balestrand	-	xxx	-	-	-	-
Leikanger	-	xxx	-	-	-	-
Luster	3,5	xxx	3,6	3,8	3,4	3,9
Lærdal	3,1	xxx	3,4	3,7	3,2	3,6
Sogndal	3,2	xxx	3,4	3,8	3,6	3,9
Vik	2,7	xxx	2,7	3,8	3,0	3,8
Sogn- og Fjordane	3,1	xxx	3,2	3,6	3,3	3,6
Nasjonalt	3,0	xxx	3,1	3,5	3,1	3,4

Tabell 5: Nasjonale prøver 8. og 9. trinn⁷⁴ 2011-2012 for deltakerkommunene, Sogn- og Fjordane og nasjonalt (data fra skoleporten.no)

Også på nasjonale prøver, ser vi at kommunene i regionen, med noen unntak, ligger noe over landsgjennomsnittet. I lesing og regning på 9. trinn ser vi at alle kommunene i dag har bedre resultater enn landet som helhet.

Kommune	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Aurland	39,7	40,8	41,6	41,4
Balestrand	43,8	41,5	45,6	41,2
Leikanger	41,2	41,6	40,2	41,8
Luster	41,7	39,2	41,7	41,7
Lærdal	42,4	40,5	41,0	43,7
Sogndal	42,6	41,3	41,4	42,6
Vik	40,7	40,3	41,9	41,9
Sogn- og Fjordane	41,5	40,5	41,3	41,5
Nasjonalt	39,7	39,5	39,9	39,9

Tabell 6: Grunnskolepoeng⁷⁵ for deltakerkommunene, Sogn- og Fjordane og nasjonalt (data fra Skoleporten.no)

Med hensyn til grunnskolepoeng, ser vi altså at alle kommunene ligger over landsgjennomsnittet. Med to unntak ligger man også noe over gjennomsnittet for Sogn- og Fjordane. Disse tallene har som vi ser av tabellen vært relativt stabile i perioden 2007 -2011.

Når vi ser på utviklingen fra 2007 til 2011 ser vi at kommuneresultatene på alle disse variablene har svingt noe fra år til år, men vært relativt stabile. Å koble de mindre svingningene som har vært entydig til prosjektet er umulig. Vi tror variasjon i resultater mer har vært et uttrykk for varierende elevgrunnlag fra skoleår til skoleår. Utviklingen har, som vi før har sagt, ikke skilt seg signifikant fra tilsvarende tall for Sogn- og Fjordane eller Norge som helhet.

Som ledd i den kvalitative datainnsamlingen besøkte vi tre skoler i i tre forskjellige kommuner i regionen. Disse tre skolene var relativt like med hensyn til struktur og størrelse,

⁷⁴ Elevenes resultater på nasjonale prøver presenteres ved en skala med fem mestringsnivåer på 8. og 9. trinn, hvor mestringsnivå 1 er lavest og 5 er høyest.

⁷⁵ Tabellen viser gjennomsnittlig grunnskolepoeng. Grunnskolepoeng regnes ut ved at alle avsluttende karakterer som føres på vitnemålet, legges sammen og deles på antall karakterer slik at en får et gjennomsnitt.

og alle hadde med noe ulikt utgangspunkt deltatt aktivt i prosjektet på ulike måter. Våre informanter mente også at alle de tre skolene var inne i en positiv utvikling i arbeidet for å bidra til prosjektets målsettinger. For å illustrere hvordan relativt like skoler likevel kan ha en noe ulik utvikling, velger vi her å presentere noen tall fra disse

En sammenligning mellom de syv kommunene, resten av Sogn og Fjordane og resten av landet i forhold til dataene på Skoleporten om læringsmiljø og læringsresultater, viser som sagt kun små forskjeller, både når det gjelder endring over tid og ved sammenligning innenfor de respektive år. Derimot ser vi langs noen variabler på Skoleporten forskjeller mellom skolene i de syv kommunene, både når det gjelder endring over tid og innbyrdes for hvert år.

I og med at skoleporten ikke gir tilgang til rådataene, er det ikke mulig for oss å foreta en analyse for å se om disse forskjellene skyldes statistiske tilfeldigheter eller ikke. Standardavviket gir oss imidlertid en pekepinn på om forskjellene kan skyldes stor spredning i elevmassen eller ikke. Hvis standardavviket for de skolene hvor vi ser avvik, er større enn det er for de øvrige skolene, så kan vi vanskelig legge vekt på den forskjellen vi observerer i gjennomsnitt. Men som tabellen nedenfor viser, så er standardavviket ganske lik eller lavere på de variablene vi har hentet fram for skolene og i forhold til resten av landet. Standardavviket forteller oss også om endringer av gjennomsnitt kan regnes som betydelig eller ikke. Vurderingsskalaen går fra 1 til 6, og med et standardavvik på 0,5 må endring i skalaene på 0,5 betraktes som betydelig (en forflytning av et helt standardavvik).

Tabellen nedenfor viser de variablene på data fra elevundersøkelsen,⁷⁶ der vi for de tre utvalgte skoler ser de mest iøynefallende endringene. Generelt viser tallene for skole A en fallende tendens når det gjelder elevenes oppfatning av trivsel med lærerne og elevdemokrati gjennom perioden som vi har data fra. Målet på trivsel med lærerne i 2010-11 er på 3,6 og er betydelig lavere enn landsgjennomsnittet. Det er også et betydelig fall i forhold til året før, men deler av dette fallet kan skyldes datagrunnlaget, slik at vi ikke kan ta dette fallet for bokstavelig. Men tendensen for alle tre verdiene er klar. Fra å ha verdier som ligger over landsgjennomsnittet, har Skole A falt til under landsgjennomsnittet. Også Skole C viser en fallende tendens, spesielt i forhold til variabelen elevdemokrati.

Skole B, derimot, har beveget seg i positiv retning langs alle tre variablene, og tydeligst er endringen når det gjelder variabelen elevdemokrati. Svingningen langs variablene viser at her kan det være at datagrunnlaget ikke er godt nok til å gi oss gode mål, men selv med denne svingningen skinner det gjennom en positiv utvikling.

⁷⁶ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>

		Sosial trivsel		Trivsel med lærerne		Elevdemokrati	
		Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik
Hele landet	2006-07	4,4	0,6	4,1	0,8	3,7	0,9
	2007-08	4,3	0,6	4	0,8	3,6	1
	2008-09	4,4	0,6	4,1	0,8	3,7	1
	2009-10	4,4	0,6	4,2	0,8	3,8	0,9
	2010-11	4,4	0,6	4,2	0,8	3,7	0,9
Skole A	2006-07	4,7	0,2	4,2	0,6	3,8	0,7
	2007-08	4,7	0,4	4,3	0,7	4,1	0,6
	2008-09	4,3	0,6	3,9	0,7	3,6	1
	2009-10	4,4	0,6	4,1	0,7	3,3	0,7
	2010-11	4	0,4	3,6	0,7	3,1	0,8
Skole B	2006-07	4,4	0,6	4,4	0,4	3,6	0,8
	2007-08	4,6	0,5	4,6	0,5	4,2	0,7
	2008-09	4,5	0,6	4,3	0,6	3,6	0,4
	2009-10	4,5	0,5	4,5	0,3	4	0,6
	2010-11	4,7	0,3	4,6	0,4	4,5	0,4
Skole C	2006-07	4,4	0,4	3,3	1	4	0,6
	2007-08	4	0,8	3,9	0,9	4	0,6
	2008-09	4,3	0,8	4	1,1	3,5	0,8
	2009-10	4,2	0,5	4	0,7	3,3	0,9
	2010-11	4,2	0,7	3,9	1	3,2	0,9

Tabell 7: Data fra elevundersøkelsen (Hele landet og tre skoler)

Skole A har i den samme perioden hatt en jevn økning i læringsresultater i norsk. Skole B har hatt en forbedring i læringsresultater i norsk, og skole C har hatt forbedring i læringsresultat i engelsk.

Etter vår mening illustrerer dette den variasjonen vi kan finne innenfor de deltakende kommunene. Ulik utvikling er imidlertid et resultat av en rekke ulike faktorer i og omkring skolene, og kan ikke knyttes entydig til prosjektet.

SØFs analyse av resultatene fra nasjonale prøver finner forøvrig ett tydelig unntak fra den generelle tendensen om at små skoler gjennomgående presterer dårligere enn store skoler. Skoler i Sogn og Fjordane presterer gjennomgående godt, selv om de preges av mange av de faktorene som ellers kobles til dårlige resultater. Dette kobles i denne studien til regionens fokus på utviklingsarbeid og samarbeid:

”Inntrykket er at mange kommuner i fylket lykkes med å vedlikeholde og videreutvikle en etablert suksess gjennom målrettet arbeid. Vurdert i forhold til hva vi ellers vet om suksessfaktorer fra internasjonal litteratur, peker skarpt fokus på læring og høy lærerkvalitet seg ut som potensielt viktige suksessfaktorer i mange kommuner i Sogn

og Fjordane. Læringsfokus kan tenkes å ha blitt forsterket og spredd gjennom et utstrakt regionalt samarbeid.”⁷⁷

Sats på skulen – snu Sogn har definert store, langsiktige målsettinger knyttet til utvikling av en bedre skole som i sin tur skal bidra til en langsiktig, positiv samfunnsutvikling i regionen. Når man skal vurdere resultatoppnåelse, er det her viktig å være klar over at det for det første er snakk om målsettinger som kan etterprøves godt bare etter relativt klang tid. Dette er langsiktige prosesser, en kan ikke forvente store resultater med hensyn til befolknings- og næringsutvikling i løpet av få år. Dette handler dessuten om prosesser som påvirkes av en lang rekke sammensatte faktorer. Positiv skoleutvikling er ikke det eneste som påvirker samfunnsutviklingen i en region. Andre faktorer kan bidra til ulik, samtidig utvikling i andre retninger.

Når det gjelder utvikling av læringsmiljø og læringsresultater, er dette også komplekse fenomener, avhengig av en rekke, heterogene faktorer. I små skoler og kommuner vil naturlige variasjoner i elevgrunnlaget kunne gi store utslag fra år til år, uavhengig av den utviklingen som skjer i skolen. Endelig utvikling vil først kunne måles over lengre tid.

Vi har tidligere, i omtalen av prosjektets resonnementkjede, beskrevet hvordan endelige resultater kan oppfattes som et resultat av «lokale» resultater:

handlinger/forandringer → ”lokale” resultater → langsiktige effekter

I forhold til dette kan vi si at det i dag er mulig å måle «lokale» resultater av «Sats på skulen – snu Sogn». Flere har fått ny, relevant kompetanse, bedre nettverk og møteplasser for erfaringsutveksling er skapt, flere elever opplever endringer i sitt læringsmiljø, politikere og administrasjon har fått større bevissthet rundt skoleeierrollen, osv.

⁷⁷ Bonesrønning, Op.cit. side 65

Konklusjon – Alle har fått jaktkort, men går alle på jakt?

«Confronting the isolationism and privatism of educational systems is a tall order. It requires intensive action sustained over several years to make it possible both physically and attitudinally for teachers to work naturally together in joint planning; observation of one another's practice; and seeking, testing, and revising teaching strategies on a continuous basis. Reform is not just putting into place the latest policy. It means changing the culture of classrooms, schools, districts, universities, and so on.»⁷⁸

Slik beskriver Michael Fullan utfordringene for skoleutvikling. Det er disse utfordringene «Sats på skulen – snu Sogn» har søkt å gripe. Etter vår mening har prosjektet angrepet denne kompleksiteten i reformarbeidet på en konstruktiv måte.

Prosjektet «Sats på skulen – snu Sogn» har på den ene siden bidratt til at kommunene og skolene i regionen har vært og er tidlig ute i forhold til implementering av nasjonale føringer. Man har på mange områder vært tidlig ute med å implementere «the latest policy» som Fullan snakker om i sitatet overfor. Prosjektet har fungert som et redskap for å støtte kommuner og skoler i mottak av utfordringer som f.eks. faget Utdanningsvalg, entreprenørskap i skolen og reformen Kunnskapsløftet. Prosjektet har etter vår mening bidratt til at skolene, kommunene og regionen samlet har vært i forkant med hensyn til å ta flere sentrale utfordringer

Samtidig ser vi at prosjektet rundt denne kjernen av implementeringsarbeid også har arbeidet med, og påvirket de bredere strukturene og kulturene, i både skoler, kommuner og i regionen, som det i følge Fullan er nødvendig å endre for å skape endring og utvikling i skolen.

Slik sett ser vi prosjektet som en klar start på veien bort fra en skole preget av «den privat-praktiserende» lærer og mot en skole og en region preget av større grad av delingskultur, der det er naturlig å arbeide sammen, på tvers av enkeltskoler, etats- og kommunegrenser. Mye forskning har vist at dette er en forutsetning for effektiv skoleutvikling. Lærere som utvikler seg i fellesskap, er en nøkkel bak skoleutvikling.

Michael Fullan beskriver det slik, i omtalene av vellykket endring i skoler:

«... at the teacher level, the degree of change was strongly related to the extent to which teachers interact with one another and to others providing technical help and peer support and pressure.»⁷⁹

Fullan sier videre:

“Significant educational change consists of changes in beliefs, teaching, style, and materials, which can come about only through a process of personal development in a social context.”⁸⁰

⁷⁸ Fullan Op.cit., side 7

⁷⁹ Ibid. side 138

Slik vi ser det har en sentral effekt av prosjektet vært at man i større grad har etablert, videreutviklet og vedlikeholdt arenaer for samarbeid på tvers av institusjonelle grenser. Prosjektet har søkt å skape rom, på mange nivåer, for den nødvendige utvikling i sosialt fellesskap. Dette er kanskje det viktigste resultatet av satsingen.

Bedre skoleeiere?

På kommunalt nivå har arbeidet med skoleeierutvikling bidratt til å bevisstgjøre skoleeier om skolen i et bredere samfunnsperspektiv. Vi tror det er riktig å si at prosjektet mange steder har ført til større interesse for skolen, og til større kunnskap og kompetanse. Her har etablering av møteplasser, arenaer for dialog, vært viktig. Årlige dialogmøter mellom kommunestyre og skolene, slik man har etablert i enkelte kommuner, er med på å skape gjensidig kunnskap og forståelse. Her kan man gjensidig avklare forventninger og sammen utarbeide strategiske skoleplaner.

Vi mener prosjektet har bidratt til at flere politikere nå har en større kunnskap om skolens liv, og at interessen ikke lenger bare er koblet til resultater på nasjonale prøver, og særlig medieomtale av dette. Gjennom mer og bedre gjensidig kunnskap, kan man lettere etablere en fruktbar, kunnskapsbasert dialog rundt skoleutvikling. Dermed får man en arena der skolefolk, politikere og administrasjon i større grad kan samarbeide om skolen i regionen.

Dialogmøter og andre møtepunkter for skole og kommunepolitikere ser altså ut fungerer, men ennå har man nok en vei å gå mot målet? Flere av våre informanter har vært inne på at skoleeiers interesse fortsatt har tendens til å være for resultatorientert i forhold til om skolene gjort det godt, eller dårlig på nasjonale prøver. Flere har etterlyst med oppmerksomhet, mer kontakt i det daglige, gjerne i stedet for, eller i alle fall i tillegg til kake fra ordføreren når man har gjort det godt. Alle kommunene har heller ikke nådd samme nivå i arbeidet med utvikling av skoleeierrollen.

Å opprettholde den gode dialogen med politisk nivå, er for øvrig en oppgave som må drives kontinuerlig. Nye politikere kommer inn i systemet hvert fjerde år, og må bevisstgjøres rundt egen rolle som ansvarlig også for skoleutvikling. Dessuten trengs det en stadig strøm av kontaktpunkter, for å opprettholde fokus gjennom en omskiftende hverdag, der nye saker hele tiden kommer på sakskartet.

Bedre skoleledere?

I arbeidet med skoleutvikling knyttet til den enkelte skole, har kompetanseheving for skoleledere åpenbart vært et svært viktig bidrag. Gjennom dette tiltaket har man søkt å utvikle en sterkere kompetansebasert pedagogisk ledelse/endringsledelse i skolene. Etter vår mening har dette vært en viktig satsing som blant annet har bidratt til implementeringen av reformen Kunnskapsløftet i regionen, og dessuten gjort regionen bedre i stand til å håndtere framtidige skoleutfordringer.

⁸⁰ Ibis side 139

Skolene i regionene ville uten tvil ha kunnet implementere Kunnskapsløftet uavhengig av «Sats på skulen – snu Sogn», men etter vår vurdering har prosjektet bidratt til å gjøre denne implementeringen lettere for mange skoler. Den økte lokale handlefrihet som var sentralt i denne reformen, har for mange kommuner og skoler vært opplevd som utfordrende. «Sats på skulen – snu Sogn» har bidratt til å gi skoleledere og skoler en nødvendig kompetanse for å gripe disse utfordringene, og har dessuten skapt strukturer på tvers som har bidratt til dette på en positiv måte

To kull har så langt gjennomført skolelederutdanningen. 37 deltakere har fått etterutdanning tilsvarende 30 studiepoeng. Her var man i regionen tidlig ute sett i forhold til det økte fokus på skolelederutdanning som nå er en del av nasjonal politikk. Dette er i seg selv et viktig resultat av prosjektet.

Vi ser i alle fall klare tegn til at skolelederutdanningen har sådd frø som har blitt omsatt til handling i egen skole, og at skoler har endret seg som en følge av skolelederutdanningen. Alle skolene er selvsagt ikke kommet like langt i dette; «*Alle har fått jaktkort, men det er ikke alle som går på jakt!*», som prosjektleder uttrykte det. Skolelederutdanningen har imidlertid gitt en basis det er mulig å bygge framtidig utvikling på. Likevel er det viktig å minne om at skolelederutdanningen i seg sjøl ikke er målet. Fortsatt handling er nødvendig for at dette skal få effekt.

Nå er man i ferd med å gjennomføre det samme for barnehage-ledere, nok en gang i forkant av en nasjonal utvikling. Her har man også vært tidlig ute med å ta barnehagen på alvor som en del av det totale opplæringsløpet. I forhold til det viktige prinsippet om tidlig innsats, mener vi at dette er et riktig og viktig skritt videre mot en enda bedre skole og oppvekstmiljø i regionen.

Bedre lærere?

I arbeidet med skoleutvikling, har revitaliseringen av fagnettverk for lærere vært et sentralt resultat av «Sats på skulen – snu Sogn». Her har man klart å opprettholde et system som gir den enkelte lærer møteplasser for faglig utvikling. Som vi har sagt tidligere, så er kunnskapsdeling en sentral utfordring i skolens kompetanseheving. Gjennom fungerende nettverk oppnår man å utveksle erfaringer, man har skapt større faglige miljøer enn det som er mulig i mange små skoler. Arbeidet har på sitt beste bidratt til økt motivasjon og inspirasjon, og større grad av samskapt læring i regionen. (Mer om dette nedenfor)

Vi ser at ulike nettverk har hatt varierende møtehyppighet, men at eksistensen av nettverk har bidratt til å bygge ned barrierer for kontakt mellom skoler. Arbeidet med fagnettverk har bidratt til å få lærere og skoler til å heve blikket og i større grad utnytte den samlede kompetanse som finnes i regionene

Samtidig legger mange av våre informanter vekt på at dette arbeidet er krevende. Det å rydde plass og finne tid i hverdagen, finne vikarer, finne aktuelle foredragsholdere og tema som oppleves som relevant av deltakerne, er krevende. Det er vårt klare inntrykk at noen fagnettverk har slitt litt, at noen er i ferd med å gå litt trøtt og sliter litt med den nødvendige fornyingen som slike nettverk må gjennomgå, for å fungere som påfyll. Noen av våre informanter har antydnet at man trenger ekstern hjelp og støtte med gjennomføringen av nettverksarbeidet på dette plan, og at en ren dugnads-organisasjon står i fare for å bli slitt ut.

Entreprenørskap for bedre skole og samfunn

At entreprenørskap, og i forlengelsen av det faget Utdanningsvalg, ble et gjennomgående fokusområde for hele prosjektet, har vært positivt på flere måter. Dette perspektivet har inngått i alle delprosjektene, entreprenørskapstenkingen – har vært en fellesnevner og en rød tråd, og har bidratt til å binde sammen de tre delprosjektene under hovedprosjektet. Dette har også bidratt til at skolene har hevet blikket, og i større grad sett hvordan de kan spille en sentral rolle i lokalsamfunnsutvikling, og at lokalsamfunnet kan bidra i skolens arbeid, som læringsarena og ressurs for skolens sentrale arbeidsområder.

Her har det vært viktig at «Sats på skulen – snu Sogn» har bidratt til en refortolkning og delvis ny forståelse i skolene. Entreprenørskap i skolen har blitt utviklet videre fra kun å handle om elevbedrifter til et større samfunnsperspektiv i entreprenørskapsarbeidet. For skolene har entreprenørskap blitt et verktøy, en arena som kan bidra til løse skolens kjerneaktiviteter på en bedre måte. For lokalsamfunnet har entreprenørskap bidratt til en revitalisering, at flere har sett muligheter i lokal utvikling. Gjennom dette arbeidet blir både lærere, elever og foreldre bevisstgjort om regionens mangfold og muligheter.

«Sats på skulen – snu Sogn» har etter vår mening bidratt til et entreprenørskapsarbeid mer i retningen av slik det var tenkt fra myndighetenes side og til at skolene i Sogn blir mer tilknyttet sitt lokalsamfunn og næringsliv. Her har regionen, blant annet som et resultat av prosjektet, vært i forkant av en nasjonale utvikling og sentrale føringer på feltet.

Bedre sammen?

«Sats på skulen – snu sogn», har bidratt til å skape og videreutvikle bedre strukturer for skolesamarbeid og skoleutvikling. I regi av prosjektet har man drevet utviklet og prosesser som har vært viktige for utvikling. Nye arbeidsformer har blitt spredt til flere, på en måte og i et omfang som etter vår mening neppe ville vært mulig uten prosjektet som en overordnet utviklingsagent i regionen.

I forhold til fagmiljøer som tilbyr etter- og videreutdanning rettet mot skolen, har prosjektet bidratt til å gi regionene en tyngde. Sammen har de kunne påvirke innholdet i høgskolers tilbud på en måte som små kommuner alene neppe kunne klart. På den måten har man fått til et skreddersydd utdanningstilbud, både i forhold til regionens behov og prosjektets helhetlige struktur.

Små skoler i små kommuner, med små fagmiljøer, har gjennom prosjektets satsing på nettverk, fått et langt mer solid kompetansegrunnlag for sitt arbeide. Dette har etter vår vurdering bidratt til å styrke utviklingen i mange av skolene i regionen. Regionen preges i dag av stor grad av delingskultur, og prosjektet har bidratt til å støtte og utvikle dette.

Sammen har man blitt sterkere. Samtidig er dette et resultat som alltid vil kreve vedlikehold. Stilt overfor en hektisk hverdag vil både skoler og kommuner lett komme til å prioritere det nære, kortsiktige. Det blikket som vi mener «Sats på skulen - snu Sogn» har bidratt til å få skolene til å løfte, kan fort igjen bli konsentrert om det nære. Disse delings- og

nettverksrelasjonene trenger vedlikehold, og som vi har sett m.h.t. fagnettverkene, i mange tilfeller også støtte og påfyll. De felles interessene kommer fort i skyggen av presserende lokale utfordringer.

Vår analyse av læringsresultater, viser små, signifikant forskjeller mellom regionen og resten av fylket, eller nasjonale resultater. Læringsresultatene har gjennom hele perioden variert rundt landsgjennomsnittet. Det kan argumenteres for at prosjektet på mange måter har betydd starten på en utvikling mot en bedre skole i regionen. Man har gjennom ulike tiltak lagt et grunnlag, bygd en grunnmur, men en grunnmur er ikke et ferdig hus. De virkelige effektene vil man kunne se i framtiden, avhengig av at den gode starten blir fulgt opp.

Med hensyn til befolkningsutvikling, har vi sett at regionen samlet fortsatt har en svak, positiv utvikling. Å koble dette direkte til «Sats på skulen – snu Sogn» er selvsagt vanskelig. Hvordan resultatene ville vært uten prosjektet, vet vi heller ikke. En klar majoritet av våre informanter har imidlertid ment at prosjektet har bidratt positivt til samfunnsutviklingen. Satsingen på skolen har demonstrert politisk vilje til å bygge lokalsamfunn, og har også bidratt til å gi regionen godt omdømme i omverdenen. Skolen er nå klart definert som en sentral aktør i samfunnsutviklingen. Denne rollen må tas vare på, og videreutvikles.

Å påpeke konkrete, positive effekter av prosjektet på befolknings- og næringsutvikling i regionen, er selvsagt ikke mulig. Prosjektet har neppe ført til etablering av ny virksomhet i deltakerkommunene, og det er vanskelig å påvise at befolkningsutviklingen i regionen er et resultat av prosjektet. Det hadde vi heller ikke forventet.

Her er det snakk om langvarige utviklingslinjer, der utviklingen også påvirkes av en rekke regionale, nasjonale og globale forhold. Det som synes klart, og som våre informanter er gir uttrykk for, er at «Sats på skulen-snu Sogn» har bidratt på en positiv måte i en større utvikling. Gjennom prosjektet har man skapt samarbeidsrelasjoner mellom ulike aktører, nettverk er på plass, kompetanse er hevet. Flere unge har gjennom skolen fått et bedre innblikk i lokalsamfunnets muligheter, og muligheten for at flere vil velge å bli boende i regionene etter endt utdanning er dermed økt. Skolene har blitt en synligere aktør i samfunnsutviklingen, og grunnlaget er derfor lagt for en videre positiv utvikling som vil gjøre regionen attraktiv for framtidig beboere.

Samtidig er veiene til framtida et resultat av en rekke andre samfunnsforhold. Gode resultater av «Sats på skulen – snu Sogn», kan bli lite verdt hvis de ikke følges målrettet opp, eller hvis andre utviklingstrekk virker motsatt. «Sats på skulen – snu Sogn» må forstås som ett ledd i en større kjede av tiltak for å utvikle regionen. Dessuten betyr prosjektet starten på en utvikling, ikke slutten.

Sammen står vi sterkere- nettverk for lærende skoler

Mye forskning har vist at implementering av tiltak og prosjekter i organisasjoner ofte ikke er koordinert, men heller er fragmenterte og uoversiktlige.⁸¹ De oppstår eller gjennomføres gjerne tilfeldig i forhold til hverandre, uten at de nødvendigvis er del av en større plan eller en

⁸¹ Se f.eks. Senge, P.: *Den femte disiplin. Den lærende organisasjons teori og praksis*, Egmont, Oslo 2010 eller Fullan Op.cit.

større helhet. Prosjektutfordringene krever dynamiske organisasjoner som evner å bevege seg mellom stabilisering og endring, og ledere og ansatte som lærer av beslutninger, planer og handlinger og utvikler ny kunnskap i sitt daglige arbeid. Det fordres kort sagt reflekterte aktører i dynamiske og lærende organisasjoner.

Peter Senge beskriver en lærende organisasjon som en organisasjon der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der det oppleves trygt for medlemmene å ha ambisjoner, der det arbeides systematisk med refleksjon og utvikling av felles visjoner, og der status quo blir utfordret. Lærende organisasjoner pres av kollektive arbeidsformer og en kultur for kunnskapsdeling. Utvikling er en kollektiv og ikke individuell aktivitet.

Senge beskriver fem ulike disipliner som er viktige innenfor utviklingsarbeid: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og som den femte disiplinen; systemisk tenkning. For at en organisasjon skal kunne være lærende, må praksiser ses i helhetlige sammenhenger i form av mønstre, systemer og strukturer, ifølge ham. Systemisk tenkning i dette perspektivet vil si å se relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, og å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder. De fem disiplinene kan ellers ikke betraktes isolert, men står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Drivkraften i lærende organisasjoner blir beskrevet som et ønske om hele tiden å gjøre ting bedre.⁸² Etter vår mening har «Sats på skulen – snu Sogn» lagt et godt fundament for å utvikle skolen i regionen mot å bli en lærende organisasjon.

Et svært viktig resultat av «Sats på skulen – snu Sogn» er opprettelsen og vedlikeholdet av nettverk, både blant ledere, skoleeiere og lærere. Samarbeidsnettverkene er sentrale redskap som skaper utvikling. De store, langsiktige planene, som er viktige, vil stå i fare for å bli for lite tilpasningsdyktige i forhold til en verden i endring. Varige og fungerende nettverk skaper dynamikk og videre utvikling, og det å bygge opp fungerende, heterogene nettverk mellom aktører i deltakerkommunene, blir en sentral målsetting. Nettverk sikrer dermed utviklingsberedskapen, på tvers av konkrete problemstillinger og satsingsområder.

Aktørnettverk som dette kan og bør fungere som kreative arenaer, som tenketanker for hele regionen som er involvert i samarbeidet. Får man til dette, har man etablert viktige permanente, dynamiske verktøy for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Med fungerende nettverk, tenker man automatisk deling og utvikling på tvers av enheter, i større grad enn når disse nettverkene er løse og ad hoc-pregede.

En sentral utfordring for kompetanseutvikling i skolen, handler om å lære av hverandre. Ekstern kompetansetilførsel fra høyskoler, universiteter og forskningsmiljøer, er selvsagt viktig. Like viktig er det imidlertid å utvikle god kompetanseoverføring mellom skoler og kommuner. Norsk skole i dag er full av kompetente aktører på en rekke ulike områder, ressurspersoner som lenge har arbeidet med ulike problemstillinger, og oppnådd gode resultater på sin skole, i sitt klasserom. En stadig utfordring er imidlertid knyttet til å spre denne kompetansen. Alt for ofte ser man at kompetanse forblir i den enkelte lærer, eller i alle fall i den enkelte skole. Systemene for kompetansedeling er mange ganger for svakt utviklet, og mange steder har det heller ikke vært noen utbredt kultur for deling. Den ”privatpraktiserende lærer”, som holder sine gode grep for seg selv, er mer enn en klisjé. Alt for ofte vil en skoles utbytte av å sende lærere på kurs og etterutdanning begrense seg til de

⁸² Op. Cit. Senge 2010

aktuelle deltakerne. Og å møte naboskoler som har arbeidet med parallelle problemstillinger, uten å kjenne til hverandre, er mange steder reglen heller enn unntaket.

Gjennom å etablere varige samarbeidsrelasjoner mellom skoler og kommuner, kan man bidra til at denne skoleinterne og -eksterne kompetanseutvekslingen skjer mer bevisst og i en større sammenheng. Skoler blir i stand til å lære av hverandre, og utvikler bedre fungerende redskaper og rutiner for deling av kunnskap. En lærers kunnskap blir hele skolens kunnskap, en skoles kunnskap og erfaringer, blir alle skolens kunnskap. Man beveger seg mot en mer kollektivt orientert skole, både internt i den enkelte organisasjon, men også i en hel kommune og en hel region.

Slik nærmer man seg målet om å etablere skoler som lærende organisasjoner, med nedslagfelt langt ut over den enkelte skole. Slike formalisert nettverk kan dermed bli et system for læring, der kompetanseutvikling utvikles til noe langt mer enn å utvikle enkeltindivider. Lærende organisasjoner handler mer enn noe annet om å lære av hverandre, og å lære sammen. Et viktig målsetting for samarbeidet må derfor være at man etablerer en delingskultur, og skaper en ”vi”-følelse på tvers av skole- institusjon- og kommunegrenser. Etter vår mening har regionene gjennom «Sats på skulen – snu Sogn», tatt mange og gode skritt på denne veien. Fortsatt er imidlertid utviklingen ujevn, alle er ikke i samme grad en del av nettverk, alle har ikke i samme grad utviklet delingskulturen.

Gjennom løpende dialog mellom de involverte, i nettverk av heterogene aktører der både ledere, lærere, kommunalt ansatte og politikere fra flere kommuner møtes, og der ulike perspektiver og ulik kompetanse samles, kan man komme inn i en prosess preget av det noen har kalt ”samskapt læring”.⁸³ Læringen blir her en kollektiv prosess, noe skjer i dynamisk dialog mellom ulike aktører. Det konkrete arbeidet må ligge nærmere dialogen enn monologen.⁸⁴ Ideelt sett vil slike gode læringsnettverk være preget av stor grad av åpenhet og gjensidighet. Ingen aktører må i for stor grad få lov til å dominere og styre prosessen, i alle fall ikke for tidlig. Målet må være at man i slike samarbeidsrom åpner opp også for prosesser der både den skriftliggjorte kunnskapen og den erfaringsbaserte, av og til ”skjulte” kunnskapen til deltakerne får bidra. Noen har beskrevet dette med begrepet ”levende kunnskap”/”living knowledge”:

”The term living knowledge signifies organizational knowledge, that escapes easy articulation, knowledge that is typically tacit, distributed, complex, contextual and deeply rooted in culture.”⁸⁵

Kunnskap oppfattes i et slikt perspektiv som et kollektivt, prosessuelt fenomen, som må forstås integrert i de strukturer og prosesser der kunnskapen praktiseres. Denne kunnskapsutviklingen må stimuleres og utnyttes i levende skoleutvikling, i heterogene nettverk mellom ulike aktører fra ulike skoler og kommuner. Slik kan samarbeidsprosessene bidra til å avdekke behov man i utgangspunktet ikke så, og frambringe ny kunnskap, og kunnskap man ikke visste at man hadde, og på den måten bidras til å skape en samlet skole i

⁸³ Se f.eks. Elden, Max og Morten Levin (1991): "Cogenerative learning: Bringing participation into action research." i Whyte, William (red.) *Participatory action research*, Sage Publications, Newbury Park CA 1991 s. 127 - 142

⁸⁴ Bakhtin, Mikhail: *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin 1981

⁸⁵ Carlsen, Arne, Roger Klev og Georg von Krogh: *Living Knowledge – The dynamics of professional service work*, Palgrave Macmillan Basingstoke and New York 2004

permanent utvikling. Som vi har seg, ser det ut til at «Sats på skulen – snu Sogn» har gjort et godt bidrag med å starte og forsterke en slik prosess. Samtidig er det viktig å være klar over at en slik prosess aldri vil være ved målet, veiene er virkelig målet, og noen må ha et overordnet ansvar for å vedlikeholde og føre dette arbeidet videre, også når hverdagens kortsiktige krav griper den enkelte aktør.

Gode grep i arbeidet

Vi vil i det følgende kort oppsummere noe av det vi oppfatter som noen av de gode grep i arbeidet i «Sats på skulen – snu Sogn». De som ønsker en mer utfyllende gjennomgang av suksessfaktorer i slike samarbeidskonstellasjoner, kan finne dette blant annet i rapporten «Alt er småting, og det er de som teller.»⁸⁶

For det første har man i prosjektet lagt opp til varighet og stabilitet. Man våget å satse lenger enn to år, noe som etter vår mening er en forutsetning for å oppnå resultater. Slikt arbeid tar tid, og et formalisert samarbeid må være av en slik art at det ikke kan avvikles for fort. Når kortsiktige utfordringer truer med å sette det langsiktige samarbeidet i skyggen, må relasjonene/strukturene har en form som sikrer kontinuitet og deltakelse. I «Sats på skulen – snu Sogn» har man laget bindende avtaler og dermed skapt forutsigbarhet i arbeidet.

For det andre har «Sats på skulen – snu Sogn» vært bevisst på alt utviklingsarbeids tre F'er; Forankring, forankring og forankring. Man har vært svært bevisst på at arbeidet må forankres, «oppe» og «nede» i de organisasjoner som skal gjennomføre det. Prosjektet har vært forankret politisk, administrativt og i praksisfeltet. Man har også tatt hensyn til at forankring krever prosess; et prosjekt/tiltak er ikke forankret en gang for alle, men hele tiden fornyes og forsterkes.

I dette arbeidet har programstyret etter vår mening vært av avgjørende betydning; med sin breie sammensetning, med representanter for ulike interessentgrupper i arbeidet, har dette bidratt til å skape den nødvendige, dynamiske forankringen.

Også i skolene ser det ut som om prosjektet har skapt bred forankring. At utgangspunktet for arbeidet har vært lokale behov og forutsetninger er viktig i dette. Bred medvirkning i idegenerering, prosjektutforming og gjennomføring er et klart suksesskriterium i arbeid av denne typen.

Sogn Regionråd ser ut til å ha klart å etablere et «utviklingsmiljø» underlagt de samarbeidende parter, men i en nøytral posisjon mellom/over deltakerne. På denne måten har prosjektets ledelse kunne følge opp det daglige, avlaste deltakerne med det «byråkratiske» i utviklingsarbeid, og samtidig kunne vært prosesspådriver gjennom å skape inspirasjon, være vaktbikkje, initiere og støtte opp om samhandling mellom aktørene, og selv ta aktive initiativ. Man har vært koordinator og tilrettelegger. Prosjektledelsen har fungert som utviklings- og vaktpost; man har sett hva som rører seg i skolene, og nasjonalt. Prosjektledelsen har vært preget av «ildsjeler» og system.

«Sats på skulen – snu Sogn» har vært i stand til å lage gode planer, og følge dem, men samtidig vist vilje til å gå andre veier når det har åpnet seg nye utfordringer muligheter – improvisasjon er også nødvendig i slikt arbeid.

Samtidig har man i prosjektet vært bevisst på det noen har betegnet som ”kortreiste resultater”. Man har kunnet vise at arbeidet har båret frukter lokalt, ikke nødvendigvis de

⁸⁶ Buland, Mathisen og Finne, Op.cit

store, totale omveltningene, men småting som styrker hverdagen. Man har vært bevisst på ikke å la de store, langsiktige målsettingene skygge for de små ting man oppnår. Det er disse småtingene som gir inspirasjon til videre arbeid.

Prosjektet har også vært bevisst på å bygge på det gamle for å skape noe nytt. Man har hele tiden vært bevisst på det man i regionene er gode på, og å videreutvikle dette.

Den bevisste satsingen på nettverk i prosjektgjennomføring har også vært et suksesskriterium. På denne måten har man sikret bredere kompetanse og samtidig skapt spredning av erfaringer. Det ser ut som om man i prosjektet har vært dyktig til både å bruke nettverk aktivt i utvikling og forankring av nye ideer, og i spredning av resultater. Nettverkene rundt prosjektet har dessuten vært preget av aktørmangfold; heterogene aktørnettverk som involverer ulike aktører, også kompetansemiljøer, er en fordel i slik arbeid. På denne måten har man lagt grunnlaget for både nettverk for kultur for læring, kultur for lærende organisasjoner.

Nettverkene har vært sentrale i å skape en aktiv delingskultur i regionen, en delingskultur som skaper trygghet og åpenhet rundt ulikheter. På den måten kan også ulikhet bli en ressurs for videre arbeid.

Veien videre – mot et regionalt utviklingskontor?

Utviklingsprosjekter er viktige i skoleutvikling. Gjennom prosjekter kan man få ny kunnskap om hva som påvirker og hvordan man kan utvikle nye redskaper og se praktisk endring i opplæringshverdagen. Å samarbeide om avgrensede prosjekter er dessuten en god skole i samhandling; ved konsentrert arbeid om utvalgte problemstillinger, øker man aktørens læringsevne. Prosjekter bør dermed være en del av slikt arbeid, forutsatt at de er bevisst valgt ut for å støtte opp om den helheten man ønsker, og man har en plan for spredning av resultater og lærdom.

Å gjennomføre prosjekt er lett, er en erfaring fra tidligere prosjektet.⁸⁷ Å få gode resultater av prosjekter, som på mange måter er en positiv unntakstilstand der de involverte får tid og rom til å arbeide målrettet med utvalgte problemstillinger, og i tillegg gjerne med ekstra resurser og positiv oppmerksomhet, oppleves ofte som lett. En informant i evalueringen av et annet prosjekt uttalte en gang at man nesten måtte gjøre en innsats for IKKE å få til noe i et prosjekt. Det er i videreføring og spredning av gode resultater at de store utfordringene legger.

Prosjekter krever en svært bevisst strategi for erfaringsspredning, for å kunne ha betydning for andre enn de som har vært direkte involvert. Å lære fra prosjekter andre har deltatt i, er vanskeligere enn å lære fra egen aktivitet. Dessuten har prosjekter den utfordringen at de er avgrenset i tid; de tar slutt. Å videreføre prosjektarbeid i ordinær drift, når nye utfordringer står i kø, er alltid utfordrende. Prosjekter kan derfor lett bli noe som kommer utenfor organisasjonen, noe som angår de involverte og i liten grad får ringvirkninger ut over sin egen levetid.

Skoleutvikling er pr definisjon en aktivitet som ikke tar slutt, dette arbeidet kan ikke ”gå over”. Samarbeidet bør derfor organiseres på en måte som peker ut over prosjektformen. Et velfungerende kommunalt samarbeid om skoleutvikling, bør ikke være et definert prosjekt, med definert slutt punkt. En slik organisering forteller i seg selv deltakerne at dette er noe som ”går over”, og vil bli etterfulgt av ”normaltilstanden”. Dette gir helt feil signaler, og bidrar til at deltakernes horisont for arbeidet blir en annen og mindre langsiktig enn ønskelig.

Ting tar tid, også innen skole og lokalsamfunnsutvikling, prosesser vil og må nødvendigvis måtte ta tid og bygge stein på stein, gjerne i små skritt.

Derfor er det viktig for deltakerne nå, når ”prosjektet” går mot slutten, at man tar initiativ til å bevare det som er bygd opp, og bygge nye ting i forlengelsen av det. Hovedutfordringen nå er å bevare det felles initiativ kommunene i regionen har tatt. I årene som kommer blir det viktig at de sju kommunene også klarer å bevare den enheten, den helheten som er etablert gjennom prosjektet, og fortsatt løfte en hel skole i fellesskap.

I dette videre arbeidet tror vi det fortsatt vil være behov for en utviklingsagent på et nivå over enkeltskoler og kommuner i regionen. En slik utviklingsagent må være en som kan lytte og

⁸⁷ Se f.eks. Havn, V. og T. Buland: *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste”*, STF38 A03510, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2003

fange opp signaler «ovenfra», se hva som kommer i av nasjonale føringer og tendenser, for derved å hjelpe hele regionen til å være i forkant av utvikling

En slik utviklingsagent må samtidig være en som kan lytte til praksisfeltet, se hva som oppleves som utfordringer der, og samkjøre dette med nasjonale utviklingstendenser og føringer. Dette handler også om å opprettholde utviklingsberedskapen i regionen, slik at man fortsatt kan være i forkant med hensyn til å gripe aktuelle utfordringer.

Med utgangspunkt i dette, må en sentral utviklingsagent kunne ta nødvendige grep på tvers av enkeltskoler og kommuner, for å koordinere behov og lokale initiativ, føre ulike skoler med felles problemstillinger sammen, og selv initiere samarbeidsprosjekter.

Man må altså arbeide videre med å koble aktører og bygge nettverk. Slike aktørnettverk er ikke etablert en gang for alle, men krever kontinuerlig vedlikehold og fornying. Særlig ser vi hvordan det er behov for å styrke arbeidet med fagnettverkene. Videre må man vedlikeholde og forsterke samarbeidet på tvers av skole og andre sektorer i lokalsamfunnet. Her kan en sentral utviklingsaktør spille en avgjørende rolle.

En viktig del av dette nettverksarbeidet, tror vi vil bli å knytte skolene og kommunene enda sterkere til høgskoler og andre til kompetansemiljøer. Som bindeledd mellom praksisfeltet og kompetansemiljøene, kan en sentral utviklingsagent bidra til å utvikle denne dialogen, som vil være av sentral betydning for en framtidig, kunnskapsbasert skole- og samfunnsutvikling. Dette vil handle både om utvikling av relevante utdanningstilbud, men også om å benytte kompetansemiljøer tettere i skoleutviklingsprosjekter i regionen.

En sentral utviklingsagent må også arbeide videre med allerede igangsatt arbeid, og starte nye prosesser i dialog med deltakerne. Dette handler nå både om å spre kunnskap fra prosjektet, sørge for å ta med de gode erfaringene over i ordinær drift, men også om å aktivisere flere. Vi ser at engasjementet nok har variert mellom skoler, og utfordringen nå ligger blant annet i å få flere av de som «*har fått jaktkort til å begynne å gå aktivt på jakt*». Kompetanse må oversettes til praksis, dette skjer ikke av seg sjøl, og vi tror skoler og kommuner her vil ha stor nytte av en sentral utviklingsagent.

Etter vår mening er det tegn som tyder på at prosjektet «Sats på skulen – snu Sogn» allerede er på vei over i et nytt utviklingsstrinn, fra prosjekt til en mer varig og bærekraftig organisasjonsform. At rådmannsgruppen har tatt initiativ med sikte på at prosjektet skal gripe utfordringene knyttet til spesialundervisning og tilpasset opplæring, er et godt eksempel på hvordan prosjektet er på vei over i en ny fase.

Prosjektet har nå etablert en satsing med fokus på hele opplæringsløpet fra barnehage og gjennom grunnskolen. Etter vår mening vil det nå være fruktbart å utvide dette videre opp mot videregående skole.

En informant i et tidligere prosjekt beskrev det 13-årige opplæringsløpet i Norge med jernbanenettet i Europa på 1800-tallet; hver gang man kommer til en grense, måtte man skifte tog, fordi sporbredden var en annen. Det 13-årige løpet preges også av mange overganger. Å gjøre disse overgangene mer fleksible, vil styrke helheten og sannsynligvis resultere i lavere frafall og bedre resultater.

Her tror vi man i «Sats på skulen – snu Sogn» kan bygge videre på de nettverk man nå har etablert, for å styrke kontakten mellom grunnskolen og videregående skole i regionen. Fokus her kan være tilpasset opplæring, tilpassede overganger mellom skoleslag, bedre karriereveiledning og økt innsats mot frafall i videregående skole. Alt dette er områder der det er behov for god kontakt mellom grunnskolen og videregående opplæring. Vi tror det vil være riktig blant annet å se på hvilken rolle det regionale samarbeidet kan spille i gjennomføringen av Ny giv. Det arbeidet som er utført knyttet til entreprenørskap og utdanningsvalg, vil her være svært relevant.

En annen utfordring det vil være naturlig å gripe fatt i, handler om vurdering av og for læring. Her har skoleeier et klart definert ansvar, og OECD pekte i sin evaluering som vi har sett, på at små kommuner vanskelig kan fylle sin oppgave her på en tilfredsstillende måte. OECD anbefalte her økt vekt på regionalt samarbeid mellom små kommuner som et svar på dette.⁸⁸ Også arbeidet med lokal læreplanutvikling er et område der små kommuner kan ha utfordringer knyttet til å fylle sin rolle. Her tror vi Sats på skulen – snu Sogn også i framtida kan ha en viktig rolle i arbeidet med å utarbeide og vedlikeholde lokale læreplaner, knyttet til prinsippene for vurdering for læring.

Hovedoppgaven for en slik regional utviklingsagent, bør imidlertid være å fange opp det man ikke har planlagt, og være en los og ikke en skipper for kommunene og skolene i framtidig skole og samfunnsutvikling i regionen.

⁸⁸ Op.cit. Nusch 2011

Litteratur

Agenda Kaupang: *Erfaringer med flat struktur*, Høvik 03.05. 2010

Andreassen, I.H.: *Utdanningsvalg – mulighetenes fag*. Høgskolen i Bergen, 2009

Bakhtin, M.: *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin 1981

Barrett, S & C. Fudge (eds.): *Policy and Action. Essays on the implementation of public policy*, London & New York 1981

Bonesrønning, H. og J.M. Vaag Iversen: *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*, SØF-rapport nr. 01/10, Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2010

Borgen, J.S. og B. Lødding: *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet*, NIFU-Step, Oslo 2009

Buland, T, V. Havn og L. Finbak: *Leselyst – helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*, Delrapport 2, STF50 A06047, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2006

Buland, T og H. Haugsbakken: *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt lekseshjelp*, Rapport A9396, SINTEF, Trondheim 2009

Buland, T., I. H. Mathisen, B. E. Aaslid, H. Haugsbakken, B. Bungum og S. Mordal: *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning*, SINTEF A18112, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2011

Buland, T., I.H. Mathiesen og H. Finne: *Alt er småting, og det er de som teller – En idehåndbok om hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling*, SINTEF Teknologi og samfunn og KS FoU, Trondheim 2011

Carlsen, A., R. Klev og G. von Krogh: *Living Knowledge – The dynamics of professional service work*, Palgrave Macmillan Basingstoke and New York 2004

Dahl, T., Klewe, L. og P. Skov: *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, Danmarks Pædagogiske Universitet; København 2004

Dalin, P: *Skoleutvikling*, Universitetsforlaget, Oslo 1986

Dalin, P.: *Skoleutvikling – Strategier og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo 1995

Direktoratet for forvaltning og IKT: *Statlig styring av kommunene – Om utviklingen i bruken av juridiske virkemidler på tre sektorer*, Rapport 2010:4

Engeland, Ø. og G. Langfeldt: "Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 – 2008", i *Acta Didactica Norge*, Vol. 3 Nr.1 Art. 9

Finne, H., M. Levin og T. Nilssen, 1995, "Trailing research: A Model for Useful Program Evaluation", *Evaluation*, 1 (1)

Fullan, M.: *The New Meaning of Educational Change*, Teachers Collage Press, New York, 2007

Fylkesmannen i Nordland: *RKK – Regional kompetanseutvikling i Nordland 1987-2007*, Fylkesmannen i Nordland, Utdanningsavdelingen, Bodø 2007

Havn, V, T. Buland, T. Dahl og L. Finbak: *Intet mennesker er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* Rapport STF50 A07023, SINTEF, Trondheim 2007

Havn, V. og T. Buland: *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"*, STF38 A03510, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2003

Kleven, T. og Hovik, S.: *Til innvortes bruk... Sluttrapport fra evaluering av "Program for kommunal fornyelse"*, NIBR-Rapport 1994; 11, Oslo 1994

Klewe, L, F.Ø. Andersen, B.B. Andersen, B. Topland og T. Neset: *utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*, Oxford Research og Danmarks pædagogiske universitetsskole, Kristiansand 2011

Lysø, I.H., B. Stensaker, P.O. Aamodt og K. Mjøen: *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*, Delrapport 1 fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen, NIFU og NTNU Samfunnsforskning, Oslo 2011

NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.*

NOU 2003: 16; *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

NOU 2009: 18; *Rett til læring*

Nusche, D., L. Earl, W. Maxwell og C. Shewbridge: *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Norway*, OECD

Ogden, T: *Kvalitetsskolen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 2004

Opedal, S. og I.M. Stigen: *Fra innvortes til utvortes bruk – Sluttraspport fra evalueringen av Kommunal- og regionaldepartementets Stifinnerprogram, Rapport IRIS 2007/050, Stavanger 2007*

Pressman, J.L. & A. Wildavsky : *IMPLEMENTATION. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all.*, Berkeley, Los Angeles, London 1979

Rogers, E.M.: *Diffusion of innovation*, The Free Press, London 1983

Røynesdal, C.: *Notat om utvikling og vidareføring av "Sats på skulen – snu Sogn" 2010 – 2012*, Notat til Sogn Regionråd 15.04 2010

Senge, P.: *Den femte disiplin. Den lærende organisasjons teori og praksis*, Egmont, Oslo 2010

Sogn Regionråd: *"Sats på skulen – snu Sogn" Utviklingsprogram 2006-2012*, Sogn regionråd, Sogndal, desember 2006.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 11 (2008-2009); *Læreren – rollen og utdanninga.*

St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*

St.meld. 18 (2010-2011); *Læring og fellesskap*

Tranøy, B. og Ø. Østerud: "En fragmentert stat?", i Tranøy og Østerud (Red.): *Den fragmenterte staten. Reform, makt og styring*, Gyldendal, Oslo 2001

Sætren, H.: *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960 - 1981*, Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø 1983

Vibe, N.: *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2010- Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*, Rapport 40/2010. NIFU, Oslo 2010

VEDLEGG: Alt er småting, og det er de som teller

Sammendrag av en idéhåndbok om hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling⁸⁹

I ulike sammenhenger har det blitt påpekt at mange kommuner, og særlig små kommuner, på grunn av ressursituasjonen har en utfordring med å skulle fylle sin rolle som skoleeier, etter hvert som kravene til å være skoleutvikler, utviklingsstøtte og -agent for sine skoler har blitt tydeligere. Opplæringsloven er klar på disse kravene, og på at kommunene er pliktig til å ha skolefaglig kompetanse over enkeltskoler. Kommunens ansvar for kvalitetskontroll og kvalitetsutvikling er også klart definert.

Som en respons har mange kommuner sett på muligheten for å etablere interkommunale samarbeidsrelasjoner, som kan bidra til å synliggjøre kommunenes rolle som skoleeier, og fylle denne rollen bedre enn det man klarer alene. Idéhåndboken gjennomgår fire eksempler på slikt flerkommunalt samarbeid om skoleutvikling. Disse presenteres kort nedenfor, basert på intervjuer med sentrale deltakere og gjennomgang av dokumenter knyttet til satsingene.

Navn	Regionalt kontor for kompetanseutvikling (RKK) i Indre Salten
Deltakerkommuner	Beiarn, Fauske, Saltdal, Steigen, Sørfold
Formell organisasjonsform	Interkommunal virksomhet etter Kommunelovens § 27, eid av deltakerkommunene, med Fauske som vertskommune, regulert av samarbeidsavtale mellom partnerne
Etableringsprosess	RKK er etablert ved politiske vedtak i eierkommunene, opprinnelig etter initiativ fra Skoledirektøren (nå Fylkesmannen)
Styring	Styre bestående av rådmennene fra de samarbeidende kommunene, og observatør fra Fylkesmannen
Varighet	Etablert 1987
Bemanning	Tre faste stillinger (en leder, en faglig, en merkantil) og en prosjektfinansiert stilling, alle ansatt ved RKK
Finansieringsmodell	Driftstilskudd bevilges av eierkommunene etter en fordelingsnøkkel som revideres hvert fjerde år. Kommunenes tilskudd utgjorde i 2009 36 % av utgifter til stillinger og drift. Ytterligere langvarig finansiering fra bl. a. Fylkesmannen og Fylkeskommunen
Skoleutviklingens plass i helheten	RKK er primært innrettet mot skoleutvikling i de enkelte kommunene, men gir også utviklingstilbud til andre kommunale instanser
Videreføring	Utvides med to nye kommuner og en ny fast faglig stilling fra 2011
Aktiviteter	- Arrangerer kurs, møter, seminarer nettverk og konferanser for ulike målgrupper innenfor skole og etter hvert andre sektorer - Initierer, tilrettelegger, leder og vedlikeholder interkommunale løsninger, samarbeidsprosjekt og samarbeidstiltak - Fungerer som prosessveiledere i kommunenes reformarbeid, prosjekter og omstillingsarbeid

⁸⁹ Sammendrag av Trond Buland, Ida Holth Mathiesen og Håkon Finne: *Alt er småting, og det er de som teller* En idéhåndbok om hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling. SINTEF Rapport A20297, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, 2011. Rapporten er et resultat av KS FoU-prosjekt 094017 Skoleutvikling i små kommuner, og kan leses på: <http://www.ks.no/tema/Innovasjon-og-forskning/fou/Kortreist-samarbeid/>

Navn	Sats på skulen – snu Sogn
Deltakerkommuner	Aurland, Balestrand, Leikanger, Luster, Lærdal, Sogndal, Vik
Formell organisasjonsform	Program (med delprosjekter). Sogn regionråd, etablert etter kommunelovens § 27, er prosjekteier og oppdragsgiver
Etableringsprosess	Programmet er etablert på grunnlag av politiske vedtak i eierkommunene i Sogn regionråd
Styring	Bredt sammensatt programstyre
Varighet	2006 – 2012
Bemanning	Prosjektleder i full stilling på tidsavgrenset kontrakt hos Sogndal kommune (som vertskommune for Sogn regionråd)
Finansieringsmodell	Avtalefestet spleiselag mellom kommunene, regionrådet og fylkesmannen. Noe prosjektfinansiering i tillegg
Skoleutviklingens plass i helheten	Programmet driver skoleutvikling som et virkemiddel i utvikling av regionens attraktivitet som bo- og næringsregion
Videreføring	Vil vurderes senere – skal evalueres 2011
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetanseutvikling for skolelederne (skreddersydd rektorutdanning) - Kommunen som skoleeier (engasjere politikere og administrasjon i bredere skoleutviklingsspørsmål) - Fagnettverk for lærere - Entreprenørskap i skolen (knytte skolen opp mot samfunnet generelt og bedrifter og lokalt næringsliv spesielt) inngår i alle de øvrige aktivitetene

Navn	Regionalt program for skoleutvikling i Kongsbergregionen
Deltakerkommuner	Flesberg, Hjartdal (fra 2009), Kongsberg, Nore og Uvdal, Notodden, Rollag, Tinn, Øvre Eiker (til 2008)
Formell organisasjonsform	Program med delprosjekt. Regionrådet for Kongsbergregionen, etablert etter kommunelovens § 27, er prosjekteier, med regional koordinator (daglig leder i regionrådet) som prosjektansvarlig
Etableringsprosess	Programmet er etablert på grunnlag av vedtak i regionrådets rådmannsgruppe
Styring	Rådmannsutvalget i regionen er styringsgruppe for programmet. Det finnes også et programråd bestående av skolesjefene (eller tilsvarende) i deltakerkommunene
Varighet	2007 – 2010
Bemanning	Prosjektleder (programkoordinator) i full stilling på tidsavgrenset kontrakt hos Kongsberg kommune (som vertskommune for Regionrådet for Kongsbergregionen). Fire av kommunene bidrar (i prinsippet) med hver sin delprosjektleder på deltid
Finansieringsmodell	Skjønnsmidler fra Fylkesmennene i Buskerud og Telemark finansierer lønn og driftsmidler for programkoordinator. Kommunene bidrar med driftsmidler til de fire delprosjektene
Skoleutviklingens plass i helheten	Programmet driver skoleutvikling (i et regionalt perspektiv)
Videreføring	Det er besluttet å ikke videreføre programmet etter 2010
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> - Programfag til valg / utdanningsvalg - Digital kompetanse (skolenes IKT-strategi, regional nettbasert læringsplattform, digitale mapper) - Elevvurdering - Entreprenørskap og læring

Navn	Gode Sirklar AS
Deltakerkommuner	Fjell, Sund, Øygarden
Formell organisasjonsform	Aksjeselskap eid av tre kommuner
Etableringsprosess	Selskapet er etablert etter politiske vedtak hos eierkommunene. Satsingen på skoleutvikling er forankret i kommunene
Styring	Selskapets generalforsamling består av ordførerne i de tre eierkommunene. Selskapets styre er sammensatt av de tre ordførerne og tre eksterne representanter. For større prosjekter opprettes egne styringsgrupper
Varighet	Selskapet etablert 2005. Skoleutvikling etablert som hovedsatsingsområde fra starten
Bemanning	Selskapet har ingen fast ansatte; alle leies inn gjennom avtaler med andre organisasjoner etter behov. Daglig leder i selskapet er utleid fra SINTEF. Tre prosjektledere, hvorav en på full tid innen skoleutvikling, har flerårige avtaler med selskapet. Mange prosjekter suppleres med eksternt kompetanse på timebasis
Finansiering	Selskapet tilføres driftskapital fra eierne til fast bemanning, driftskostnader og noe prosjektaktivitet gjennom flerårige avtaler. Ytterligere, til dels betydelig, prosjektfinansiering fra kommunene og eksterne kilder
Skoleutviklingens plass i helheten	Skoleutvikling er ett av tre hovedsatsingsområder for selskapet, hvis primære mål er en tverrsektoriell, kompetansebasert regional utvikling av næringsliv og samfunnsliv
Videreføring	Prosjektansvaret for skolesatsingen overføres til kommunene; Gode Sirklar får rolle som bidragsyter for å sikre framdrift. Satsingen spres også til to nye nabokommuner
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> - Spredning av Praksisnær undervisning til alle skolene (omfatter avtaler med lokale bedrifter om å bruke deres virksomhet som læringskontekst for deler av lærestoffet i flere fag) - Bruk av eksternt kompetanse i undervisningen - Etter- og videreutdanningskurs for lærere

På bakgrunn av de fire eksemplene trekkes det opp noen sentrale kriterier som etter vår mening må være på plass for å etablere og drive slike samarbeidsrelasjoner. Det må her understrekes at suksesskriterier ett sted ikke nødvendigvis fungerer som suksesskriterier et annet sted. I bunn og grunn handler det meste om småting og relasjoner mellom mennesker, samtidig som strukturelle forutsetninger heller ikke er uten betydning.

En sentral forutsetning er at arbeidet er **solid forankret både i kommunene og i skolene**. Dette er helt avgjørende for et omfattende eller langvarig samarbeid. De involverte må ville samarbeide. Det må foreligge bindende avtaler mellom kommunene om samarbeid, helst etter politiske vedtak. Samordning av vedtaksprosesser i flere kommuner kan være en utfordring; erfaringer fra regionrådsarbeid kan være nyttig for å få dette på plass. Konkrete aktiviteter for å engasjere politikere og administrasjon i skolens oppgaver og dens samspill med omgivelsene (og ikke bare budsjett og skolestruktur) kan være nødvendig for å styrke skoleeierrollen i de deltakende kommunene. Forankring på skolenivå krever innsikt både i hverdagen i skolene og i hvordan skolene fungerer som organisasjoner. Forankring kan styrkes ved f.eks. å invitere lærere på dialogmøter eller holde brede idégenereringssamlinger. Opplevelse av reell medvirkning, at alle blir hørt og opplever at deres behov og ønsker blir tatt vare på i prosjektet, at man verdsetter den lokale kunnskap og kompetanse, er helt sentralt i denne forankringen.

En sentral suksessfaktor i de fire eksemplene vi har besøkt, ser ut til å være at man klarer å etablere et sentralt "utviklingsmiljø", en **ekstern utviklingsagent**, som er underlagt de samarbeidende partene,

men opererer i en nøytral posisjon mellom dem og spenner over alle de samarbeidende aktørene. Det ser ut til å være en klar fordel hvis man har en ildsjel, en nøkkelperson og leder/pådriver, som kan personifisere og lede samarbeidet, og som har dette som sin primære oppgave. I etableringsfasen kan dette være avgjørende; over tid kan det bety mye for de resultater som oppnås. Ildsjelløsninger blir lett sårbare og isolerte; denne personen må derfor også "settes i system" med et "sekretariat" rundt seg og et tydelig ansvar overfor eierkommunene. Sekretariatet kan ta vare på det daglige arbeidet knyttet til samarbeidet, koordinere og arrangere, sørge for framdrift og kontinuitet og bistå skolene og de deltakende personene administrativt og praktisk. Det er viktig at dette miljøet oppleves som en agent for alle deltakerne, en agent som bidrar til å etablere og drive SAMhandling mellom deltakerne.

Utviklingsagenten må ha et betydelig personlig-faglig **nettverk** som strekker seg over alle sider av alle gjerder det er nødvendig å forholde seg til, kjenne de samarbeidende parter og deres behov godt, og ha gode koblinger til kompetansemiljøer på feltet. Nettverkene må brukes aktivt til forankring, idégenerering, ressursmobilisering, erfaringsdeling, resultatspredning fra prosjekter osv. Formaliseringsgraden av nettverkssamarbeidet må variere etter oppgave og behov. Det må være tid, rom, arena og sosial tilrettelegging for at disse nettverkene skal fungere godt. Utviklingsagenten må hele tiden etterspørre både gode idéer og resultater av pågående arbeid. Samtidig må utviklingsagenten være pådriver, den som sørger for at arbeidet føres videre og at man holder farten oppe, uten å ta over alt arbeidet (ellers kan skoler og kommuner miste eierforhold til arbeidet). Når samarbeidet har blitt et obligatorisk passeringpunkt for kommunene og skolene, og altså blir oppfattet som den eneste og letteste og beste veien til målet, er mye av jobben gjort, og nettverket er stabilisert. Og selvsagt hjelper det hvis utviklingsagenten kan stille opp med økonomisk støtte til tiltak i og mellom skolene.

En sentral utviklingsagent kan være formelt organisert på flere måter. Dette er noe av det mest interessante ved de fire samarbeidstilfellene vi har studert. Løsningene (aksjeselskap, interkommunal virksomhet, regionrådstilknyttet prosjekt med prosjektleder, ditto med prosjektkoordinator) har sprunget fram fra lokale initiativ og muligheter. Det er ikke organisasjonsløsningene i seg selv som er viktige, men hvordan de fyller de nødvendige funksjoner, og særlig hvordan pådriverpersonene kan få både strategisk styring og operativ frihet. Imidlertid bør organiseringen peke ut over prosjektmodellen på sikt.

I våre fire eksempler er det først og fremst prosjektarbeid, kompetanseutviklingstiltak, organisasjonsutviklingstiltak og tematiske satsinger, og ikke driftsoppgaver (rapportering på kvalitet osv.), som har ledet til samarbeid mellom kommunene, og til strukturer som etter hvert fungerer som et stabilt samarbeidsforum mellom flere skoleeiere for at skolene enklere skal kunne arbeide sammen om skoleutvikling i skiftende konstellasjoner. Når disse samarbeidsløsningene får en fastere form, kan det så være aktuelt å legge driftsoppgaver dit også.

"Kortreiste resultater" av samarbeidet, at deltakerne ser resultater raskt, og dermed motiveres for videre samarbeid, er svært viktig. Dette gir også motivasjon for å etablere en overordnet felles visjon for samarbeidet som oppleves som ønskelig for alle.

Og hele tiden må man huske at "alt er småting", det er de små tingene som skaper de store resultatene.