



**EUREKA
Digital
1-2009**

SKOLEUTVIKLINGA SOM ALDRI KOM UT AV STARTGROPA

**Uten implementeringsstrategi vil gode intensjoner om
utvikling av skolens læringsmiljø forbli gode intensjoner!**

Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom ”Elvestrand” skole og Høgskolen i Tromsø, AFL
skoleåret 2007/2008

Høgskolen i Tromsø, desember 2008
Førstelektor Karin Rørnes

EUREKA DIGITAL 1-2009

ISBN 978-82-7389-205-8

ISSN 0809-8360

Innhold

1.0 Innledning – skoleutvikling som kompetansestrategi	3
2.0 Hva skal vi samarbeide om?	4
2.1 Forankring av FOU-prosjektet	5
2.2 Forventingsavklaring og mulig spissing av problemstillinger	5
2.3 Struktur og rammebetingelser	6
2.4 Aksjonsforskning og aksjonslæring	7
2.5 Veien videre	8
3.0 Erfaringer fra møte med Elvestrand skole	9
3.1 Et forskende og lærende partnerskap	9
3.2 Refleksjonsnotater fra deltakerne	10
3.3 Konklusjoner og råd om veien videre	14
4.0 Økonomisk nedstyring i skolen – konsekvens for skoleutvikling	16
4.1 Møte med rektor – 12. februar 2008	17
5.0 Skoleutviklinga som aldri kom ut av startgropa	22
5.1 Implementering	23
6.0 Hva kan vi så lære av et utviklingsprosjekt som aldri ble mer enn gode intensjoner?	26
Litteratur	29

1.0 Innledning – skoleutvikling som kompetansestrategi

St.melding nr. 30 (2003–2004), Kultur for læring, slo fast prinsippet om *kompetanse for utvikling*, noe som igjen innebar en prioritering av praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanning kombinert med et kompetanseløft for lærere. Den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) fastslo også prinsippet om lærende lærere:

Skolen og lærebedriften skal:

- *stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse*

På området Læringsmiljø utviklet Utdanningsdirektoratet en egen kompetansestrategi (2005–2008) som var ment å gi skoleeier og den enkelte skole hjelp i prosessen med å sette mål, utvikle planer og iverksette tiltak for utvikling av læringsmiljøet.

Kompetansestrategien anbefalte at det lokalt ble etablert forpliktende samarbeid mellom praksisfeltet og kompetansemiljø innenfor universitet og høgskole. På bakgrunn av nyere forskning ga kompetansestrategien føringer om at skoleeier burde velge tiltak som kunne dokumentere at de var forankret i teori og empiri; forskningsbaserte tiltak med dokumentert effekt. (KUF/BKD Rapport 2000, Utdanningsdirektoratet Rapport 2006.)

Gjennom flere år hadde jeg erfaringer med å implementere tiltak med dokumentert effekt og hadde ervervet kunnskap samt gjort positive erfaringer med å anvende denne type kunnskap. I stor grad var skolene fornøyde, og forskning viste at tiltakene bidro til endring (Rørnes 2007, Rørnes 2008).

At det likevel i skolen eksisterer motstand og kritiske røster knyttet til evidensbaserte tiltak, er det all mulig grunn til å ta på alvor. Det er ikke vanskelig å følge sporene tilbake til Margaret Thatchers omfattende skolereformer i England og Wales på slutten av 80-tallet i mye av dagens skoledebatt. Kravet om standardheving i skolen hadde den gang som nå en markedsbasert tankegang som først og fremst handler om landets konkurransevne og i mindre grad om skolens overordnede målsetting om *å fostre til menneskelighet for et samfunn*

i utvikling. I ei tid da vi kanskje mer enn noen gang trenger å diskutere vårt forhold til de humanistiske dannelsesidealene, kan et forsterket fokus på effekt og resultat endre fundamentet i norsk skole (Befring 2005, Henriksen 1990).

Dette var noe av bakgrunnen for mitt ønske om å utforske en annen modell for samarbeid med skolene, der det ikke var et ferdig konsept i form av et kompetanseprogram eller tiltak som var utgangspunktet. Slike kompetansetiltak kan fort få et top–bottom-perspektiv dersom veileder ikke etablerer et forhold basert på gjensidighet og ellers er lydhør for deltakernes egne erfaringer. Utgangspunktet for samarbeidet med ”Elvestrand”¹ skole var skoleutvikling på skolens egne premisser gjennom etablering av et partnerskap mellom skole og Høgskole, AFL.

2.0 Hva skal vi samarbeide om?

Samarbeidsprosjektet hadde sitt utgangspunkt i at lærere ved skolen, gjennom deltakelse på Høgskolens kurs om Tilpassa opplæring (TPO), fattet interesse for et nærmere samarbeid i tråd med de føringer som ligger i Kunnskapsløftets kompetansestrategi på området læringsmiljø. I kompetansestrategien ligger som nevnt føringer der skolene anbefales å knytte kontakt med kompetansemiljø for selv å drive målrettet kunnskapsutvikling med utgangspunkt i kunnskapsbaserte tiltak. Ensidig satsing på *kurs* har vist seg å gi lite varig endring, og målet er derfor å etablere en kultur for endring og kunnskapsutvikling på den enkelte skole.

Kommunen hadde valgt å ha *Tilpasset opplæring* som et overordnet satsingsområde for alle skoler. Høgskolen i Tromsø ble engasjert til å holde kurs om temaet for alle skolene i forbindelse med skolestart høsten 2007. Gjennom dette har samarbeidsprosjektet med Elvestrand skole også fått en forankring hos skoleeier (kommunenivå ved oppvekstsjefen) som ga uttrykk for å ville følge prosjektet med interesse.

Rektor ved Elvestrand skole og Høgskolen i Tromsø, AFL ved prosjektansvarlig, ble enige om en overordnet problemstilling knyttet til de utfordringer skolen ser når det gjelder elev- og foreldremedvirking i arbeidet med å fremme et godt læringsmiljø. Fokusområdet ble følgende:

¹ Fiktivt navn.

Tilpasset opplæring (TPO) med fokus på elev- og foreldremedvirkning.

2.1 Forankring av FOU-prosjektet

En god implementeringsstrategi er en forutsetning for at skoler skal lykkes med endringsarbeid enten det gjelder å rotfeste en ny læreplan og/eller å iverksette et mer avgrenset kunnskapstiltak (Berg 1999, Rapport 2006). Forankring av prosjektet hos skoleledelsen er et viktig element i den sammenheng. Kurs og samtaler per mail og telefon var utgangspunktet, og første fysiske prosjektmøte ble avviklet på Høgskolen i Tromsø, 2. oktober 2007. Til stede på møtet; rektor, undervisningsinspektør og prosjektansvarlig (Hitos). Målet med møtet var i første rekke relasjonsbygging der elementene var avklaring av gjensidige forventninger, fordeling av roller og oppgaver samt etablere en struktur/rammer for samarbeidet.

2.2 Forventningsavklaring og mulig spissing av problemstillinger

Skoleledelsen valgte å beskrive skolen som "en øy" i et samfunn der foreldrene nok har tillit til skolen, men der de likevel er fraværende i skolens hverdag. Metaforen øy gir noen assosiasjoner knyttet til en skole uten god nok *fastlandsforbindelse* og indikerer noe om ulike kulturer. Øyboerne og folk på fastlandet er ikke helt på linje.

Øyboerne ønsker å gjøre noe med dette og har forsøkt å nå bygdefolket blant annet gjennom brukerundersøkelser. Responsen er svært lav. Foreldrene uteblir fra foreldremøter. Dialogen og kontakten med enkelte foreldre oppstår gjerne først når det har oppstått et problem. Andre foreldre gir uttrykk for at "vi regner med at dere gjør en god jobb med ungene våre" og fraskriver seg dermed muligheten til medvirkning i skolens hverdag. Dette betyr ikke at foreldrene ikke er interessert i barnas faglige og sosiale framgang. Nordahl (2007) viser gjennom sine undersøkelser at foreldreengasjement i skolen ikke utelukkende kan måles ut fra frammøte og aktiv deltakelse på foreldremøter. Skoleledelsen ønsker seg imidlertid et større engasjement fra foreldrene og begrunner det i utfordringene i Kunnskapsløftet. Prinsippet om TPO for alle forutsetter at foreldrene er medansvarlige når det gjelder å utvikle en standard for læringsmiljø som gjør TPO mulig. Et psykososialt læringsmiljø (opplæringsloven § 9a) som skal fremme trivsel, helse og læring for alle forutsetter elever med *sosial kompetanse* (Kari Lamer 1997).

Skoleledelsen ved Elvestrand skole ønsket derfor å sette fokus på sosial kompetanse i nært samarbeid med foreldrene. Skolen er allerede i gang med å se nærmere på skolens reglement, og de ser dette arbeidet i nær sammenheng med *klasseledelse*. Klasseledelse er vedtatt som et lokalt satsingsområde for skolen.

Ut fra dette springer det ut et behov for å gå nærmere inn på tre ulike begreper:

Tilpassa opplæring – sosial kompetanse – læreren som leder (klasseledelse)

En mulig første problemformulering kan være:

Hvordan lykkes med å implementere skolens reglement?

I en slik åpen, men likevel konkret problemstilling, ligger store muligheter for å invitere elever og foreldre inn i et samarbeid som ikke bare handler om å lage regler og bli enig om sanksjoner. Den åpner også opp for samtalen om hvilken ”standard” læringsmiljøet skal ha, og hvem som har ansvar for hva – for at den enkelte elev skal lykkes.

Kompetansemiljøets bidrag i denne sammenheng vil kunne være faglige innspill og dialog med personalet knyttet til å få en felles forståelse av de ulike begrepene. Skoleledelse og læreres oppgave vil være å omsette ny kunnskap i praksis.

2.3 Struktur og rammebetingelser

Det var en forutsetning at FOU-prosjektet ikke skulle bli noe skolens ansatte opplevde som noe som kom ”på topp” av alt annet, men bli erfart som nyttig verktøy i forhold til det som likevel ligger i lærerens arbeidsplan. Lærere har et *handlingsrom*, og Kunnskapsløftet (K 06) gir retning på hva skolen forventes å gjøre, men den sier ikke noe om hvordan skolen skal komme i mål faglig og sosialt.

Dersom skolens personale opplever prosjektets tema som relevant for egen praksis, vil det være naturlig at noe av skolens etablerte samarbeidsstrukturer gir rom for å etablere *læringslommer* for prosjektet. I tillegg hadde det vært ønskelig om skolen kunne etablere en prosjektgruppe med deltakere fra foreldre og elever som hadde et særlig ansvar som pådrivere

og for dokumentasjon/informasjon. Uten at skolen tilføres noen ekstra utviklingsmidler, er dette neppe realistisk. Elvestrand skole fikk ingen utviklingsmidler dette skoleåret.

I skolens etablerte struktur ligger både personal- og trinnmøter og elev- og foreldreråd. I tillegg har skolen gjennom utvidet skoledag lagt til rette for en planleggingsdag hver 6. uke. Skoleledelsen mente det vil være naturlig å sette av tid til prosjektet på disse dagene – og da med oppstart høsten 2007. Skoleledelsen ble anbefalt å lage en form for milepælplan, og det ble i den forbindelse også utarbeidet et forslag til mulige tema.

Samtaler med skoleledelsen ble i utgangspunktet sett som viktig for framdriften.

2.4 Aksjonsforskning og aksjonslæring

FOU-prosjektet hadde aksjonsforskning som strategi og metode, der målet er læring både for praktikere og forsker (Tiller 1999, Furu 2007). Aksjonsforskning gir muligheter for et bytteforhold mellom forskning og utvikling. Sentrale tegn ved aksjonslæring er aktiv handling fra deltakerne og kritisk refleksjon over daglige erfaringer. Læringspotensialet ligger i et uttrykt ønske om endringer. Ved å legge til rette for at deltakerne i skolen får aksjonslæringskompetanse, vil man samtidig etablere et system der skolens utviklingsarbeide får karakter av å være en kontinuerlig forbedrings- og læringsprosess. (St.melding 30 2003–04 Kultur for læring.)

Fullan og Hargreaves (1995) har påvist at det å verdsette de ansattes egen fagkunnskap og skjønn er en forutsetning for at ny kunnskap skal få grobunn. Mitt anliggende i dette prosjektet var å finne nærmere ut av hvilke faktorer som spiller inn for at ansatte i skolen skal få fornyet ”emosjonell energi”. Starrin (2007) beskriver dette begrepet som positive følelser, energi, som ytrer seg i entusiasme, solidaritet, selvtillit og handlekraft, slik at endringer blir reelle og ikke bare intensjoner i lov- og rammeverk.

Utgangspunktet for problemstillingen er en generell opplevelse av å møte en skole tappet for energi i ei tid da det forventes ekstra innsats i forbindelse med implementering av ny læreplan. Metaforen med øyboerne som vil ha bedre fastlandsforbindelse gir tanker om en skole som mer enn noen gang trenger koblinger både til foreldre, nærsamfunn og forskningsmiljøer. Mitt utgangspunkt var ønsket om å delta i denne brubygginga fordi skoler generelt i endringstider er på jakt etter mer bærekraftige konstruksjoner.

Kan et forskende og lærende samarbeid om skoleutvikling gi fornyet energi i skolens arbeid med å utvikle et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring?

2.5 Veien videre

FOU-prosjektets videre gang handlet om at prosjektansvarlig formulerte et notat som fanget opp prosjektgangen.² Notatet eller prosjektskrivet var ment som et verktøy for skoleledelsen når prosjektet skulle videre forankres i kollegiet.

Rektors oppgave var å avklare tid for møtet samt drøfte med sitt personale og komme tilbake med en mer konkret bestilling som reflekterte noen av de problemstillingene vi hadde berørt i våre samtaler. Skoleledelsen hadde selv tanker om å koble foreldrerepresentanter inn i et slikt forum. Neste møte vil være på skolen i løpet av høstterminen 2007. Det ble anbefalt satt av tid både til en samtale mellom skoleledelsen og prosjektansvarlig – i tillegg til minimum 3 timer til det valgte tema for det første møtet mellom kompetansemiljø og kollegiet på skolen.

Etter å ha sendt rektor første oppsummering kom følgende tilbakemelding/mail (17.10.07):

”Dette kan bli bra! Jeg blir oppglødd når jeg leser oppsummeringen din.”

Rektor kommenterte videre:

”Min første kommentar går på pkt. 2.1, Forventninger og mulig spissing av problemstilling. Jeg opplever at foreldrene får mye av ”skylda” for at fastlandsforbindelsen ikke er god nok. Tror at skolen må innrømme at den ikke har vært flink i arbeidet med å inkludere bygdefolket. Dårlig kommunikasjon er ofte grunnen til mangel på engasjement og kritiske holdninger.”

Rektor opplyste videre at fredag 16. november var en plandag, og vi avtale at prosjektet fikk en halv dag.

3.0 Erfaringer fra møte med Elvestrand skole

² Innledende del av denne rapporten er basert på dette prosjektskrivet som ble sendt skolen 10.09.07

Etter avtale med skolens ledelse ble dato satt for første møte med kollegiet ved skolen. I etterkant av dette opplegget ble det utarbeidet følgende notat:

3.1 Et forskende og lærende partnerskap (Notat etter første skolebesøk)

En fredag i november er det tid for første besøk på Elvestrand skole. Fra E6 tar man inn på en vei som, ifølge rektor, har sin opprinnelse fra gamle dagers kjerretråkk som gikk langs elveleiet. Det forklarer svingene som får strekningen til å virke lengre enn den er. Etter vel to timers kjøring fra byen dukker skolen opp på venstre side av veien slik rektor har beskrevet. En typisk fådelt bygdeskole med 77 elever og 11 lærere. Jeg er spent på hva som møter meg, hvem er de og hvilke forventninger de har til dette samarbeidsprosjektet. I telefonsamtale med rektor har vi blitt enig om å bruke første dag til en begrepsavklaring;

Skolen som organisasjon – aksjonslæring og aksjonsforskning

Begrunnelsen for en slik introduksjon til samarbeidet er behovet for å sikre at vi har en felles forståelse knyttet til skolens rolle og oppgave i samfunnet. Begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning vil kunne avklare rollene mellom aktørene på skolen og meg som ekstern samarbeidspartner. Valg av faglig tema for dagen er også begrunnet i at det er nødvendig å søke kunnskap om hvorvidt skolen er klar for et mer målrettet endringsarbeid, som i neste omgang vil måtte forplikte deltakerne til å sette av tid til dette.

Elvestrand skole er, i likhet med alle andre skoler, forpliktet på å implementere ny læreplan, og kommunale myndigheter har gitt føringer knyttet til at *Tilpasset opplæring (TPO)* skal være et satsingsområde for alle skoler i kommunen. Rammene gir noen føringer, likevel er det rom for at skolen skal kunne definere nærmere sitt eget behov og gjøre selvstendige valg av tiltak. Implementeringsstrategier tilsier at det er avgjørende for resultatet at deltakerne gir sin tilslutning til arbeidet. Det skjer gjennom at de opplever behov for endring og har innflytelse på valg av tiltak. (Rapport 2006.)

Elvestrand skole stilte med lunsjbord. Det var en hyggelig start som ga rom for den uformelle samtalen rundt bordet. Kollegiet er kvinnedominert og med relativt høy gjennomsnittsalder. Slik sett framsto de som en typisk norsk skole. Stemningen rundt bordet var lett, positiv og inkluderende. Lærerne virket fornøyde med å ha lagt bak seg en halv planleggingsdag der

tema var IKT. De fortalte med en viss stolthet om skolens kulturprofil som de nok opplevde ikke helt ble anerkjent av alle foreldrene. Denne dagen hadde skolen engasjert en egen dansepedagog som hadde kurs med jentene fra 6. til 10. klasse. Skolens mål var å sette opp en musikal våren 2008. Vi ble alle invitert i gymsalen for å overvære et dansenummer.

Artig!

At kommunens oppvekstsjef var på besøk og ønsket skolen lykke til med arbeidet, bidro også til å gi prosjektet tyngde og status. Oppvekstsjefen valgte å se Elvestrand skole som en pilot i en kommune som etter hvert vil ha utviklingsprosjekter knyttet til TPO på alle skoler.

3.2 Refleksjonsnotater fra deltakerne

Personalet på Elvestrand skole opplevde jeg som deltakende og aktive gjennom en forelesning som hadde som mål å formidle teori som en ramme for forståelse av hensikten med å drive et utviklingsarbeid. Likevel sporer jeg i refleksjonsnotatene en utålmodighet etter å komme i gang med tiltak.

”Mange fine ord... Håper det blir mer praktisk tenking etter hvert!”

”Mange gode tanker, men vanskelige ord som blir litt vanskelig å sette i den konteksten man møter daglig mellom elev og foreldre.”

”Mange faguttrykk og vanskelige ord, og da blir det litt vanskelig å henge med. Håper på flere konkrete situasjoner/eksempler etter hvert.”

Lærere er og må være handlingsorienterte fordi de daglig står i komplekse situasjoner som må løses der og da. At den pedagogiske teorien i form av ord og begreper kommer litt i skyggen, og at det etter hvert er praksisteorien som overtar, er forståelig. Praksisteori kan være et godt redskap til handling, men noen ganger hender det at praksis ikke er i tråd med det som var intensjonen. Kompetansestrategien for læringsmiljø (2005–2008) peker på at intensjonsbaserte strategier er dominerende i norsk skole, og at det er et mål at lærere i større grad skal ta i bruk kunnskapsbaserte strategier. Begrepet *den skjulte læreplan* indikerer at det som var godt ment ikke alltid blir slik forstått av elever og/eller foreldre. For å kunne endre praksis, trenger lærere metoder for å kartlegge og begreper som redskap for å kunne analysere praksis. Det betyr at lærere må ha tid og mulighet til individuelt og sammen reflektere over

praksis. Sagt på en annen måte; vi må etablere en faglig samtale om det vi gjør og bli enig om hva som fungerer. Det som ikke fungerer, må vi endre for så igjen å sjekke ut om ny handling gir ønsket resultat.

En av lærerne satte ord på hva dette egentlig handler om:

”Det er mange utsagn i forelesningen som jeg kjenner igjen fra skoledagen, men som man ikke tenker gjennom til daglig. Skal man bli flinkere til å bruke de faglige uttrykkene må man bruke de og tenke gjennom dem med jevne mellomrom.”

Faglig profesjonalitet forutsetter tid til et lærersamarbeid der deltakerne tar i bruk et sett av begreper som bidrar til å styrke den kollektive kompetansen og selvforståelsen. Målet er at Elvestrand skole skal ha et innhold i begrepet *aksjonslæring* som bidrar til at skolen både lokalt og i større sammenheng kan framstå som en lærende organisasjon slik St.melding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring, forutsetter at framtidens skole skal.

Refleksjonsnotatene ga ellers et bilde av lærere som hver for seg har reflektert over egne erfaringer og hvilke utfordringer skolen står overfor.

”Synes det er tankevekkende å reflektere over hvordan tanker og språk om hvordan en klasse og en elev er kan forme virkeligheten.

Det får meg til å tenke på hvor høye krav man skal stille til elevene, hvor store forventinger man kan stille til dem. Noen ganger synes jeg at jeg har laget for vanskelige opplegg for elevene, burde gjort det enklere for å få alle med. Andre ganger kan jeg tenke at den undervisningen skulle vært mer spenstig, at alle skulle få noe å streke seg etter.

Fellesskap kontra individuell tilpasning i en klasse. Begge deler er viktig og interessant å reflektere over. Håper vi får tid å anledning til å jobbe videre og bli bedre på begge disse tingene.”

Denne refleksjonen peker på noe av utfordringen knyttet til TPO innenfor rammen av et fellesskap. Fellesskapet eller læringsmiljøet som en avgjørende forutsetning for individuell læring både faglig og sosialt.

Denne læreren uttrykker sine forventninger til prosjektet eksplisitt:

”Ønsker at skolen og jeg selv skal bli bedre på å tilpasse undervisningen uten at det går på bekostning av fellesskapet og felles-undervisningen i klassen.”

Flere er inne på utfordringer knyttet til stigmatisering og marginalisering.

”Det er ikke alle elevene på denne skolen som har et godt læringsmiljø – vi voksne på skolen prater og prater og prøver og prøver, men lykkes ikke i å få disse med oss. Vi er en liten skole i et lite og ganske lukket miljø. Fortellingene som skapes om elevene her på skolen og ellers i bygda er ekstremt stigmatiserende og grunnfestet i kulturen. Kommer du utenfra, blir du møtt med skepsis.

Vi må se på dette som en spesiell utfordring for oss og lage en plan for dette arbeidet.”

”Også veldig lett å stigmatisere elever, som ”vanskelige”, ”håpløse” eller ”genier”, man snakker om dem, og det skal man vel gjøre. Utfordring å se disse med nye øyne...

Tror mange foreldre ikke gidder å bry seg så mye med innholdet i skolen, nye planer, fine ord. Samarbeid her kan bli bedre, og foreldremøtene kan nok bli mer spennende.”

Utfordringen blir eksplisitt uttalt hos en av lærerne:

”Hvordan skape rom for de ”marginaliserte” elevene i skole? ...og få til at både skolen, elevene og foreldrene kan føle/oppleve at de er involvert i skolen.”

Gjennom refleksjonsnotatene får jeg også innblikk i at mye er ved ”det gamle” på Elvestrand. Det er ikke gjort de store grep organisatorisk, og klassen som definisjon på fellesskap lever fortsatt videre.

”Lærere og foreldre har veldig ulik forståelse for hva skolen er (har blitt siden foreldrene var elever). Klasserom (kateter) er synonymt med læring for mange foreldre. Basisgruppe er

fremmedord (i alle fall her!) Foreldre vil nok heller ikke se forskjellen på klassestyrer og kontaktlærer da de fremdeles gjør de samme oppgavene som tidligere.”

En annen lærer forteller om klassen:

”Jeg er i år kontaktlærer for en klasse med store sosiale utfordringer. Mobbeproblematikk. I den forbindelse har jeg tett samarbeid med en del hjem. Utfordringen ligger i å få med alle hjemmene. At foreldrene skjønner at klassemiljøet er et FELLEES ansvar! Vi har hatt mange foreldremøter + sosiale arrangement. Utfordring å få alle hjemmene til å delta på en positiv måte.”

Det gis også et bilde av en organisasjon med faste samarbeidskonstellasjoner.

”Og tror mange har godt av å bytte trinn og samarbeidspartnere innimellom.”

Mange har reflektert over utfordringer knyttet til skole–hjem-samarbeidet.

”Vi stiller kanskje krav uten å være på samme lag – det går jo ikke. Kommunikasjonen er kanskje basert på ”skole-laget” som skal finne ut av ting sammen med ”hjemme-laget”. Det er ikke alltid et skole–hjem-lag.

Tidspresset både hjemme og på skolen er et problem når det gjelder hva vi kan forvente av den andre. Tror det er viktig at vi blir bedre kjent for å komme på samme lag. Team-building hjem–skole burde kanskje opp-prioriteres.”

”Vi må arbeide med ”rettferdighetsbegrepet” i forbindelse med foreldre–elever og elever–elever. Relasjoner både faglig og sosialt. Dette må også ses i forhold til elever i ”ytterkanten” både sosialt og faglig.”

”Ønsker at terskelen ikke skal være så høy for å kontakte foreldrene – det blir litt lite samarbeid når vi kun en gang i halvåret snakker om hvor eleven er faglig og sosialt og litt om veien videre. Det kommer for lite konkret ut av disse konferansene i forhold til elevens læring.

Forventninger fra foreldre om faglig utvikling blir det sjeldent tid til – også hva vi forventer om faglig ståsted.”

Mange av lærerne har vært inne på faglig og sosial læring som to likestilte utfordringer. Erkjennelsen av at arbeidet med sosial kompetanseutvikling blir vanskeligere etter hvert kan også spores i et notat:

”Ellers er det vanskelig å komme utenom pensum når man jobber i ungdomsskolen, der tentamener og eksamener lurer i bakgrunnen. Kan liksom ikke velge bort noe da?...”

I samme notat leser jeg også en viktig refleksjon knyttet til hvor viktig det er å være bevisst skolestarten, ikke minst i forhold til å forebygge sosiale og faglige problemer.

”Ikke alle takler skole på ”pult-nivå” når de er 5–6–7 år gamle. Tror mye kan gjøres der. Hvis de blir sammenlignet og funnet for ”lett” når de begynner som 5-åringer, blir trivselen dårlig. Og da kan de bli vanskelig å snu.”

3.3 Konklusjoner og råd om veien videre

Møte med Elvestrand skole og gjennomgang av refleksjonsnotatene har gitt følgende konklusjon:

Elvestrand skole synes å være klar for et felles endringsarbeid, men bør bruke noe tid på å finne felles fokusområde. Skolen fremstår som utviklingsorientert, men kollegiet antyder også noe om at skolen nok kan bli litt for familiær og slik sett framstå som en mindre profesjonell organisasjon. I et lite samfunn ligger det alltid en fare i at skolen kan komme til å speile og forsterke hvem som er innenfor og hvem som utenfor. Det at deltakerne er seg bevisst denne utfordringen er i seg selv et godt utgangspunkt for endring mot en sterkere kultur for læring faglig og sosialt. Det kan være fornuftig å starte arbeidet med å fokusere endringsarbeidet rundt et tema som mange har vært spesifikt inne på, *sosial kompetanse*, og kanskje etter hvert orientere seg mot et tiltak som man i fellesskap ønsker å prøve ut.

Foreldre og lærere må få samme forståelse for hvordan eleven skal være i samhandling med andre. Det må også bli en forståelse av at det er forskjell på situasjonen heime og på skolen.

I første omgang anbefales skolen å sette av tid til å se nærmere på den reviderte utgaven av

Veileder for skolen Utvikling av sosial kompetanse (www.utdanningsdirektoratet.no).

Ettersom dette er en skole som tidligere har implementert Olweus-programmet, så har skolen erfaringer med å ta i bruk et tiltaksprogram i endringsarbeid. Skolen forventes derfor å ha grunnleggende kunnskap om mobbing, men hvordan arbeidet mot mobbing er videreført etter at den aktive implementeringsfasen av tiltaksprogrammet var over, har jeg ikke kunnskap om.

Olweusprogrammet har en god modell for kollektivt utviklingsarbeid på skolen, og mitt første råd er derfor knyttet til å aktivere denne implementeringsmodellen. Det betyr at skolen bør lage seg en ”prosjektmodell” for utviklingsarbeid:

Styringsgruppe: Rektor, SFO-leder, FAU-leder, Elevrådsleder, (leder barnehagen)

Læringsgrupper: Alle ansatte bør være deltakende i læringsgrupper som har fast avsatt tid til møte minimum tre ganger i løpet av vårhalvåret 2008.

Videre framdrift:

- 1. Etablere en struktur for utvikling/læring**
- 2. Lese/drøfte veilederen sosial kompetanse (læringsgruppene – elevrådslærer trekker ut noen elementer som presenteres for elevene i elevrådet), gi innspill til styringsgruppen**
- 3. Sette dato for nytt møte mellom Høyskolen/Elvestrand skole**

Problemstilling:

Hvordan kan veilederen i utvikling av sosial kompetanse bli et effektivt verktøy i arbeidet med å sette sosial kompetanse på dagsorden i skole–hjem samarbeidet?

4.0 Økonomisk nedstyring i skolen – konsekvens for skoleutvikling

Etter første møte på Elvestrand skole ble det stille. Rektor var som regel opptatt med undervisning når jeg tok kontakt per telefon.

Jeg lar følgende mail-korrespondanse speile situasjonen:

Sendt: 3. januar 2008 13:46

Til: Rørnes, Karin

Emne:

Hei Karin og Godt nytt år!!!

Det er lenge siden du har hørt fra meg, og det beklager jeg på det sterkeste.

Jeg liker ikke å komme med unnskyldninger, men føler i dette tilfelle behov for å forklare hvorfor det har vært stille fra meg så lenge.

I slutten av november fikk vår inspektør beskjed om at hun var blitt mamma til en liten koreansk gutt. Dette skjedde en mnd før vi hadde regnet med og uten at hennes stedfortreder var klar (utlysning av stillingen var heldigvis gjort). Etter at søknadsfristen var ute var den aktuelle kandidaten en av lærerne på skolen. Dermed var det vanskelig å gjennomføre ansettelsen for da ville vi manglet lærer. Samtidig som dette lå det an til kutt i økonomien til skolesektoren og dermed var det umulig å vite hvor mye lærer vi ville mangle etter eventuelle nedskjæringer.

Prioritering av tid til alle som var involvert i de ulike prosessene (lærere, assistenter, FAU, politikere, skolesjef, personalkontor, osv) gjort at du/vi havnet lenger ned i bunken. Med litt arbeid i romjula og dagene nå etter nyttår ser det ut til at vi er kommet i mål med både nedskjæringer for våren og ansettelser, og i løpet av morgendagen vil jeg sammen med personalet legge ferdig den nye timeplanen.

Kort oppsummert har den siste halvannen mnd dreid seg om å holde hode over vannet.

Samtidig som jeg hadde møte med FAU ang nedskjæringer presentert jeg en del av tankene våre for et samarbeidsprosjekt. De likte det de hørte og vil være med som en aktiv deltaker i arbeidet.

I løpet av morgendagen vil jeg ha oversikt over hvordan timeplanene vil se ut for våren og hvilke dager jeg er mest fleksibel. Jeg tar kontakt for møtetidspunkt så snart jeg vet noe sikkert.

Nils

Rørnes, Karin [mailto:Karin.Rornes@hitos.no]

Sendt: 30. januar 2008 13:47

Til: rektor

Emne: Samarbeidsmøte

Hei

Har ikke hørt noe nærmere fra dere om evt. dato for nytt møte. Jeg kan ha en mulighet mandag eller tirsdag i uke 7 – og kan tilby dere en innledning knyttet til tema skole og hjem samarbeid. Jeg jobber med en kunnskapsstatus på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet der et av emnene er skole og hjem samarbeid. Utgangspunktet er hva evalueringen av reform 97 sa om skole og hjem samarbeidet.

For meg ville det vært OK å fått testet dette opplegg – og for dere kanskje en anledning til å drøfte egen praksis i forhold til temaet.

Hører gjerne fra dere så raskt som mulig av hensyn til videre planlegging/avtaler.

Mvh Karin

Hei Karin!

Jeg kan være i tromsø kl 0900 på morgenen tirsdag 12. februar. Vil det passe?

Er innledningen knyttet til tema skole og hjem samarbeid tenkt til et foreldremøte? Hadde vært glimrende.

Mvh
rektor

4.1 Møte med rektor – 12. februar 2008

Tre ulike tema ble diskutert:

1. Situasjonsbeskrivelse Elvestrand skole – rammebetingelser
2. Personalgruppen – utviklingsprosjektet videre
3. Møte med foreldrene – mulig utprøving av verktøy for utvikling ”Brev til læreren”

Situasjonsbeskrivelse

”Elvestrand” skole har i likhet med skolene forøvrig i kommunen vært gjennom en større endringsprosess knyttet til økonomisk innsparing. Skoleåret ble planlagt med utgangspunkt i et budsjett som rektor betegner som rimelige rammer med tanke på å organisere et forsvarlig tilbud. Det ble høsten 2007 bl.a. fattet 7 enkeltvedtak om spesialundervisning.

To vedtak knyttet til sosialpedagogisk oppfølging (ikke fagspesifikke problemer) og 5 vedtak knyttet til fagvansker/språkvansker. Antall timer knyttet opp mot s.u. utgjør en viss prosentantall av det totale timebudsjettet, og det kan vær interessant å se nærmere på hvor

stor andel av timene som nyttes til s.u., fordi forholdet mellom ordinær og s.u. påvirker organiseringa av det totale tilbudet ved skolen.

Det er et uttalt mål i nasjonale føringer for skolen at skolene skal fatte færre vedtak om spesialundervisning fordi slike vedtak påvirker organiseringa av opplæringa og gjerne blir organisert som ene- og smågruppeundervisning. Slike tiltak bidrar til å "stemple" elevene og kan virke mot sin hensikt. For eksempel er det godt dokumentert at det mest brukte tiltaket i forhold til barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker er enkeltvedtak om s.u. i norsk, matte og engelsk. Slike tiltak har sjelden virkning på det som er kjernevansken.

Veiledning knyttet til hvordan opplæringslovens §8.2 skal forstås understreker at færre vedtak om s.u. ikke skal være et kommunalt innsparingstiltak overfor skolene. Frigjorte ressurser skal benyttes til å kunne lage en bedre differensiert undervisning, altså tilpassa opplæring. For barn og unge med sosialpedagogiske problemer vil det være særlig betydningsfullt at skolen kan lage alternative tilbud knyttet til faglig og sosial mestring.

Når rektor midt i skoleåret må omorganisere undervisningstilbudet pga. kommunalt vedtak om nedstyring, får det konsekvenser først og fremst for det ordinære tilbudet. Rektor finner det vanskelig og uforsvarlig å fatte nye vedtak om s.u. med redusert tilbud for de mest sårbare elevene. Det er også et spørsmål om lovanvendelse; enkeltvedtak om s.u. etter §5a i opplæringsloven er fattet for hele skoleåret. Det betyr i realiteten at vedtak om nedstyring midt i et skoleår bidrar til at skolene kommer ennå dårligere ut mht. til målsettingen om mindre s.u. og mer TPO.

Rektor forteller at skolen har valgt å legge ut hele sin vikarpott for slik å kunne utnytte skolens ressurser maksimalt. Forsking viser da også at lærertetthet er en av de faktorene som påvirker læringsmiljøet. Problemer oppstår imidlertid dersom det blir mye sykdom på skolen – noe som inneværende skoleår har vært tilfelle ved Elvestrand skole.

Rektor har valgt å redusere sin egen lederressurs og selv gå inn i undervisninga for slik å kunne gi et forsvarlig tilbud. 40 % til ledelse og 60 % undervisning. Det betyr i realiteten at rektor jobber før og etter skoletid for å få skolen til å gå rundt, og det er en arbeidssituasjon som neppe er tilrådelig i lengden. Rektor kjenner da også på at dette ikke er optimalt og at det

påvirker hans muligheter til å være utviklingsleder. Administrative og personalmessig oppgaver må ivaretas.

Problemene rektor beskriver kan ikke bare løses som et problem for Elvestrand skole, men må ses i et overordnet kommunalt perspektiv.

Kommunen har et gitt antall skoler og barnehager, og noen av disse enhetene er så små at det påvirker ledelsesressursen. 40 % ledelse slik Elvestrand skole har, gir ikke gode nok muligheter, og kommunen bør vurdere hva og hvordan de ønsker å organisere ledelsen av barnehager og skole.

Bruk av vikarressurs er også et tema som bør drøftes på kommunalt nivå. Kommunal vikarpott som kan benyttes når skoler blir urimelig rammet av sykdom kan være et alternativ.

Forutsigbare rammer for hele skoleåret er nesten en forutsetning for å kunne organisere opplæringa på en slik måte at det er et rimelig forhold mellom ordinær og spesialundervisning. Enkeltvedtak om s.u. fattes for et skoleår og rammes ikke av nedstyring. Det er mao. ordinær opplæring som får mindre muligheter til forebygging og TPO.

Personalgruppen og skolens utviklingsprosjekt

Rektor bekrefter min opplevelse av en personalgruppe som ikke er helt klar for et endringsprosjekt. Mulig motstand kan blant annet ligge i at enkelte lærere opplevde ekstern støttespillers innspill (mitt innlegg) som for teoretisk i forhold til å ha noen nytteverdi som redskap i en endringsprosess.

Rektor var opptatt av at språk er viktig, og skolen har helt klart en vei å gå i forhold til at alle skal erkjenne verdien av å gå "trappa" fra hverdagspråket til det å ta i bruk et begrepsapparat som kan "løfte" problemene slik at de kan gjøres til gjenstand for analyse. Det er nesten en forutsetning for å finne nye løsninger (Tiller, Tom og Tiller, Rita, 2002).

Veiledning i sosial kompetanse var ikke gjort til gjenstand for nærmere drøftinger på skolen, og rektor bekrefter min antagelse om at disse veiledningene blir opplevd for omfattende og blir ikke tatt i bruk på skolen. Det er mulig at dersom veiledningen ble gjort til gjenstand for

et forpliktende "lese- og drøfteløp" – til dels med oppfølging av ekstern støttespiller – så ville de kunne fått en større nytteverdi.

PPT skal gjennom sitt systemrettede arbeid kunne ha en slik støttefunksjon overfor skolene. Den kommunale PP-tjenesten har, slik rektor ser det, verken kapasitet eller en systemrettet profil på sitt arbeid.

Skolens omstillingsarbeid knyttet til økonomiske innsparinger har preget skolen og i noen grad tatt fokus bort fra annet utviklingsarbeid. Rektor mener likevel at han har en personalgruppe som vil endre praksis i retning av mer TPO, og foreldregruppen er svært interessert i at skolen skal sette fokus på sosial kompetanse.

All implementeringsteori sier det går en grense for hvor mye motstand du kan ha i et kollegium før det kan anses nytteløst med målrettet endringsarbeid. Slik rektor ser det er det både vilje og kapasitet nok i lærergruppen, men at utgangspunktet nok bør være praksis. Lærerne må se en nytteverdi i forhold til det de selv står i.

Det kan i det videre arbeidet være klokt å se nærmere på hva skolen faktisk gjør. Elvestrand skole har tidligere implementert Olweusprogrammet (Rapport 2006). Av dette tiltaket er blitt videreført;

Handlingsplan mot mobbing

Observasjonslogg – gode rutiner for å identifisere mobbing

Skole/hjem-strategi når mobbing oppstår

Elevtiltaket "Samtalingen" er bare delvis videreført noe rektor mener kan handle om at enkelte lærere ikke har nødvendig kompetanse i denne sammenheng.

I Olweusprogrammet ligger også at lærergruppene skal ha satt av fast tid til pedagogisk drøfting på området læringsmiljø, og i videreføringen av programmet ligger at dette er et av de tiltakene skolen bør videreføre. Skolens virksomhetsplan må mao. plote inn et visst antall møter som skal brukes til dette. Virksomme møter forutsetter imidlertid at møtene har en substans – enten at skolen forbereder og tar opp aktuelle problemstillinger og/eller at lærerne har forhåndslest et tema knyttet til forbygging/håndtering/utvikling av læringsmiljø. Slike møter bør også ende med forpliktende forslag til oppfølging i hverdagen.

Rektor trekker fram at barnehagen har implementert Kari Lamers program, Du og jeg og vi to (Rapport 2006 , og at han erfarer at dette har hatt direkte nytteverdi inn i skolen.

Barnehagen bør, ifølge rektor, ha langt større anerkjennelse for det arbeidet de legger ned på dette området, og han er opptatt av at skolen må kunne bygge videre på denne kompetansen.

Barnehagen og skolen har implementert to av de programmene som anbefales tatt i bruk både for utvikling av sosial kompetanse, forebygging og håndtering av mobbing og atferdsproblemer. Mer enn å innføre et nytt program kan det være grunn til å tenke gjennom hvordan gode tiltak kan revitaliseres og videreføres.

Veien videre – foreldremøte – utprøving av et utviklingsverktøy

Det er noe uklart hvilke veivalg skolen vil ta videre. Rektor mener barnehagen gjør en svært god jobb mht. til utvikling av sosial kompetanse og ønsker at skolen skal bygge videre på dette arbeidet.

Foreldrene, representert ved FAU, er svært positive til at skolen skal satse spesifikt på sosial kompetanse og spørsmålet er hvordan.

Arbeid med sosial kompetanse skjer strukturert (opplæring/timeplanfestet) – men først og fremst som modellert praksis fra voksne. Det betyr at i alle fag og sammenhenger er lærere tydelige og bevisste på hva slags kompetanse de ønsker å utvikle og hvordan de fremmer denne kompetansen. I skolen er det viktig at faglig fokus er utgangspunktet også for arbeidet med sosial kompetanse – men ettersom Elvestrand skole har Olweusprogrammet (klasseringen) vil dette arbeidet naturlig kunne videreføres strukturert gjennom å aktivere denne metodikken. Velger skolen sosial kompetanse som satsingsområde, må lærerne lese seg opp/kurses på dette temaet og selv videreføre kunnskapen til elevene.

Skolen må selv gjøre noen valg, og kanskje har skolen behov for en mer systematisk refleksjon knyttet til hvem gjør hva og når. Ettersom jeg p.t. holder på å utvikle et verktøy som er ment å kunne bistå skolene i en slik prosess (oppdrag fra Utdanningsdirektoratet), så vil jeg tro at det er mulig for Elvestrand skole og prøve ut dette som en pilot-skole.

Verktøyet består av et Brev til læreren med 5 vedlegg som tematiserer lærer-, skoleleder-, elev- og foreldrerollen for til slutt å ta for seg Læringsmiljøet. Opplegget kan minne om en "studiesirkel" der lærere leser for så å møtes til felles refleksjon og forpliktende vedtak.

Gjennom en slik prosess er målet at skoleledelse/lærere skal ta noen bevisste valg knyttet til hvordan de skal arbeide med å utvikle læringsmiljøet.

Rektor har fått opplegget til gjennomlesning og vil deretter avgjøre om dette kan være noe for Elvestrand skole. Utdanningsdirektoratet har satt dette opplegget på møtedagsorden 5.mars 2008 – og hvordan vi eventuelt kan bruke dette videre vil derfor ikke være klarert før etter denne datoen.

For å imøtekomme foreldrenes forventninger kan jeg bistå skolen på et foreldremøte der temaet kan være Hvordan skole og hjem kan samarbeide – når fokuset er sosial kompetanse. Dersom barnehagen kunne bidratt med noe i samme møte hadde det vært særdeles positivt.

Denne oppsummeringen sendes etter avtale med rektor også kommunens oppvekstsjef.

Tromsø, 18.02.08

Karin Rørnes

5.0 Skoleutviklinga som aldri kom ut av startgropa

Etter dette stoppet samarbeidet med Elvestrand skole opp. Det kom ingen forespørsel om samarbeidsmøte på skolen om skole–hjem samarbeid, og jeg konstaterte at det ikke ble noe skoleutvikling på skolen relatert til tema tilpasset opplæring med fokus på elev- og foreldremedvirkning. Den spesielle situasjonen med økonomisk nedstyring midt i skoleåret kan nok ha vært en sterk medvirkende årsak til at skoleutviklinga aldri kom ut av startgropa.

Det kan imidlertid også være hensiktsmessig å reflektere nærmere over noen sentrale aspekter ved endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Kvaliteten på iverksetting og gjennomføring av et utviklingsprosjekt vil være sterkt avhengig av personalets motivasjon for endring og at de opplever en form for oppmuntring eller gevinst når de legger ned en ekstra innsats i en travel hverdag (Arnesen, Ogden, Sørli 2006). Når det gjelder Elvestrand skole, var det nok

vanskelig å få øye på gevinsten, da de heller fikk en forverret arbeidssituasjon pga. økonomisk nedstyring. Det er også uklart om ledelsen i utgangspunktet hadde den nødvendige oppslutningen fra personalgruppen. Tinnestad (2001) peker på at alle som går i gang med omfattende utviklingsprosjekter må stille seg selv spørsmålet om hvorfor de ønsker forandring. Hun peker på viktigheten av gjennomføre en analyse av virksomheten før oppstart.

”Kartlegging av alle aktørenes oppfatning om skolen som læringsarena gir godt grunnlag for å analysere endringsbehov og prioritere utviklingsstrategier på vei mot en inkluderende skole hvor alle elever opplever tilrettelegging for tilpasset opplæring” (Tinnestad 2001, s.17).

Elvestrand skole har i likhet med skoler flest god tilgang på nasjonalt utformede analyseverktøy. I ettertidens lys ser jeg klart verdien av at slike redskap blir tatt i bruk for å gi retning på utviklingsarbeidet. En god organisasjonsanalyse basert på aktørenes tilbakemeldinger vil kunne legitimere ledelsens ønske om et utviklingsprosjekt og samtidig være et nødvendig eksternt trykk på skolens eget utviklingsarbeid. Skolens sentrale aktører må selv erkjenne behov for endring for at endring skal skje. Berg (1995) peker på at ulike skolekulturer fremmer ulik aktørberedskap og at det derfor er nødvendig med en analyse av skolekulturen. Gjennom samtaler med skolens ledelse framkom en reflektert analyse knyttet til forståelse av skolekultur, men det som kanskje manglet, var gode handlingsstrategier for å endre kulturer.

Et annet aspekt ved utviklingsprosjektet var at skolen ikke klarte å bli enig om et konkret forbedringsområde. Fokusområdet Tilpasset opplæring med fokus på elev- og foreldremedvirkning sto fast gjennom skoleåret, men skolen grep aldri tak i noen av de konkrete forslagene til hva de skulle arbeide med. For eksempel ble det fra min side foreslått temaer, men det kom aldri noen respons på disse. Det kom heller ikke opp egne forslag fra skolens side ut over ønsket om å arbeide med sosiale kompetanse. Utdanningsdirektoratets veileder ble forsøkt aktivert i denne sammenheng uten at dette ble fulgt nærmere opp.

5.1 Implementering

Skoler er forskjellige, og det har implikasjoner for arbeidet med å implementere nye tiltak. Begrepet implementering handler om hvordan en ide blir iverksatt for å kunne bidra til å utvikle ny praksis i en institusjon (Fullan 1991). I mitt tidligere arbeid med å implementere

forskningsbaserte tiltaksprogram på området læringsmiljø i skoler og barnehager (Nordahl 2006), har jeg erfaringer med at slike tiltak ofte fører til endringer (Rørnes 2008). Likevel har jeg valgt å ha et pragmatisk forhold til bruken av anbefalte programmer og tiltak.

”...at kultur for læring ikke nødvendigvis oppstår selv om skolen velger et kunnskapsbasert tiltak. Tiltaket kan nok bidra til substans og retning i de faglige møtene i barnehage og skole, men endringer i praksis forutsetter lærere med mot og vilje til å omsette teori i handling.” (Rørnes 2008, s.22.)

Elvestrand valgte ikke et ”ferdig” program/tiltak, men ønsket selv å sette dagsorden for hva de ønsket å arbeide utviklingsorientert med. Skolen hadde tidligere implementert Olweusprogrammet som er et anbefalt forskningsbasert tiltak og skulle derfor være kjent med hvordan man iverksetter en systematisk og målrettet tilnærming i innføringen av nye tiltak. Det å lage en struktur på utviklingsarbeidet ved å etablere en form for prosjektorganisering med tydelig tids- og eller milepælsplan er avgjørende for framdriften av et utviklingsarbeid. Mangelen på en slik struktur kan ha vært medvirkende årsak til at prosjektet forble i startgropa gjennom et helt skoleår. Økonomi kan nok en gang ha spilt en avgjørende rolle fordi en prosjektorganisering krever ressurser. På den annen side var dette en skole som hadde laget en strategi for hvordan de kunne få ekstra planleggingsdager dette skoleåret.

Rektor har det overordnede ansvaret med å utvikle læringsmiljøet ved skolen, og det manglet ikke på engasjement fra ledelsens side. I tillegg støttet skoleeier ved det administrative nivået i kommunen tiltaket. Tiltaket var derfor godt forankret i ledelsen, men det er mer usikkert om rektor fikk nødvendig tilslutning fra lærerne og om de utviklet et forpliktende eierskap til prosjektet. Det kan være mange årsaker til at lærerne ikke ble medspillere i dette prosjektet, men uten tvil har ledelsen et stort ansvar i implementeringsarbeidet. Rektor må gi retningen, sikre tilslutning fra lærere, forplikte og utvikle eierskap samt forankre tiltaket på alle nivå i skolens hierarki (Rapport 2006).

”Om ledelsen setter av tid til prosjektarbeidet for de ansatte, om det velges ut en ledelsesgruppe som skal sørge for framdrift i prosjektet, eller om dette prosjektet bare er et av mange prosjekt, vil kunne gi viktige signaler om hva som skal prioriteres.” (Kristoffersen Kostøl 2008.)

Det faktum at rektor midtveis i skoleår selv måtte overta en stor del av undervisningen ved skolen, kan ha bidratt til å svekke ledelsens muligheter til å utøve ledelse på dette området. Tilbakemelding fra rektor kunne tyde på en rektor som deler av skoleåret var lærer på dagtid og administrator på kveldstid. Utviklingsarbeid har dårlige kår under slike forhold.

Samarbeid med foreldrene er et annet viktig aspekt dersom man skal lykkes med å implementere et tiltak.

”Foreldre har primæransvar for sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem.” (Kunnskapsdepartementet 2006:17.)

Rektor var opptatt av ovennevnte perspektiv og ved Elvestrand skole valgte man å ha dette som et hovedfokus, og rektor ga tilbakemelding om foreldrenes positive velvilje til å delta. Imidlertid stanset det der og, som nevnt i rapporten, ble det aldri noe av et møte mellom kompetansemiljø, lærere og foreldre.

Forskning viser at foreldrestøtte i form av engasjement og interesse har betydning for læringsutbytte og opplevelsen av tilhørighet på skolen (Nordahl 2008). Rektor var svært opptatt av dette aspektet, og det er derfor grunn til å reflektere nærmere over hva som egentlig hindret skolen i å få til et møte mellom partene.

Prosjektet ved Elvestrand skole tok form i møte mellom skolens ledelse og kompetansemiljøet, men det er mer uklart hvor mye av dette som kom videre til lærergruppen. Gode tanker og ideer er ikke nok, implementeringen avgjøres av lærerne. Selv deltok jeg kun på et møte med lærerne der ”begreper” stod på dagsorden, men hvor mye og hva som senere ble kommunisert og hvilken forståelse skolens lærere utviklet i kjølvannet av dette møtet vites ikke. Det er også uklart om lærerne iverksatte noen strategier for endring av virksomhet på klasse- eller skolenivå som kan relateres til det valgte utviklingstema.

Gjennom å velge bort temadager/møteplasser for kompetansemiljø, lærere og foreldre ble det heller ikke iverksatt nødvendig kompetanseutvikling og opplæring som var ment å være et vesentlig bidrag til endring i skolen. Så vidt jeg er kjent med organiserte heller ikke skolen pedagogiske møter eller grupperinger der dette prosjektet spesifikt var satt på dagsorden. Det foreligger ingen referater fra slike møter. Som instruktør/fagperson har jeg erfaringer med at

kompetansemiljøet kan bidra som støttespillere/mentorer når skolen setter av tid til slike faglige møter. Det kan være vanskelig for skolene å finne tid og/eller rydde plass til slike møter, men uten en viss kontinuitet i lærings- og refleksjonsprosessen vil det neppe skje utvikling. Kunnskapsløftet sier at skolen skal være en lærende organisasjon gjennom å legge til rette for at lærerne skal kunne lære av hverandre. Elvestrand skole hadde flere planleggingsdager enn skoler flest, men det er mulig disse dagene ble fylt opp av andre prosjekter som lærerne hadde større eierforhold til.

23. juni 2008 sendes nedenstående mail til rektor:

Hei Har forsøkt å ringe deg – men må nå i et møte så jeg velger mailen. Jeg skal skrive en liten rapport på bakgrunn av vårt samarbeid – og er opptatt av å få med din stemme i denne rapporten. Jeg har refleksjonsnotatene – OG sitter igjen med en hovedkonklusjon om at vi ikke fikk samarbeidet på skinner bl.a. fordi rammebetingelsene først og fremst for deg som leder ble radikalt endret i løpet av skoleåret.

Min undring relateres til at ..

Ville ting vært annerledes dersom samarbeidet var fast spikret i skolens virksomhetsplan (tid og sted)? Hva måtte til for at lærerne skulle ønske kontakt og samarbeid med kompetansemiljøet? Trenger skolen en tiltakspakke med faste rammer for hva som skal tas opp fra gang til gang?

Jeg oppfatter at mine forslag til besøk ikke ble møtt/besvart – og får selvsagt noen tanker om det er en grunn til at man ikke ønsket eller fikk satt av tid til slike møtetidspunkt. Hvorfor ble det ikke satt av tid til møte med foreldrene – var jeg for lite tydelig på at jeg var villig til å stille opp – eller?

For meg er det av stor betydning å lære av de prosjektene jeg går i gang med – og selv om vi ikke fikk noe til som avspeiles direkte i tiltak i skolen – så mener jeg det er et læringspotensiale for alle parter i å ta seg tid til å reflektere/analysere hva vi gjorde galt og rett – og hva som kunne vært gjort annerledes?

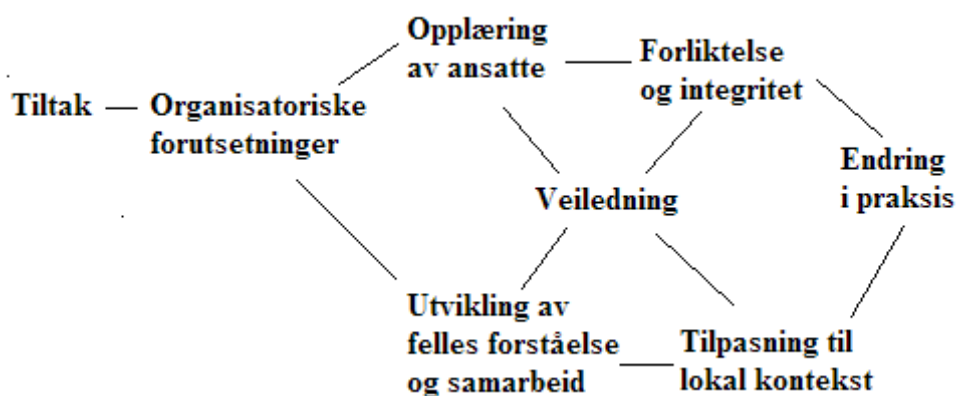
Jeg ringer deg i løpet av uka for en samtale før jeg skriver rapporten.

Og ellers – vel overstått skoleår!
Mvh Karin

6. 0 Hva kan vi så lære av et utviklingsprosjektet som aldri ble mer enn gode intensjoner?

I et lærende og forskende partnerskap vil forskerens rolle innebære å være støttespiller i et utviklingsarbeid. Samtidig ligger det i forskeroppgaven å kunne bidra med dokumentasjon gjennom innsamling av empiri og analyser. Denne rapporten er mitt bidrag i så måte, og min hovedkonklusjon er at mangelen på en gjennomtenkt implementeringsstrategi er hovedårsaken til at prosjektet ved Elvestrand skole ikke kan betegnes som vellykket og derfor har fått tittelen *Skoleutviklinga som aldri kom ut av startgropa*.

De gode og fra forskerhold anbefalte kompetansetiltak har en slik gjennomtenkt strategi (rapport 2006). Thomas Nordahl (2005) har i forbindelse med utvikling av LP-modellen utviklet en modell for implementering som må anses relevant i implementeringsarbeid generelt.



(Modellen er hentet fra rapporten Implementering og operasjonalisering av verdibegreper, Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 11, Kristoffersen Kostøl, 2008:35.)

Denne modellen oppsummerer/visualiserer på en god måte hvilke elementer det må tas hensyn til dersom et tiltak skal føre til endring av praksis. Det er ikke tvil om at de fleste av disse punktene har et stort forbedringspotensiale i forhold til prosjektet ved Elvestrand skole.

For egen del oppsummerer jeg læringsaspektet som en erkjennelse av hvor viktig det er å bruke tid på forarbeidet eller det vi kan kalle preimplementeringsfasen. Min intensjon om å etablere et forskende og lærende samarbeid om skoleutvikling kom aldri skikkelig i gang, og jeg fikk derfor aldri svar på om dette samarbeidet kunne bidra til fornyet energi i skolens arbeid med læringsmiljø. Likevel lærte jeg som forsker noe viktig i denne prosessen. Det er avgjørende at skoleeier, skolen og kompetansemiljøet blir enige om og konkretiserer hva et tiltak skal innebære for deretter å sette av nødvendig tid og ressurser til gjennomføringsfasen. Alle parter må forplikte seg på samarbeidet som må formaliseres og følges opp gjennom en vedtatt plan. En slik plan bør inneholde følgende momenter:

1. Ideer må konkretiseres og beskrives som konkrete og målbare (ståstedsanalyse og utarbeidelse av kriterier for ønsket praksis, tiltak)

2. Skolen må etablere en prosjektgruppe som får tid og muligheter til å være pådrivere i prosessen
3. Skolens virksomhetsplan må synliggjøre at det er satt av tid slik at alle aktører får mulighet til å arbeide med prosjektet
4. Kompetansemiljøet må i samarbeid med skolen utarbeide en konkret plan for hvordan kompetansehevingen skal gjennomføres (kurs/refleksjonsgrupper/handling/tiltak/evaluering)
5. Ledelsen må gi utviklingsprosjektet topp prioritet
6. Skoleeier må gi skoler som deltar i utviklingsprosjekter nødvendige ressurser samt stille krav om prosjektrapportering fra skoleledelsen

Skolen kan ikke alene være ansvarlig for skoleutvikling – betingelsene må være på plass ved oppstart og må ikke endres underveis slik tilfellet var ved Elvestrand. Det påhviler skoleeier et stort ansvar når det gjelder å tilrettelegge for at skolene skal kunne utvikle seg i retning av lærende organisasjoner. Det påhviler kompetansemiljøet et stort ansvar når det gjelder å tydeliggjøre hvilken kompetanse vi vil kunne bidra med, men også hvilke krav og forventninger vi stiller til partneren i en lærende og forskende fellesskap.

Elvestrand skole ved ledelsen ville på tross av opplevd motgang ikke gi opp sine ambisjoner om å utvikle skolen. Inneværende skoleår prøver de ut utviklingsverktøyet *Brev til læreren* (Rørnes 2008).

Etterord

Etter at denne rapporten var ferdig og sendt skolen, har jeg fått tilbakemelding fra rektor om at utviklingsverktøyet *Brev til læreren* fungerer i tråd med hensikten. Opplegget er innarbeidet i skolens virksomhetsplan, og rektor følger dette opp kontinuerlig. Han melder om engasjement og faglig-pedagogiske diskusjoner på et nivå som han mener man må langt tilbake i skolens historie for å finne maken til. Det gir grunn til ettertanke i relasjon til egen rolle som støttespiller i en utviklingsprosess. Mine konklusjoner i denne rapporten har i alt for liten grad reflektert over det faktum at utvikling er en kontinuerlig prosess som egentlig aldri når fram til et endelig resultat. I tillegg er det vesentlig å sette et langt sterkere kritisk søkelys på egen rolle som aksjonsforsker – en forskerrolle som forutsetter nærvær og der det å bygge tillit må stå i fokus. Samarbeidet med skolen vil heldigvis fortsette, og det gir muligheter for å søke mer kunnskap om det å skape en god skole i skjæringspunktet mellom

indre utvikling og ytre kontroll. Samtidig vil skolens arbeid være et viktig bidrag for å kunne kvalitetssikre utviklingsverktøyet *Brev til læreren*.

Litteratur:

Arnesen, Anne, Ogden, Terje, Sørli, Mari Anne (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*, Universitetsforlaget

Berg, Gunnar (1999) *Skolekultur*, Nøkkelen til skolens utvikling, Ad Notam Gyldendal

Befring, Edvard (2004) *Skolen for barnas beste* Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv, Samlaget

Fullan, Michael og Hargreaves Andy (1995) *Ha tillit til læreren* Bedre skole/Norsk Lærerlag

Fullan, Michael G. (1991) *The new meaning of educational change*, Cassel, London, England

Furi, Eli (2007) *Rak lærertrygg* Aksjonslæring i skolen Doktoravhandling Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (KUF) og Barne- og familiedepartementet

(2000) *Rapport 2000 Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*

KUF Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring

Kristoffersen Kostøl, Anne (2008) *Implementering og operasjonalisering av verdibegreper*,

En casestudie av fem skoler tilknyttet verdi- og utviklingsnettverket Skal – skal ikke,

Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 11 – 2008

Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim (2007) *Utvikling av sosial kompetanse*, Veileder for skolen, Utdanningsdirektoratet (www.utedningsdirektoratet.no)

Kunnskapsdepartementet (2006) Læreplanverket for kunnskapsløftet

Lamer, Kari (1997) *Du og jeg og vi to* Om å fremme barns sosiale kompetanse,

Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo:NOVA

Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes (red.) *Forebyggende innsatser i skolen*

Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier

Nordahl, Thomas (2007) *Hjem og skole* Hvordan skape et bedre samarbeid?,

Universitetsforlaget

- Olweus, Dan (2000) *Mobbing i skolen* Gyldendal akademisk
- Olweus, Dan (2001) *Lærerveiledning til Olweusprogrammet*, Heimilsenteret, Universitetet i Bergen
- Rørnes, Karin (2007) *Det motstandsdyktige mobbeviruset* Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Høyskoleforlaget
- Rørnes, Karin (2008) *Å utvikle læringsmiljø – gjennom bruk av et forskningsbasert tiltaksprogram*, Spesialpedagogikk nr. 1, 2008
- Rørnes, Karin (2008) *Brev til læreren*, et utviklingsverktøy utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (under utprøving skoleåret 2008/2009)
- Starrin, Bengt (red.) (2007) *Empowerment i teori og praksis*, Akademia
- Tiller, Tom (1999) *Aksjonslæring* Forskende partnerskap i skolen, Høyskoleforlaget
- Tiller, Tom og Tiller, Rita (2002) *Den andre dagen – det nye læringsrommet*, Høyskoleforlaget
- Tinnestad, Torunn (2001) *Samtak-programmet – virker det?* Artikkel i *Skolepsykologi* nr. 6/01
- Utdanningsdirektoratet (2005) *Læringsmiljø i skole og læringsbedrift – Strategi for læringsmiljø i grunnopplæringen (2005–2008)*

