

Anna Hagen og Torgeir Nyen

Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter



Anna Hagen og Torgeir Nyen

Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter

© Fafo 2005

ISBN 82-7422-481-7

ISSN 0801-6143

Omslag: Informasjonsavdelingen ved Fafo

Omslagsbilde: Lindesnes fyr. © Espen Bratlie / Samfoto

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
1 Innledning	7
1.1 Evalueringen – formål og problemstillinger	8
1.2 Analytisk tilnærming	8
1.3 Kort om utvelgelsen av demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter	14
1.4 Datagrunnlag og metode	17
2 Inspirasjonskilder og støttespillere i norsk skole	23
2.1 Grunnskolen – eksterne inspirasjonskilder og støttespillere	24
2.2 Videregående skoler – eksterne inspirasjonskilder og støttespillere .	31
2.3 Oppsummering	37
3 Interne effekter i demonstrasjonsskolene	39
3.1 Forhold som kan påvirke de interne effektene	40
3.2 Intern bevisstgjøring	41
3.3 Ekstern anerkjennelse og status	43
3.4 Økt økonomisk handlingsrom	44
3.5 Tilgang til nettverk	46
3.6 Læring gjennom egen formidling	48
3.7 Negative effekter av å være demonstrasjonsskole	51
3.8 Oppsummering	52
4 Spredningseffekter av demonstrasjonsskoleordningen	53
4.1 Hva gir gode spredningseffekter?	53
4.2 Fire trappetrinn	55
4.3 Kjennskap og kontakt (trinn 1)	56
4.4 Forståelse (trinn 2)	61
4.5 Endringer av praksis (trinn 3)	65
4.6 Effekter på elevenes læring (trinn 4)	73
4.7 Oppsummering	75

5 Demonstrasjonsskoleordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling	77
5.1 Rammene for den overordnede evalueringen	78
5.2 Positivt å støtte opp om kunnskapsog erfaringsspredning	78
5.3 Kjennetegn ved demonstrasjonsskoleordningen	80
5.4 Skoleeiers rolle	84
5.5 Noen kritiske syn på ordningen	87
5.6 Utviklingen framover	90
5.7 Oppsummering	94
6 Demonstrasjonsbedriftene	97
6.1 Læringsbehov og læringskilder for instruktører i fagopplæringen ...	97
6.2 De ti første	99
6.3 Søknadsprosessen	100
6.4 Ekstern anerkjennelse	101
6.5 Interne tiltak og effekter	102
6.6 Tilgang til nettverk	104
6.7 Lite besøk fra andre bedrifter	106
6.8 Kunnskapsspredning til andre aktører i fagopplæringen	107
6.9 Demonstrasjonsbedriftsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling	108
6.10 Oppsummering	111
7 Oppsummering og konklusjoner	113
Referanser	121
Vedlegg 1 Demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter i evalueringen	123
Vedlegg 2 Spørreskjema – undersøkelse blant rektorer om demonstrasjonsskoleordningen og skoleutvikling	124
Vedlegg 3 Demonstrasjonsskoler – skoleledere – intervjuguide	131
Vedlegg 4 Lærere – demonstrasjonsskolene (gruppeintervju)	133
Vedlegg 5 Skoleeier (kommune/f.kommune) – intervjuguide	135
Vedlegg 6 Rektor ved "besøkende" skoler – intervjuguide	137
Vedlegg 7 Bedrifter – opplæringsansvarlig el.l. – intervjuguide	139
Vedlegg 8 Instruktører – demonstrasjonsbedriftene (gruppeintervju) .	141

Forord

Dette er sluttrapporten fra en evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter. Ordningen er ett av flere virkemidler i den nasjonale satsingen på kvalitetsutvikling i skole og fagopplæring. Hovedformålet med evalueringen har vært å vurdere om ordningen har bidratt til å fremme systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i norsk skole og videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet har vært oppdragsgiver for evalueringen.

Rapporten bygger både på kvalitative og kvantitative data. På skolesiden er det gjennomført personlige intervjuer med rektorer og lærere ved demonstrasjonsskoler, og telefonintervjuer med skoleeierne. Det er videre gjort telefonintervjuer med rektorer ved skoler som har besøkt en eller flere demonstrasjonsskoler. I tillegg er det gjennomført kvantitative intervjuer med rektorer ved 450 grunnskoler og 150 videregående skoler. I forbindelse med en samling for demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter deltok forskerne i to skolebesøk. På bedriftssiden er det gjennomført personlige intervjuer med opplæringsansvarlige og instruktører i fem demonstrasjonsbedrifter. I tillegg har forskerne deltatt i en samling for demonstrasjonsbedriftene, der et bedriftsbesøk også inngikk i programmet. Endelig inngår ulike dokumenter som er stilt til rådighet fra Utdanningsdirektoratets side i datagrunnlaget for evalueringen.

Vi vil takke alle som har bidratt med informasjon til evalueringen, og spesielt de demonstrasjonsskolene og demonstrasjonsbedriftene som har tatt oss imot og lagt til rette for besøk og intervjuer i en travel hverdag.

Anne Ma Grønlie og Astrid Sandås i Utdanningsdirektoratet har fulgt evalueringsarbeidet og gitt nyttige innspill underveis. Takk også til forskningsleder Poul Skov ved Danmarks Pædagogiske Universitet for kommentarer til rapporten i evalueringsprosjektets slutfase.

Oslo, mai 2005
Anna Hagen
Torgeir Nyen

1 Innledning

Dette er sluttrapporten fra en evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter. Det uttrykte målet for denne ordningen er å stimulere kvalitetsutvikling i grunnopplæringen gjennom synliggjøring og belønning av god praksis. Ordningen ble igangsatt som en prøveordning for kvalitetsutvikling i skolen våren 2002. Fra 2003 ble ordningen utvidet til også å omfatte lærebedrifter. Høsten 2004 var 40 skoler og 17 bedrifter involvert i ordningen. Skolene og bedriftene som velges ut, mottar et økonomisk tilskudd fra staten. Virksomhetene forplikter seg på sin side til å formidle kompetanse og erfaringer til andre skoler, lærebedrifter og aktører i grunnopplæringen.

Hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skolen ligger hos skoleeier (kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere), men staten forsøker gjennom ulike tiltak å støtte opp under det lokale kvalitetsutviklingsarbeidet. Det er to viktige kjennetegn som skiller demonstrasjonsordningen fra andre virkemidler for kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Ett viktig trekk er at ordningen er basert på at organisasjoner skal utvikle seg ved å lære direkte av hverandre. Skoler skal lære av andre skoler, og lærebedrifter skal lære av andre lærebedrifter. Grunnlaget for endring av organisatorisk praksis er dermed kunnskap og erfaring som er utviklet i andre skoler og lærebedrifter.

Et annet trekk ved ordningen er at den viktigste læringen skjer gjennom asymmetriske relasjoner mellom demonstrasjonsvirksomhetene og deres brukere. Kompetanseoverføringen mellom organisasjoner forventes i første rekke å være fra demonstrasjonsvirksomhetene til andre organisasjoner. I tillegg vil ordningen kunne ha læringseffekter i demonstrasjonsskolene og -bedriftene gjennom spredning av kunnskap i symmetriske relasjoner eller nettverk mellom demonstrasjonsvirksomhetene. Hovedformålet med ordningen er likevel å stimulere kvalitetsutvikling hos brukerne gjennom formidling og spredning av kompetanse fra demonstrasjonsvirksomhetene.

De implisitte forutsetningene for tiltaket er at synliggjøring av god praksis i demonstrasjonsvirksomhetene gir økte muligheter for overføring av kompetanse til andre organisasjoner. Dette gir i sin tur grunnlag for endring av praksis i brukerorganisasjonene. Endring av praksis er imidlertid ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å oppnå bedre resultater. Ordningen hviler dermed også på en implisitt forventning om at ny praksis i sin tur også fører til et bedre læringsmiljø og/eller økt læringsutbytte for elever og læringer.

1.1 Evalueringen – formål og problemstillinger

Hovedformålet med evalueringen er å vurdere om ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter har bidratt til å fremme systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i norsk skole og videregående opplæring. Viktige spørsmål er i hvilken grad ordningen gir resultater i form av endringer i arbeidsmåter, læringsmiljø og læringsutbytte, og hvilke faktorer som hemmer og fremmer en slik utvikling. Evalueringen skal undersøke effekter i demonstrasjonsskolene og bedriftene og analysere spredningseffekter til andre skoler, bedrifter, organisasjoner og aktører i fagopplæringen. Det er også et viktig formål å vurdere ordningen som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling på et mer generelt grunnlag.

I oppdraget for evalueringen er det formulert tre hovedproblemstillinger for evalueringen av demonstrasjonsskoleordningen:

- Hvordan fungerer demonstrasjonsskolene som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling?
- Hvilke konsekvenser (positive og negative) har det hatt for de utvalgte skolene at de er blitt demonstrasjonsskoler?
- I hvilken grad kan man si at aktiviteten på demonstrasjonsskolene har ført til kvalitetsutvikling på andre skoler?

Tilsvarende er det skissert tre problemstillinger for evalueringen av ordningen for demonstrasjonsbedrifter:

- Hvordan fungerer demonstrasjonsbedriftene som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling av opplæringen for lærlinger?
- Hvilke konsekvenser (positive og negative) har det hatt for lærebedriftene at de ble demonstrasjonsbedrifter?
- I hvilken grad kan man si at aktiviteten i demonstrasjonsbedriftene har ført til kvalitetsutvikling i andre lærebedrifter eller i nærliggende, aktuelle organisasjoner, for eksempel opplæringskontor og opplæringsringer?

1.2 Analytisk tilnærming

En skole eller en lærebedrift kan satse på kvalitetsutvikling gjennom en rekke ulike tiltak, som rekruttering eller utvikling av formell kompetanse hos den enkelte lærer eller instruktør, gjennom kollektive interne opplæringstiltak, eller gjennom orga-

nisatoriske utviklingsprosesser. Det som i første rekke kjennetegner demonstrasjonsordningen som virkemiddel, er som nevnt at kvalitetsutviklingen forutsettes å skje ved at organisasjoner lærer av hverandre. Ordningen kan derfor betraktes som et tiltak som skal stimulere organisatorisk og interorganisatorisk læring. Vår overordnede evalueringstrategi vil være å søke å spesifisere de viktigste forutsetningene for at slik læring skal finne sted.

To nivåer i evalueringen

Evalueringen av ordningen har to analytiske nivåer, ett «tiltaksinternt» og ett mer overordnet nivå. På det første nivået spør vi om tiltaket har lyktes ut fra sine egne forutsetninger. Er målene for ordningen nådd? Skyldes det i tilfelle denne ordningen eller andre forhold? Et hovedformål har vært å bidra til spredning av gode modeller gjennom synliggjøring av skoler og lærebedrifter som anses å ha utviklet god praksis. Et tilleggsformål har vært å stimulere til kvalitetsutvikling internt i demonstrasjonsvirkomhetene. Ordningen skal derfor stimulere og støtte opp om både interorganisatoriske og intraorganisatoriske læringsprosesser.

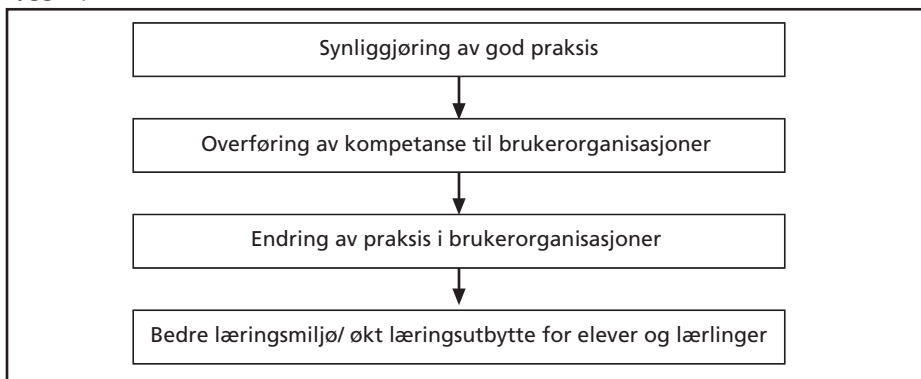
På et mer overordnet nivå spør vi om ordningen med demonstrasjonsskoler og -bedrifter er et godt strategisk virkemiddel for å stimulere kvalitetsutvikling i grunnopplæringen, sett i forhold til alternative modeller for kunnskaps- og erfaringsspredning og derigjennom kvalitetsutvikling i skole og fagopplæring. Et sentralt spørsmål er hvordan denne ordningen passer inn i et mer helhetlig sett av virkemidler og mer grunnleggende utdanningspolitiske målsettinger. På skolesiden vil evalueringen basere seg på empirisk kunnskap om hvilken rolle ulike skoleeksterne inspirasjonskilder og støttespillere har for kvalitetsutviklingen i den enkelte skole. Analysen kan likevel ikke bare være empirisk, men krever også en vurdering av konsistensen mellom målene for denne ordningen og andre skolepolitiske mål.

Forutsetninger som ordningen bygger på

Målet for ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter er å stimulere kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Tiltaket bygger på noen mer eller mindre uttrykte forutsetninger om forventede endringer, hvordan disse endringene vil skje, og hvilke mål man ønsker å oppnå med ordningen. I evalueringslitteraturen brukes begrepet programteori om slike implisitte forutsetninger, og en viktig oppgave i en evaluering er å klargjøre disse forutsetningene (Sverdrup 2002). Figur 1 kan leses som en enkel modell for programteorien i ordningen for demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter.

For hver av disse forutsetningene kan det legges ulike kriterier til grunn for å vurdere i hvilken grad demonstrasjonsordningen kan betraktes som vellykket. Et

Figur 1 Forutsetninger som ordningen for demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter bygger på.



første kriterium er at ordningen faktisk bidrar til økt synlighet, slik at andre kjenner til ordningen og demonstrasjonsvirkosomhetene. Et andre kriterium er at representanter fra brukerskoler og bedrifter, skoleeier og eventuelle andre aktører oppnår en forståelse av demonstrasjonsvirkosomhetenes modell og mulighetene for overføring og innpassing i egen organisasjon. Et tredje og mer krevende kriterium er at denne læringen/forståelsen fører til en endring av individuell og/eller organisatorisk praksis hos brukerorganisasjonen. Et fjerde og ytterligere krevende evalueringskriterium er at disse endringene gir effekter i form av bedre læringsmiljø og/eller økt læringsutbytte for elever og lærlinger eller en bedring i forhold til andre definerte mål for skolen eller lærebedriften.

Kvalitetsutvikling, kompetanseutvikling og læring

Det overordnede målet for evalueringen er å vurdere i hvilken grad ordningen har bidratt til kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Det er derfor viktig å avklare hva vi legger i begrepene kvalitet og kvalitetsutvikling.

I utredningen fra Kvalitetsutvalget benyttes et tredelt kvalitetsbegrep, der man skiller mellom strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (NOU 2003:16). *Strukturkvalitet* handler om virksomhetenes organisatoriske rammebetingelser og ressurser i bred forstand, og omfatter blant annet fysiske forhold som bygninger og ressurser, pedagogenes/lærernes formelle kompetanse, personalstørrelse og sammensetning. *Prosesskvalitet* omfatter organiseringen av arbeidet internt i virksomhetene, med vekt på innholdet i opplæringen, metodisk tilnærming, organisering og bruk av lærernes og instruktørenes kompetanse og muligheter til utvikling av denne. *Resultatkvalitet* handler om elevenes og lærlingenes læringsutbytte.

Demonstrasjonsordningen medfører at de skolene og bedriftene som velges ut, blir tilført ekstra ressurser i en toårsperiode, noe som innebærer at strukturkvaliteten

i noen grad påvirkes – i hvert fall på kort sikt – for de virksomhetene dette gjelder. Ut over dette er strukturkvaliteten i den enkelte skole upåvirket av ordningen, og de viktigste effektene av ordningen vil derfor være knyttet til endringer i prosesskvalitet og resultatkvalitet, i demonstrasjonsvirksomhetene og hos brukerne. Når kvalitetsutvikling avgrenses til utvikling av prosess- og resultatkvalitet, ligger begrepet tett opp mot begreper som kompetanseutvikling og læring.

Kompetanse kan defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Demonstrasjonsordningen skal stimulere spredning av erfaringsbasert læring, der kompetansen er utviklet gjennom pedagogisk praksis. Ordningen er i stor grad basert på et perspektiv på læring som en integrert del av praksis. Samtidig er det en sentral forutsetning at kompetanse som er utviklet i en organisasjon, skal kunne uttrykkes og formidles på en måte som gjør det mulig å overføre denne læringen og ta den i bruk i en annen organisatorisk sammenheng. En sentral oppgave for evalueringen er å undersøke i hvilken grad dette faktisk skjer. Her vil det derfor være meningsfullt og nødvendig å forsøke å skille mellom utvikling og overføring av kompetanse og i hvilken grad denne kompetansen faktisk blir tatt i bruk i nye sammenhenger.

Skolen som lærende organisasjon

Teori om intra- og interorganisatorisk læring spesifiserer forutsetninger for utvikling og bruk av kompetanse i organisasjoner og for spredning mellom organisasjoner. Et sentralt begrep i denne litteraturen er *lærende organisasjoner*. Dette begrepet antyder at det foregår en form for læring som er noe annet og mer enn summen av individenes *læring i organisasjoner*. Dette gjenspeiler en forskyvning i fokus fra individet til konteksten. Enkelte læringsteoretikere hevder at det ikke bare er enkeltpersoner som er bærere av kunnskap, men at kunnskapen er «sosialt distribuert», noe som henspiller på de interaktive og kollektive sidene ved kunnskapsbegrepet (Lave 1988). Selv om man holder fast ved at kunnskapen og kunnskapsutviklingen primært finner sted hos individene, er det en viktig erkjennelse at denne læringen i stor grad skjer gjennom individenes samhandling med omgivelsene. Et organisatorisk perspektiv på læring innebærer at det ikke er mulig å forstå læringsprosessene og betingelsene for disse uten å studere konteksten som læringen foregår i.

En forståelse av forholdet mellom kunnskap og organisasjoner er at kunnskapsutviklingen skjer hos den enkelte, men at organisasjoner spiller en kritisk rolle når det gjelder å synliggjøre, uttrykke og forsterke kunnskap og kunnskapsutvikling (Nonaka 1994).

I stortingsmeldingen Kultur for læring blir begrepet lærende organisasjoner blant annet knyttet til de organisatoriske betingelsene for utvikling og bruk av de ansattes kompetanse:

«Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolen som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov.»

Avsnittet bygger på en forutsetning om at organisasjonens behov er definert, formulert og kjent, og at utfordringen for skolen ligger i å skape læringsprosesser innenfor disse rammene. Læring innenfor slike fastlagte rammer kan karakteriseres som *tilpasningsorientert læring* (Ellström 1992). Tilpasningsorientert læring innebærer at individet lærer seg noe ut fra gitte oppgaver, mål eller forutsetninger uten å stille spørsmål ved eller forsøke å endre disse. En annen form for læring er *utviklingsorientert læring*. Denne læringsformen forutsetter at man kan stille spørsmål ved og overskride rammene og om nødvendig utvide eget handlingsrom for å løse en bestemt oppgave.

Stortingsmeldingen Kultur for læring rommer imidlertid også et mer utviklingsorientert perspektiv på skolen som lærende organisasjon:

«Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.»

Den forståelsen av begrepet lærende organisasjoner som ligger til grunn i meldingen, rommer med andre ord både tilpasningsorientert læring og mer utviklingsorientert læring, der den enkelte skole tillegges et selvstendig ansvar for å vurdere virksomhetens mål, oppgaver og forutsetninger.

Svensson og Jakobsson (2004) skiller mellom *utviklingskompetanse* og *nettverkskompetanse*. Utviklingskompetanse er evnen til å identifisere og analysere et problem, en oppgave og en situasjon, å prøve ut ulike løsninger og vurdere og analysere resultatene. Utviklingskompetanse kan komme til uttrykk både på individnivå, på gruppenivå og i hele organisasjonen.

Når det gjelder demonstrasjonsordningen, kan vi anta at de virksomhetene som er valgt ut som demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter, har dokumentert utviklingskompetanse. Et viktig spørsmål er hvor i organisasjonen denne kompetansen er forankret og hvilken betydning dette har i forhold til spredning av kompetanse til andre organisasjoner.

Nettverkskompetanse er evnen til å ta i bruk andres kunnskap og ferdigheter i egen organisasjon. Høy nettverkskompetanse innebærer blant annet at man vet hvor man kan finne relevant kompetanse, at man kan etablere og utvikle kontakter, at man kan delta i en åpen dialog, formulere krav og formidle erfaringer, at man kan

overføre kompetanse fra en sammenheng til en annen, og at man kan se hvordan en løsning avhenger av sin sammenheng (Svensson og Jakobsson 2004).

Begrepet nettverkskompetanse kan ha relevans for evalueringen både som en forutsetning for overføring av kompetanse og endring av praksis hos brukerne og som resultat av ordningen. Dersom ordningen har ført til økt utviklings- og/eller nettverkskompetanse i skolen, kan dette gi større potensial for endringer som i sin tur kan gi et bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte for elever og lærlinger.

Forutsetninger for interorganisatorisk læring

Kontakt med andre organisasjoner kan initiere læringsprosesser ved at det skapes en distanse som gir forutsetninger for refleksjon over og analyse av egen praksis. Demonstrasjonsordningen vil dermed kunne stimulere læring ved at brukerne får innsikt i alternative modeller og praksisformer. Mangfold og ulikhet kan i seg selv gi nye ideer og inspirasjon til videre utvikling. Dette er likevel bare et første trinn i en utviklingsorientert læringsprosess. For at læringen skal føre til varige endringer i egen organisasjon, kreves det vanligvis også at det utvikles en dypere forståelse av egen organisasjon og en nærmere analyse av de organisatoriske utfordringene som skal løses (Svensson og Jakobsson 2004).

Både likhet og ulikhet mellom organisasjoner kan virke fremmede for interorganisatorisk læring. Eksempelvis kan ulikhet bidra til utviklingen av nye perspektiver, ideer og innsikter. På den annen side kan en felles referanseramme og likhetstrekk i strukturelle rammer bidra til å gjøre kompetansen mer overførbar.

Svensson og Jakobsson har studert nettverksprosjekter i grunnskolen og videregående skole (Svensson og Jakobsson 2004). De fant at interessen for å delta i nettverksprosjektet var stor, men at resultatene var begrensede. Læringen som fant sted, tok hovedsakelig form av utveksling av tips og ideer. Formålet med nettverkene var imidlertid å utvikle skolens arbeidsorganisasjon og elevenes læringsmiljø, men dette skjedde ikke. Studien konkluderer med at viktige forutsetninger for utviklingsorientert læring ikke var til stede:

- Lærerne var i en presset arbeidssituasjon og hadde ikke tid og ressurser til utviklingsarbeid
- Prosjektet hadde svak forankring hos ledelse og kolleger, noe som hindret tilbakekobling til organisasjonen fra de individuelle nettverksdeltakerne
- Manglende elevmedvirkning
- Utydelige og uklare mål for utviklingsarbeidet gjorde det vanskelig å følge opp resultatene fra og utviklingen i nettverkene

- Manglende utviklingskompetanse. Manglende for- og etterarbeid til nettverksmøtene
- Manglende utviklingsstøtte og erfaring med å lære av andre skoler

Studier av norske nettverksprosjekter bekrefter betydningen av grundig for- og etterarbeid for spredning av kompetanse mellom prosjekter og organisasjoner. Eksempelvis viser evalueringen av spredningsarbeidet i Kompetanseutviklingsprogrammet et stort behov for en tidlig planlegging av selve spredningsarbeidet (Døving mfl. 2003).

I en studie av flere skoleutviklingsprosjekter i USA undersøkte Miles og Huberman (1984) hvilke forhold som hadde betydning for at lærere skulle ta i bruk nye ferdigheter og hva som førte til endring av daglig praksis i hele organisasjonen. De fant at relevant erfaring fra tidligere utviklingsarbeid, faglig og administrativ støtte underveis i prosessen og stabilitet i omgivelsene var forhold som bidro til at individuelle ferdigheter førte til endringer i praksis. Om målet var å skape varige endringer i hele organisasjonen, var i tillegg følgende forhold av betydning:

- sterk lederstøtte
- bred kollegial støtte
- godt samarbeid mellom lærere og ledere
- stabilitet i ledelse og administrasjon

I evalueringen vil vi undersøke i hvilken grad slike forutsetninger er til stede hos demonstrasjonsskoler og -bedrifter og hos de ulike brukerne av ordningen, og i hvilken grad slike forhold kan bidra til å forstå effektene av ordningen.

1.3 Kort om utvelgelsen av demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter

Skoler og bedrifter som blir valgt ut som demonstrasjonsskoler og demonstrasjonslærebedrifter, mottar et økonomisk tilskudd fra staten. For demonstrasjonsskolene utgjør dette tilskuddet 500 000 kroner per år i to år. Demonstrasjonsbedriftene mottar et tilskudd på inntil 50 000 kroner per lærling, begrenset opp til 500 000 kroner per bedrift per år i inntil to år.

Skolene og bedriftene som velges ut, forventes å bidra aktivt til kvalitetsheving og kvalitetsutvikling i grunnskole og videregående opplæring. Tiltaket er basert på at erfaringsspredning fra demonstrasjonsskoler og -bedrifter kan skje på flere måter;

i tilknytning til etter- og videreutdanning for ledere, lærere og instruktører, ved besøks- og kursvirksomhet, gjennom hospiteringsordninger, eller som praksisplass for studenter i lærer- og instruktørutdanning.

Kriterier og utvelgelsesprosess

Den første invitasjonen til å nominere skoler til ordningen ble sendt ut til skoleeierne våren 2002.¹ I utlysningen het det at demonstrasjonsskolene skal være skoler som over tid har utmerket seg *på nasjonalt prioriterte områder*. Kriteriene for å bli valgt ut var at skolene hadde utmerket seg med systematisk arbeid på ett eller flere av følgende områder:

- opplæring i prioriterte fag (lesing, skriving, matematikk og engelsk)
- læringsmiljø
- skoleanlegg

Søknadskriteriene ble utformet av Læringscenteret på vegne av departementet. Skoleeierne nominerte aktuelle skoler og oversendte søknadene til Statens utdanningskontor i fylket. Disse innstilte tre skoler blant søkerne og oversendte innstillingen og søknadene til Læringscenteret. I den første søknadsrunden var det Læringscenteret som sto for den endelige utvelgelsen. Av 239 søkere i 2002 ble det valgt ut 22 demonstrasjonsskoler. I tillegg til kriteriene i utlysningen ble det tatt hensyn til fordelingen på ulike skoleslag, skolestørrelse, at alle de tre satsingsområdene skulle være dekket, og på geografisk spredning.

Høsten 2002 besluttet departementet å videreføre ordningen for perioden 2002–2003, og å utvide ordningen til også å gjelde opplæring i bedrift. Inntil 20 nye demonstrasjonsskoler og inntil ti lærebedrifter skulle velges ut.²

Søknadskriteriene for skolene ble noe endret fra første til andre runde. I utlysningen ble det nå lagt vekt på at demonstrasjonsskolene skulle være skoler som over tid hadde utmerket seg *gjennom systematisk arbeid for å øke elevenes læringsutbytte og for å bedre læringsmiljøet*. Det var formulert fire søknadskriterier:

- pedagogisk kreativitet og nytenkning
- systematisk oppfølging av læringsutbytte
- systematisk arbeid for et tryggere skolemiljø
- god og tydelig skoleledelse

¹ Rundskriv LS-17-2002.

² Rundskriv LS-84-2002.

For å være aktuelle som demonstrasjonsskoler måtte skolene dokumentere gode resultater innenfor alle områdene og kunne betegnes som fremragende innenfor minst ett av områdene.

Den endelige utvelgelsen ble fra 2003 ikke foretatt av Læringscenteret, men av en bredt sammensatt jury.³ Av 152 søknader som kom inn til Læringscenteret i 2003, ble det utpekt 20 nye demonstrasjonsskoler.

Demonstrasjonsbedriftene skal ifølge invitasjonen til nominering være bedrifter som over tid har utmerket seg når det gjelder systematisk arbeid for å fremme læringsutbytte i det enkelte lærefag for lærlinger med ulik bakgrunn. I tillegg skal bedriftene ha arbeidet aktivt for å rekruttere ungdom til lærefagene. Utvelgelseskriteriene er for øvrig nesten de samme som for skolene. For å være aktuell som demonstrasjonsbedrift skal lærebedriften ha utmerket seg innenfor ett eller flere av følgende områder:

- målrettet og god opplæringspraksis
- god oppfølging av faglig utbytte og progresjon
- et trygt og inkluderende drifts- og arbeidsmiljø
- god og tydelig ledelse

Den formelle gangen i nominasjonsprosessen er at yrkesopplæringsnemnda foreslår aktuelle lærebedrifter til fylkeskommunen, som foretar en innstilling blant søkerne og oversender søknadene til Fylkesmannens utdanningsavdeling.⁴ Fylkesmannens innstilling oversendes Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet), mens den endelige utvelgelsen blir foretatt av en bredt sammensatt jury.⁵ Våren 2003 ble det valgt ut ti demonstrasjonsbedrifter av 31 nominerte lærebedrifter.

Det ble gjennomført en ny utlysningsrunde i 2004. Her ble det åpnet for at demonstrasjonsskolene fra den første søknadsrunden kunne søke å få forlenget sin periode i ett år. Det ble valgt ut 13 nye skoler, hvorav tre inngår i et nettverkssamarbeid. Det ble også valgt ut sju nye demonstrasjonsbedrifter.

³ Juryen for demonstrasjonsskolene 2003-2005 ble ledet av Thor Klaveness (rektor, Sandefjord videregående skole). For øvrig besto juryen av Ingvild Holden (faglig leder, Matematikkcenteret, NTNU), Eva Høiby (rektor, Heggedal skole), Hilde Sundve Jordheim (Foreldreutvalget for grunnskolen), Eva Lian (direktør, Kommunenes Sentralforbund), Svein-Egil Jørgensen (Eleverorganisasjonen) og Astrid Roe (forsker, Institutt for skoleutvikling og lærerutdanning, Universitetet i Oslo).

⁴ Statens utdanningskontorer ble integrert i Fylkesmanns-embetene 1.1.2003.

⁵ Juryen for demonstrasjonsbedriftene 2003-2005 var sammensatt av Bård Mæsel (Kvadraturen videregående skole, juryleder), Lill Fischer (Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund), Kjell J Rognaldsen (Næringslivets Hovedorganisasjon), Gudny Sperrud (Arbeidsgiverforeningen NAVO), Kjell Egil Torgersen (Landsorganisasjonen) og Jens Petter Trangrud (Buskerud fylkeskommune).

I januar 2005 ble det igjen sendt ut en ny invitasjon til nominering av demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter. Søknadskriteriene og søknadsprosessen er som ved de to foregående utlysningene. Det skal velges ut inntil ti nye skoler for perioden 2005–2007, mens inntil ti av demonstrasjonsskolene for perioden 2003–2005 kan få videreføring i ett år. Når det gjelder lærebedriftene, skal det velges ut inntil fem bedrifter for perioden 2005–2007, og inntil fem av demonstrasjonsbedriftene 2003–2005 kan bli videreført.

1.4 Datagrunnlag og metode

Evalueringen er hovedsakelig basert på tre datakilder:

- Kvalitative intervjuer
- Kvantitative intervjuer
- Dokumentanalyse

Kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder gir mulighet til både å få en dypere forståelse av hvilke forhold som bidrar til kvalitetsutvikling og spredning og til å kartlegge hvor utbredt ulike fenomener er.

Kvalitative intervjuer

Skoler

Et viktig formål med evalueringen er å forstå hvilke organisatoriske prosesser og mekanismer som bidrar til at man oppnår den ønskede kvalitetsutvikling internt ved den enkelte demonstrasjonsskole og eksternt gjennom spredning til andre skoler. Dette krever et intensivt undersøkelsesopplegg der man intervjuer flere ulike aktører.

Det er derfor valgt ut 15 demonstrasjonsskoler som case. Skolene er valgt ut blant de skolene som ble demonstrasjonsskole i 2002 og 2003. Sammensetningen av skoler gir en god variasjon når det gjelder skoleslag, trinn og hvilke kriterier de er valgt ut som demonstrasjonsskole på grunnlag av. I tillegg er det en god geografisk spredning.

I hver skole er det foretatt separate intervju med rektor og en lærergruppe på tre til fem lærere. Med unntak av to skoler er alle intervjuene foretatt som personlig intervju i skolens lokaler. Ved en skole i Nord-Norge ble det gjennomført telefonintervju med rektor, og det ble ikke gjennomført gruppeintervju med lærerne. Ved en av skolene på Østlandet deltok vi i et skolebesøk som blant annet omfat-

tet presentasjoner ved rektor og lærere. Ved denne skolen ble det ikke gjennomført egne intervjuer med rektor og lærere.

Lærerne som har deltatt i gruppeintervjuene, er valgt ut av rektor og tillitsvalgt ved skolen. Det er bedt om at lærergruppen blir sammensatt slik at bredden av ulike erfaringer og synspunkter på det å være demonstrasjonsskole blir gjenspeilt i gruppen.

Intervjuene gir systematisk informasjon om blant annet hvordan det å være demonstrasjonsskole påvirker skolen og om hvilke erfaringer de har med ulike måter å spre skolens modeller og praksis til andre skoler på.

I tillegg til intervjuene på skolene er representanter for skoleeier (kommuner og fylkeskommuner) til 14 av de 15 skolene også intervjuet for å kartlegge skoleeiers rolle og synspunkter i forbindelse med ordningen. En av skoleeierne besvarte ikke vår henvendelse om å oppgi en aktuell kontaktperson for intervju, selv etter gjentatte purringer per telefon og e-post.

Demonstrasjonsskolene selv kan kun i begrenset grad gi informasjon om hvilke ringvirkninger deres aktiviteter har hatt. I evalueringen er de kvantitative intervjuene en viktig kilde til informasjon om dette. For å få en mer inngående forståelse av hvilke prosesser og mekanismer som bidrar til vellykket spredning, er også deler av «bruker-nettverket» til demonstrasjonsskolene intervjuet kvalitativt. Disse intervjuene har blitt foretatt per telefon av forskergruppen på grunnlag av en intervjuguide. For hver av de 15 demonstrasjonsskolene er det intervjuet én til to skoler som har vært på besøk eller på annen måte hatt nærmere kontakt med skolen. (Skoler som bare har hatt tilfeldig kontakt med demonstrasjonsskolen på konferanser og lignende er ikke intervjuet.) Brukerskolene er i de fleste tilfellene plukket tilfeldig fra en liste over brukerskoler som vi har fått fra demonstrasjonsskolene.

Intervjuene med brukerskolene gir informasjon om hva som var bakgrunnen for eget møte med demonstrasjonsskolen, hvordan møtet ble forberedt og graden av forankring i egen organisasjon. Videre er erfaringene med selve møtet med demonstrasjonsskolen og eventuell oppfølging fra demonstrasjonsskolens side et tema. Viktigst har det imidlertid vært å kartlegge hvilke konkrete effekter ordningen har hatt i form av kvalitetsutvikling på egen skole, og hva som har bidratt positivt eller negativt til det. En fordel med å intervjuer brukerskoler til demonstrasjonsskolene som vi har valgt ut som case, er at vi har mer inngående kunnskap om nettopp disse skolene, noe som vi kan knytte brukerskolenes erfaringer til.

Bedrifter

Demonstrasjonsbedriftsordningen kom senere i gang enn skoledelen, og i 2003 var det kun ti bedrifter som var demonstrasjonsbedrifter. Sju av disse er enkeltbedrifter, to av «bedriftene» er opplæringskontor, mens den siste er en opplæringsring. Av ressursmessige grunner har det ikke vært mulig å gjennomføre intervjuer

i alle de ti demonstrasjonsbedriftene, og vi har derfor valgt å prioritere enkeltbedriftene. Direkte læring fra bedrift til bedrift og praksisnær formidling gjennom bedriftsbesøk anses som sentrale elementer i ordningen. Vi har prioritert enkeltbedriftene ut fra en antakelse om at disse vil ha de beste forutsetningene for å ivareta denne typen spredning.

Som på skolesiden er et viktig formål å forstå i hvilken grad og på hvilken måte ordningen har bidratt til kvalitetsutvikling internt i den enkelte bedrift og eksternt gjennom spredning til andre bedrifter og aktører i fagopplæringen. For å få innsikt i dette er det gjennomført personlige intervjuer med opplæringsansvarlige og gruppeintervjuer med instruktører i demonstrasjonsbedriftene. I tre av bedriftene er det først gjennomført intervjuer med opplæringsansvarlige og deretter gruppeintervju med en gruppe instruktører. I en fjerde bedrift ble det gjennomført et gruppeintervju med seks instruktører i et internt instruktørforum, der også opplæringsansvarlig eller hovedansvarlig for demonstrasjonsbedriftsaktivitetene deltok. I en femte bedrift ble det bare gjennomført intervju med opplæringsansvarlig.

En av demonstrasjonsbedriftene hadde hovedansvaret for å organisere en samling for demonstrasjonsbedrifter i januar 2005. I programmet inngikk presentasjoner ved opplæringsansvarlig, instruktører og lærlinger, samt en omvisning i bedriften. I denne bedriften ble det ikke gjennomført separate intervjuer med opplæringsansvarlig og instruktører i forbindelse med evalueringen. Programmet for samlingen omfattet også en sekvens der alle demonstrasjonsbedriftene presenterte seg selv, hvilke områder de var gode på og hvilke sider de ønsket å utvikle som demonstrasjonsbedrift. Referater og dokumentasjon fra samlingen inngår i datagrunnlaget for evalueringen.

Opprinnelig var det også meningen å intervju ulike brukere for å få innsikt i omfang og type spredning fra demonstrasjonsbedriftene. Det viste seg imidlertid at omfanget av bedriftsbesøk har vært svært begrenset. I evalueringen har vi lagt vekt på å diskutere årsaker til dette og mulige tiltak for å stimulere spredning i ordningen. Grunnlaget for denne diskusjonen er demonstrasjonsbedriftenes egne erfaringer og en generell diskusjon om realismen i de forutsetningene som ordningen bygger på. Den generelle diskusjonen bygger dels på funn fra skolesiden, dels på forskningslitteraturen om forutsetninger for interorganisasjonisk læring.

Kvantitative intervjuer

Det er gjennomført kvantitative intervju med rektorer ved i alt 450 grunnskoler og 150 videregående skoler. Intervjuene er gjennomført per telefon av Opinion AS i perioden 6.–20. januar 2005 på grunnlag av spørreskjemaer utarbeidet av forskergruppen. Det ble sendt ut et informasjonsbrev til rektorene i forkant av datainnsamlingen.

Formålet med de kvantitative intervjuene er todelt. For det første omfatter en slik undersøkelse såpass mange skoler som på ulike måter er brukerskoler i forhold til demonstrasjonsskolene, at disse kan analyseres ved hjelp av kvantitative analyseteknikker. Dette gir mulighet til å verifisere om sammenhenger vi mener å finne i de kvalitative studiene også er holdbare i et bredere datamateriale. For det andre gir en slik undersøkelse mulighet til å få informasjon om andre forhold enn de kvalitative intervjuene. En type meget sentrale opplysninger det gir, er andelen skoler som har hatt kontakt med demonstrasjonsskole, andelen skoler som har iverksatt endringer som følge av kontakt med en demonstrasjonsskole. Det gir også mulighet for å få informasjon om hva som kjennetegner ikke-brukere av demonstrasjonsskolene. Indirekte spredningsformer kan også lettere kartlegges gjennom en bred, kvantitativ undersøkelse. Det kan eksempelvis gjelde viderespredning fra en brukerskole til en tredje skole og spredning via bruk av demonstrasjonsskoler som eksempler/modeller i videreutdanningstilbud for skoleledere og lærere (og etter hvert i grunnutdanningen). Vi kan ikke vente et stort innslag av slike spredningsformer nå etter såpass kort tid, men denne type spredningsformer vil kunne bli viktigere på lengre sikt.

Den kvantitative undersøkelsen er gjennomført blant representative utvalg av skoler som ikke er demonstrasjonsskoler. Frafallet i undersøkelsen er relativt lavt og det er ikke tegn på systematikk i frafallet i den forstand at interessen for temaet har styrt hvem som har svart og ikke svart. I 24 tilfeller ønsket ikke rektor ved skolen å delta i undersøkelsen. Dette er en meget lav nektprosent. I 338 tilfeller ble en skole (ved rektor) forsøkt kontaktet én eller flere ganger på telefon, uten at det ble oppnådd kontakt innenfor undersøkelsesperioden.

Innslaget av frittstående skoler er meget lavt i norsk grunnskole. Det er derfor ikke satt noe måltall for antall intervju med disse. De inngår imidlertid i den grad de tilfeldigvis ble trukket ut i utvalget. Derimot ble det satt et måltall på 20 intervju med frittstående videregående skoler. Når det i denne rapporten refereres til resultatene for videregående skole fra de kvantitative undersøkelsene, vil det vanligvis bli skilt mellom resultater for de offentlige og de frittstående skolene.

Det ble satt måltall for antall intervju med grunnskoler av forskjellig størrelse, for å sikre representasjon av ulike skoler i utvalget. Det ble gjennomført intervjuer med 90 skoler med 1–80 elever, 90 skoler med 81–160 elever, 135 intervjuer med skoler med 161–320 elever og 135 intervjuer med skoler med flere enn 320 elever. Disse måltallene ligger mellom den andelen man skulle ha i ulike størrelsesgrupper ut fra henholdsvis andelen skoler av ulik størrelse i Norge, og andelen elever som går på skoler av ulik størrelse. Med andre ord er det færre intervjuer med små skoler enn andelen disse skolene utgjør av alle skoler i Norge skulle tilsi, men flere enn den andelen disse skolene har av elevmassen. Tilsvarende er det omvendt med de

store skolene. Dataene vektet i forhold til hva de generaliseres til i analysen. I denne rapporten beskrives det stort sett resultater som er representative for skoler (og ikke for elevmassen), og dataene er derfor vektet for å gjøre dem skolerepresentative.

Dokumentanalyse

Evalueringen bygger også på en gjennomgang av ulike dokumenter som er stilt til rådighet fra Utdanningsdirektoratet. Særlig har aktivitetsrapportene fra demonstrasjonsskolene vært en sentral informasjonskilde. Ulike dokumenter i forbindelse med søknadsprosessen har også vært relevante for evalueringen, men evalueringen er ikke en prosessevaluering med siktemål å vurdere om utvelgelsesprosessen er hensiktsmessig. Søknadsdokumenter som begrunnelser fra juryen, innstillinger fra Lærings-senteret, innstillinger fra Statens utdanningskontorer og vurderinger fra skoleeier har likevel vært nyttige.

Dokumenter som skolene og bedriftene selv har laget, har blitt brukt i beskjeden grad. I noen få tilfeller foreligger det på skolene oppsummeringer av brukerreaksjoner og vurderinger, og disse har vært nyttige.

2 Inspirasjonskilder og støttespillere i norsk skole

For å kunne evaluere demonstrasjonsskoleordningen som et virkemiddel for å støtte opp om kvalitetutviklingen i norske skoler, er det viktig å forstå hva slags situasjon skoleledelsen på skolene befinner seg i. Hva er de viktigste kildene til ideer og inspirasjon og hvilke diskusjonspartnere og støttespillere har ledelsen ved skolene når det gjelder å utvikle ideene til noe som kan gjennomføres i praksis på egen skole? Situasjonen for skoleledelsen er av særlig interesse ettersom ledelsen har ansvaret for utviklingen av skolen som helhet. I hvilken grad lærerne har tilgang til ulike inspirasjonskilder og støttespillere vil imidlertid også være av betydning for utviklingen av skolen.

Demonstrasjonsskoleordningen inngår som én kilde til inspirasjon og læring på skolenivå. I prinsippet kan man også tenke seg at demonstrasjonsskolene kunne være diskusjonspartnere og støttespillere i gjennomføringen av utviklingstiltak. Jo færre kilder og støttespillere en skole har, desto viktigere vil den enkelte kilde være. Jo større verdi læring mellom skoler har for skole- og kompetanseutviklingen på den enkelte skole, desto større potensial vil en ordning som stimulerer til læring mellom skoler ha.

Datagrunnlaget for dette kapitlet er den kvantitative undersøkelsen blant et representativt utvalg av grunnskoler og videregående skoler. I undersøkelsen inngår det en generell del med spørsmål om kilder og støtte til skoleutvikling. Dette materialet gir et sett av indikatorer for inspirasjonskilder og støttespillere i skolen basert på et landsrepresentativt datagrunnlag. Spørsmålene er stilt til rektorene ved skolene. Spørreskjemaet følger rapporten som vedlegg (vedlegg 2).

I dette kapitlet betraktes den enkelte skole som en enhet. Temaet er hvilke eksterne inspirasjonskilder og støttespillere skolen kan dra veksler på. Interne forhold som hvem som er i lærerkollegiet, rektors person og rolle, intern organisering, samarbeidsforholdene internt og annet vil naturligvis i høy grad påvirke «jordsmonnet» for utvikling av ideer til forbedringer og klimaet for gjennomføring av dem. Det er imidlertid ikke temaet her.

Kontakt og kontakthypighet er i seg selv ganske gode indikatorer for hvor stor rolle ulike aktører i skolens omgivelser spiller for utviklingen av skolen. I surveyundersøkelsen inngår det imidlertid enda mer direkte indikatorer for viktigheten av ulike aktører for utviklingsarbeidet ved skolen.

De kvalitative intervjuene med demonstrasjonsskoler og med brukerskoler gir inntrykk av nokså stor variasjon i hvilke faktorer skolene opplever stimulerer utviklingsprosessene ved skolene. Flere legger vekt på at inspirasjon og ideer til utvikling kommer fra skolen selv. En kombinasjon av indre opplevde behov for utvikling grunnet i konkrete utfordringer, refleksjon hos lærerne over hvordan egen individuell og kollektiv praksis kan forbedres, og impulser/ideer utenfra til andre arbeidsmåter og organisasjonsformer synes å være de ideelle forholdene for å komme i gang med en utviklingsprosess. Intervjuene gir grunnlag for å skille mellom en inspirasjons-/idéutviklingsfase og en gjennomføringsfase, hvor skoleeier og andre aktører innenfor kommunen eller fylket ofte framstår som viktige.

I survey-undersøkelsen blant et representativt utvalg av skoler har vi derfor også spørsmål om hvilke aktører rektorene opplever som:

- viktige kilder til inspirasjon og ideer til utvikling av egen skole
- viktige diskusjonspartnere og støttespillere for gjennomføring av utviklingsarbeid og forbedringer på egen skole

Den kvantitative survey-undersøkelsen bekrefter at aktører utenfor kommunen er minst like viktige som andre skoler i kommunen og kommuneadministrasjonen når det gjelder å få inspirasjon og ideer til utvikling. I gjennomføringsfasen blir imidlertid de «interne» aktørene, skoler i kommunen og kommuneadministrasjonen, viktigere, og er da viktigere enn aktørene utenfor kommunen. Det samme hovedmønsteret finner man også når det gjelder videregående skoler og fylket/fylkeskommunen, selv om det er nyanser.

2.1 Grunnskolen – eksterne inspirasjonskilder og støttespillere

Man kan skille mellom støtte internt i kommunen, altså støtte fra skoleeier eller andre skoler innenfor skoleeiers ansvarsområde (kommunen) og inspirasjon og støtte fra nettverk/samarbeid, enkeltskoler, forskningsmiljøer og andre personer/institusjoner utenfor kommunen.

Kommuneinternt

Undersøkelsen viser at det internt i kommunene er en betydelig utveksling av ideer og erfaringer mellom skolene. 78 prosent av rektorene ved grunnskolene har minst én gang i måneden kontakt med rektorer i andre skoler i kommunen om utvikling

av skolen. Tolv prosent har ukentlig kontakt. Skoleeier har lagt til rette for slik kontakt ved at praktisk talt alle rektorer møter sine rektorkolleger i kommunen til faste møter hvor mange har mulighet til å drøfte utviklingsspørsmål med andre. Hele 71 prosent av rektorene har både kontakt med andre rektorer i kommunen om utviklingsspørsmål gjennom faste møter og mer uformelt i det løpende arbeidet. 27 prosent har kontakt først og fremst gjennom faste møter.

Skoleadministrasjonen i kommunen er også en viktig diskusjonspartner når det gjelder utviklingsspørsmål for en god del skoler, men slik kontakt er mye mindre utbredt enn den direkte rektor-til-rektor-kontakten. For en del skoler er skoleadministrasjonen i kommunen lite aktiv på dette området, målt i hyppigheten av kontakt. Kun 43 prosent av rektorene i norske grunnskoler diskuterer minst en gang i måneden utviklingen av sin skole med skoleadministrasjonen i kommunen.

En viktig variabel for å kategorisere skoleeiers rolle langs dimensjonen aktiv-passiv, er i hvilken grad skoleeier påvirker behovsdefinisjoner og målsettinger for den enkelte skole når det gjelder et beslektet tema som kompetanseutvikling blant lærere (Hagen mfl. 2004). En indikator på hvor aktiv skoleeier er i forbindelse med skoleutvikling i den enkelte skole, er derfor om skoleadministrasjonen i kommunen påvirker hvilke områder skolen skal prioritere å utvikle seg innenfor. Dette målet modifierer bildet av passive skoleeiere noe, men viser også at det er stor forskjell på skoleeiere, slik rektorene oppfatter dem. En tredjedel av grunnskolene (32 prosent) opplever at skoleeier i stor grad påvirker hvilke områder skolen skal prioritere å utvikle seg innenfor. 47 prosent opplever at skoleeier i noen grad påvirker dette, mens hver femte skole (20 prosent) opplever at skoleeier i liten eller ingen grad påvirker hva skolen skal prioritere å utvikle seg innenfor. Det er en viss sammenheng mellom de to målene, men ikke så tett som man skulle tro. Riktig nok har skoleeiere som påvirker utviklingsprioriteringene, oftere tett kontakt med sine skoler om utviklingsspørsmål enn andre (49 prosent minst månedlig kontakt), men en god del skoleeiere har tett kontakt med skolen uten at de påvirker prioriteringene, slik sko-

Tabell 2.1 Andel grunnskoler med ulike kombinasjoner av utviklingsstøtte og utviklingspåvirkning fra skoleeier. Andel regnet av alle grunnskoler.

Kommunen påvirker hvilke områder skolen skal prioritere å utvikle seg innenfor:	Diskuterer utvikling av skolen med skoleadm. i kommunen		
	Minst én gang i måneden	Sjeldnere	SUM
I stor grad	17	17	34
I noen grad	22	26	48
I liten eller ingen grad	6	13	19
SUM	45	56	100

Respondenter som har svart «ikke sikker» på ett eller flere av de to spørsmålene, inngår ikke i tallgrunnlaget, og prosenttallene vil derfor være noe høyere enn tilsvarende tall i teksten over.

len oppfatter det, og en god del påvirker prioriteringene og har sjelden kontakt. Det synes derfor som om det er stor spennvidde i hvilke roller skoleeier tar i forhold til kvalitetsutviklingen i skolen.

Det er særlig de store skolene som har relativt sjelden kontakt med skoleadministrasjonen i kommunen, men som likevel opplever at kommunen som skoleeier påvirker prioriteringene ved skolen i stor grad. Jo større skolen er, jo mer blir den påvirket. 45 prosent av skoler med flere enn 320 elever opplever at prioriteringene blir påvirket i stor grad, mot 23 prosent av skolene med 80 eller færre elever. Samtidig diskuterer bare 29 prosent av de store skolene utvikling av skolen med skoleadministrasjonen minst én gang i måneden, mot 47 prosent av skolene med 80 eller færre elever, og 56 prosent av skolene med 81–160 elever. Store skoler ligger oftest i store kommuner. En sannsynlig forklaring på tallene er at skoleeier har en tendens til å velge ulike styringsformer etter hvor mange og store skoler skoleeier har å forholde seg til. I små kommuner ligger forholdene bedre til rette for mer uformell styring og støtte gjennom hyppig kontakt, mens i større kommuner er styringsformen trolig mer skriftliggjort og formell. Ofte vil nok også skoleadministrasjonen være liten i forhold til antallet skoler i større kommuner, noe som også kan gjøre det vanskelig å ha en hyppig dialog med den enkelte skole. Det dataene ikke viser, er hvordan skolene opplever de ulike styringsformene. Stor påvirkning av prioriteringer uten hyppig kontakt kan framstå som overstyring uten nødvendig kunnskapsgrunnlag eller støtte for å nå målene, eller det kan framstå som klare mål, med stor lokal frihet for den enkelte skole til å velge virkemidler til å nå målene i forhold til sine egne utfordringer.

Skoler i Oslo og Akershus påvirkes oftere i stor grad av skoleadministrasjonen. Hele 59 prosent av skolene i disse fylkene opplever at kommunen i stor grad påvirker hvilke områder de skal prioritere å utvikle seg innenfor, mot for eksempel kun 21 prosent på Vestlandet som helhet.

Ikke bare på rektornivå, men også på lærernivå, er det kontakt mellom de forskjellige skolene i samme kommune. 86 prosent av rektorene i grunnskolen oppgir at lærere fra deres skole har kontakt med lærere i andre skoler i kommunen om faglige og pedagogiske spørsmål. I åtte av ti skoler hvor lærerne har slik kontakt, er det bevisst lagt til rette for kontakt lærerne imellom fra skolens eller kommunens side. I de øvrige skjer kontakten mer på lærernes eget initiativ. Skolene hvor det ifølge rektor bevisst er lagt til rette for kontakt mellom lærere på ulike skoler i kommunen, utgjør 68 prosent av alle grunnskoler.

Selv om tallgrunnlaget er begrenset, gir det opphav til interessante hypoteser å notere at jo svakere grad av teamorganisering det er i en skole, jo sjeldnere forekommer det at lærerne på skolen har kontakt med lærere i andre skoler. Lærere som på grunn av den interne organiseringen har bedre vilkår for å lære av hverandre, har med andre ord også bedre vilkår for å lære av andre på andre skoler. Antallet grunn-

skoler som ikke har noen form for teamorganisering, er imidlertid veldig lavt, og selv blant disse har lærerne på et flertall av skolene kontakt med lærere på andre skoler.

Utenfor kommunen

Samarbeid med andre skoler

45 prosent av grunnskolene deltok i løpet av 2004 i ett eller flere nettverk, utviklings-samarbeid eller utviklingsprosjekt med andre skoler utenfor kommunen. 26 prosent deltok i flere slike nettverk eller samarbeid. Det er en stor spennvidde i ulike former for nettverk og samarbeid, med ulike tyngdepunkt i det faglige, pedagogiske og sosiale. 29 prosent av skolene har hatt annen jevnlig kontakt med skoler utenfor kommunen i løpet av 2004 for å utvikle og forbedre skolen.

Totalt hadde så mange som 57 prosent av grunnskolene i Norge jevnlig utviklingsrettet kontakt med skoler utenfor kommunen i løpet av 2004, hvis man ser nettverk, faste utviklingssamarbeid og annen jevnlig kontakt om utvikling under ett. Demonstrasjonsskoleordningen var i 2004 med andre ord virksom i en situasjon hvor mange skoler samarbeidet på tvers av kommunegrensene.

Ved nesten to tredjedeler av grunnskolene (63 prosent) hadde rektor eller andre fra skolen besøk av andre skoler utenfor kommunen for å lære av dem i løpet av 2004. Dette understreker at besøk i forbindelse med demonstrasjonsskoleordningen kun utgjør en del av besøksvirksomheten mellom skoler på tvers av kommunegrensene. Et flertall av grunnskolene (58 prosent) som besøkte skoler utenfor kommunen i løpet av 2004, har besøkt en demonstrasjonsskole i løpet av tiden ordningen har eksistert (2002–2005), men så mange som 39 prosent av skolene som var på skolebesøk utenfor kommunen i 2004, har aldri besøkt en demonstrasjonsskole.

Dessverre har vi ikke data om omfanget av læringsrettede skolebesøk fra før demonstrasjonsskoleordningen ble etablert. Vi vet derfor ikke om omfanget av besøk har vært høyt gjennom hele perioden, eller om antallet skolebesøk på tvers av kommunegrenser har blitt mer vanlig de senere årene. Vi vet derfor heller ikke om en eventuell økning har sammenheng med demonstrasjonsskoleordningen. Et flertall (62 prosent) av rektorene ved skoler som har besøkt demonstrasjonsskoler, sier at de ville ha besøkt skolene uansett, uavhengig av skolenes demonstrasjonsskole-status.¹ Dette kan tolkes som at besøksaktiviteten ville ha vært høy uansett, men at demonstrasjonsskoleordningen har stimulert den ytterligere. Noe «fortrengning» finner nok også sted som følge av demonstrasjonsskoleordningen. De kvalitative intervjuene viser at enkelte skoler som har besøkt demonstrasjonsskoler, ville ha besøkt andre skoler dersom demonstrasjonsskoleordningen ikke hadde synliggjort

¹ Se kapittel 4.

nettopp demonstrasjonsskolene og gjort det mer legitimt å spørre om å få komme på besøk der. Hvorvidt det er positivt at besøk til demonstrasjonsskoler i noen tilfeller erstatter besøk til andre skoler, kommer an på om det er forskjell i kvalitet og evne til overføring mellom demonstrasjonsskolene og andre skoler, og graden av mangfold blant demonstrasjonsskolene som blir mye besøkt.

Barneskolene har sjeldnere (50 prosent) faste utviklingssamarbeid med andre skoler enn 1–10-skoler og ungdomsskoler (68 prosent). De mellomstore skolene med cirka 160–320 elever (71 prosent) har oftere slike faste samarbeid med andre skoler enn hva mindre skoler (53 prosent) og større skoler (45 prosent) har.

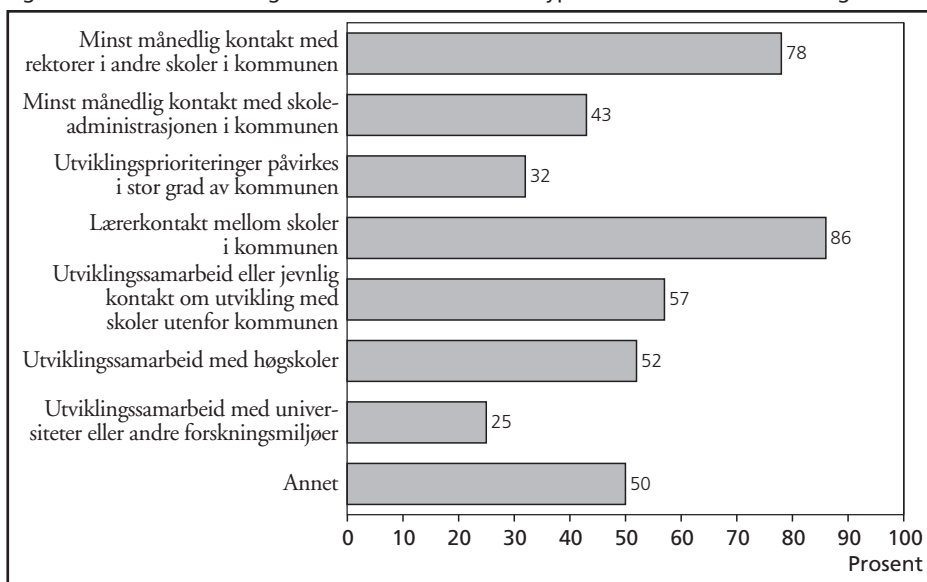
Skolebesøk til andre skoler utenfor kommunen forekommer oftere, jo større skolen er, fra 48 prosent av skolene med færre enn 80 elever, 56 prosent av skolene med 81–160 elever, 70 prosent av skolene med 161–320 elever, til 79 prosent av skolene med flere enn 320 elever. Ungdomsskolene drar også i større omfang (75 prosent) på skolebesøk utenfor kommunen enn andre skoler.

Annet utviklingsrettet samarbeid

Utviklingssamarbeid er ikke begrenset til samarbeid med andre skoler. I en del tilfeller skjer slikt samarbeid i en sammenheng hvor også høyskoler, universiteter eller andre forskningsmiljøer er involvert.

Hvis man ser bort fra samarbeid og kontakt i forbindelse med lærerutdanningen, hadde 52 prosent av grunnskolene i Norge i 2004 et utviklingssamarbeid eller

Figur 2.1 Andel av norske grunnskoler som har ulike typer kilder/støtter til utvikling.



fast kontakt med høyskoler. 17 prosent hadde tilsvarende samarbeid med et universitet og 18 prosent med andre forskningsmiljøer.

Skolene har også hatt kontakt med andre aktører om utvikling og forbedring av skolen i løpet av et år. 14 prosent deltar i internasjonale nettverk og 20 prosent har hatt kontakt med utdanningsavdelingen hos fylkeskommunen. Disse kontaktene behøver ikke å være av varig karakter, men kan også være mer enkeltstående kontakter.

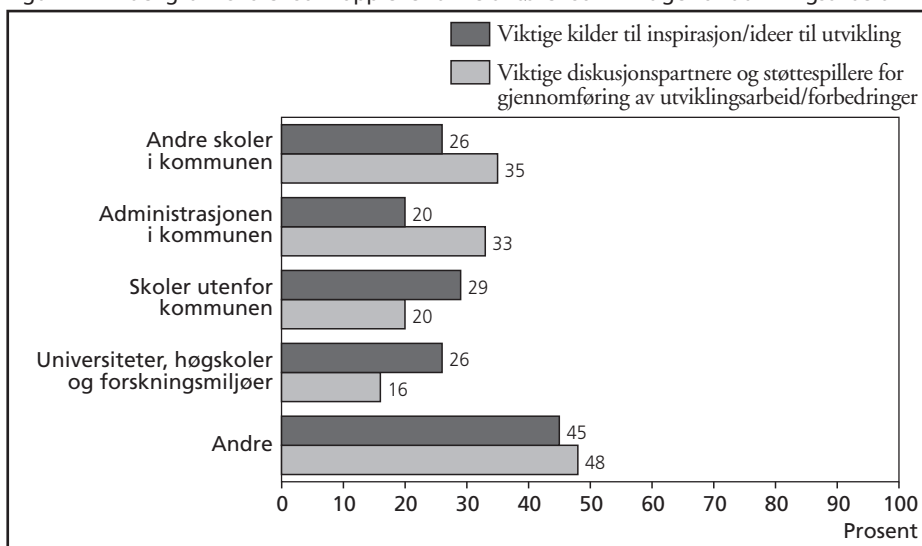
Utviklingssamarbeid med henholdsvis høyskoler, universiteter og andre forskningsmiljøer forekommer noe oftere, jo større skolen er. Mens 41 prosent av de minste skolene (med 80 eller færre elever) har et samarbeid med en høyskole, utenom lærerutdanningen, har 66 prosent av de største skolene det. Samarbeid med universiteter forekommer for tolv prosent av de minste skolene og 24 prosent av de største, mens samarbeid med andre forskningsmiljø forekommer for åtte prosent av de minste og 29 prosent av de største skolene. Ungdomsskoler har oftere utviklingssamarbeid med institusjonene innen forskning og høyere utdanning, spesielt med høyskolene, men også noe oftere med universitetene og de andre forskningsmiljøene.

Viktigste kilder/støtter til utvikling

Viktige aktører i idé- og inspirasjonsfasen

I grunnskolen er det flere kilder som framstår som omtrent like viktige i idé- og inspirasjonsfasen. Skoler utenfor kommunen, andre skoler i kommunen og univer-

Figur 2.2 Andel grunnskoler som opplever ulike aktører som viktige for utviklingsarbeid.



siteter, høgskoler og forskningsmiljøer er alle viktige for om lag én av fire skoler, mens skoleadministrasjonen er viktig som inspirator for om lag én av fem skoler. I kategorien «andre» er skoleinterne krefter som lærere og skoleledelse et utbredt svar, noe som i og for seg ligger utenfor spørsmålet som dreier seg om kilder til inspirasjon for skolen som helhet. Ser man bort fra disse, er foreldre, PP-tjenesten og rektorkollegiet i kommunen de mest utbredte svarene i denne svarkategorien. Andre skoler i kommunen har derfor gjennom rektorkollegiet en enda viktigere rolle enn figur 2.2 viser direkte. Kun elleve prosent av rektorene ved grunnskole- ne opplever at ingen utenfra er noen særlig viktig kilde til utvikling ved skolen.

Inspirasjon fra andre skoler er med andre ord en viktig faktor for å sette i gang en utviklingsprosess ved en god del skoler. I alt 43 prosent av skolene har andre skoler, i eller utenfor kommunen, som viktig kilde til inspirasjon og nye ideer. Dette består av 14 prosent som kun har andre skoler i kommunen som idé- og inspirasjonskilde, 17 prosent som kun har skoler utenfor kommunen som idé- og inspirasjonskilde, og tolv prosent som har begge deler. Sannsynligheten for at skoler utenfor kommunen skal være en viktig inspirasjonskilde, er klart høyere for skoler som også opplever skolene i samme kommune som viktige inspirasjonskilder.

De skolene som ikke ser andre skoler som viktige idé- og inspirasjonskilder, skiller seg ikke ut fra andre skoler når det gjelder viktighet av andre inspirasjonskilder, med unntak av at de oftere nevner «andre kilder» (55 prosent), og da gjerne interne kilder. Andelen som ikke oppgir noen eksterne kilder som viktige, er også noe høyere (18 prosent). Skoler som ikke opplever andre skoler som viktige inspirasjonskilder, «erstatte» derfor ikke inspirasjon fra andre skoler med andre eksterne inspirasjonskilder i særlig grad.

Viktige aktører i gjennomføringsfasen

I gjennomføringsfasen er det andre skoler i kommunen og skoleadministrasjonen i kommunen som flest grunnskoler opplever som viktige diskusjonspartnere og støttespillere. Begge nevnes av om lag en tredjedel av skolene, og samlet av 55 prosent av skolene. Dette viser at kommuneinterne støttespillere i gjennomføringsfasen er viktige, men kanskje er det speilvendte resultatet mer overraskende, nemlig at 45 prosent av skolene ikke nevner noen kommuneinterne støttespillere som viktige. For disse skolene er det heller ikke andre eksterne støttespillere som er viktigere og erstatter skoleadministrasjonen og andre skoler i kommunen. Derimot nevner disse skolene oftere skoleinterne krefter som lærerne på skolen.

Ser man på viktigheten av andre skoler samlet sett som diskusjonspartnere og støttespillere, enten det dreier seg om skoler i samme kommune eller utenfor, så er det totalt 43 prosent av grunnskolene som opplever andre skoler som viktige diskusjonspartnere og støttespillere for å gjennomføre utviklingsarbeid og forbedringer på egen skole. Tolv prosent har skoler både innenfor og utenfor kommunen å

støtte seg på og diskutere med, mens 23 prosent kun har skoler i samme kommune og ni prosent kun har skoler utenfor kommunen.

Samarbeid med universiteter, høyskoler og forskningsmiljøer er viktigere i idé- og inspirasjonsfasen (26 prosent) enn i gjennomføringsfasen (16 prosent). Hvilken rolle forskningsmiljøene og institusjonene innen høyere utdanning spiller, er derfor forskjellig i forskjellige tilfeller, men ganske ofte spiller disse miljøene en mindre viktig rolle i gjennomføringsfasen enn i idé- og inspirasjonsfasen.

For de minste grunnskolene med 80 elever eller færre er skoler i andre kommuner mindre viktige, både som inspirasjonskilder og støttespillere. Universiteter, høyskoler og forskningsmiljøer er viktigere for inspirasjon og ideer for skoler på Østlandet, inklusive Oslo og Akershus, enn i landet for øvrig, men de spiller ikke en viktigere rolle i gjennomføringen av utviklingstiltak på Østlandet. Når forsknings- og høyere utdanningsinstitusjoner engasjerer seg i gjennomføringen av utviklingstiltak, synes derfor region å ha mindre betydning. Disse institusjonene er også mindre viktige i gjennomføringsfasen i barneskoler enn de er i 1–10-skoler og ungdomsskoler.

2.2 Videregående skoler – eksterne inspirasjonskilder og støttespillere

Fylkeskommuneintern støtte

65 prosent av rektorene i offentlige videregående skoler har minst én gang i måneden kontakt med rektorer i andre skoler i fylket om utvikling av sin skole. Dette er lavere enn i grunnskolen. I fire av fem tilfeller skjer kontakten både gjennom faste møter og mer uformelt.

29 prosent av rektorene i offentlige videregående skoler diskuterer utvikling av sin skole med skoleadministrasjonen i fylkeskommunen så ofte som én gang i måneden eller oftere. Dette er et ganske lavt tall, og lavere enn for grunnskolen. Det store flertallet (62 prosent) av skolene diskuterer imidlertid utvikling med administrasjonen noen ganger i året. 36 prosent av rektorene opplever at fylkeskommunen i stor grad påvirker hvilke områder skolen skal prioritere å utvikle seg innenfor. 54 prosent opplever at fylkeskommunen i noen grad påvirker det.

92 prosent av rektorene i offentlige videregående skoler oppgir at lærerne på egen skole har kontakt med lærere i andre skoler i fylket om faglige og pedagogiske spørsmål. I over sju av ti tilfeller er det bevisst lagt til rette for dette fra skolens eller fylkeskommunens side.

Rektorer i små offentlige videregående skoler med opp til 250 elever har sjeldnere månedlig kontakt (50 prosent) om utvikling av skolen med rektorer i skoler i

samme fylke enn rektorer i større offentlige videregående skoler. I de største skolene med over 500 elever har over åtte av ti rektorer (82 prosent) minst månedlig kontakt med andre rektorer i fylket. Store skoler synes også noe oftere å ha månedlig kontakt om utvikling med skoleadministrasjonen i kommunen, men deres prioriteringer påvirkes ikke i større grad.

Datagrunnlaget om frittstående skoler er meget begrenset. Det gir imidlertid grunnlag for å anta at frittstående skoler klart sjeldnere har kontakt med andre skoler i kommunen. Kun 20 prosent oppgir at de har månedlig kontakt, og 30 prosent har faste møter. Forholdet til kommunen blir nødvendigvis et annet siden de frittstående ikke forholder seg til kommunen som skoleeier. Ingen frittstående skoler i utvalget diskuterte skoleutvikling med kommunen så ofte som én gang i måneden, men om lag halvparten gjorde det noen ganger i året. Ti prosent av de frittstående skolene opplevde at kommunen i stor grad påvirket hvilke områder de skulle prioritere å utvikle seg innenfor. Til sammen halvparten av de frittstående skolene opplevde at kommunen i stor eller noen grad påvirket hvilke områder de skulle utvikle seg innenfor. Dette tyder på at en del kommuner, som en del av sitt ansvar for skoletilbudet i sin kommune, også engasjerer seg i de frittstående skolenes utvikling, selv om det direkte ansvaret for kvaliteten ved skolene primært ligger hos den private skoleeieren. Også på de frittstående skolene har lærerne ofte kontakt med lærere ved andre skoler, men dette skjer som oftest på lærernes eget initiativ og er sjeldnere lagt bevisst til rette for.

Utenfor fylket

Over halvparten av offentlige videregående skoler (53 prosent) har deltatt i noen form for nettverk, utviklingssamarbeid eller utviklingsprosjekter med andre skoler utenfor sitt fylket i løpet av 2004. 49 prosent har hatt annen form for jevnlig kontakt med skoler utenfor fylket for å utvikle og forbedre skolen i samme tidsperiode. Alt utviklingssamarbeid og kontakt sett under ett, har 72 prosent av offentlige videregående skoler hatt slikt samarbeid eller kontakt i 2004. (Tilsvarende tall for frittstående videregående skoler er 65 prosent.)

Det er enda vanligere i (offentlige) videregående skoler enn i grunnskoler at skoleledelsen og/eller andre fra skolen reiser på besøk til skoler i andre fylker for å lære av dem. 72 prosent av de offentlige videregående skolene har vært på skolebesøk i andre fylker i løpet av 2004. (Også 55 prosent av de frittstående videregående skolene har vært på besøk til skoler i andre fylker.)

De aller fleste skoler som har dratt på besøk til andre skoler det siste året, har besøkt en demonstrasjonsskole i løpet av perioden 2002–2004.

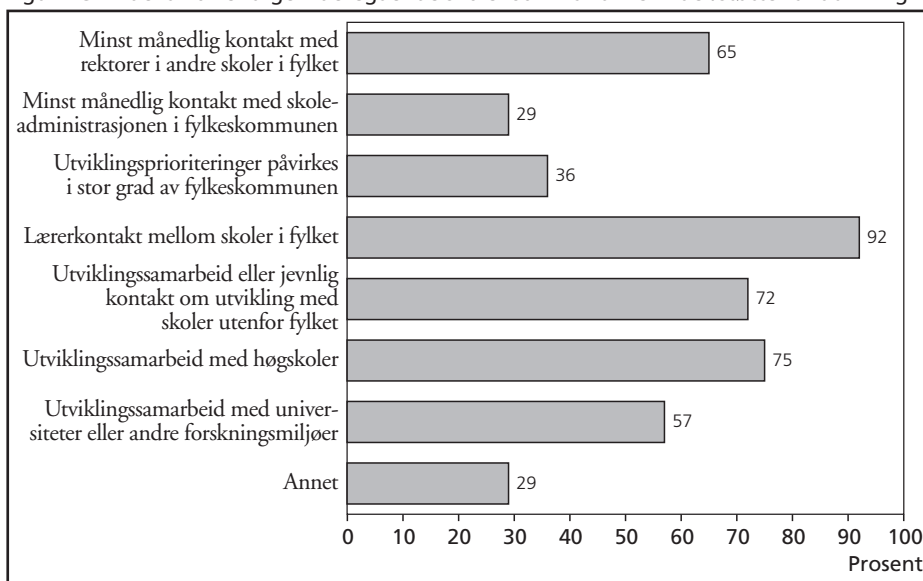
Undersøkelsen viser derfor at omfanget av besøk er stort innen videregående skole, og demonstrasjonsskolene er en viktig del av dette.

Kontakter med institusjoner innen høyere utdanning og forskning er mer utbredt blant videregående skoler enn blant grunnskoler, også når man ser bort fra samarbeid i forbindelse med lærerutdanningen. 75 prosent av de offentlige videregående skolene har i løpet av 2004 hatt et utviklingssamarbeid eller en fast kontakt med høyskoler. 40 prosent har hatt fast kontakt med universiteter og 30 prosent med andre forskningsmiljøer. (Blant frittstående videregående skoler har 50 prosent fast samarbeid med høyskoler, 30 prosent med universiteter og 30 prosent med andre forskningsmiljøer.)

Av andre miljøer som de offentlige videregående skolene har hatt kontakt med om utvikling og forbedring av skolen det siste året, så nevnes bedrifter og næringsliv av 55 prosent, internasjonale nettverk av 28 prosent, opplæringskontorer og arbeidsgiver-/bransje- og arbeidstakerorganisasjoner av 85 prosent, og utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen av 22 prosent. Disse kontaktene behøver ikke bare å være varige kontakter, men kan også være mer enkeltstående. Andre aktører enn disse nevnes av 29 prosent. (Frittstående videregående skoler ligger litt lavere på alle disse målene, spesielt bedrifter og næringsliv siden de fleste er allmennfaglige skoler, men høyere på kategorien «andre», noe som oftest er paraplyorganisasjoner som skolen er med i.)

Jo større skolen er, desto større sannsynlighet er det for at skolen deltar i et nettverk, utviklingssamarbeid eller utviklingsprosjekt med deltakelse fra andre skoler utenfor fylket. 60 prosent av de største skolene (over 500 elever) har deltatt i et slikt samarbeid siste år, mot 55 prosent av de mellomstore og 42 prosent av de

Figur 2.3 Andel av offentlige videregående skoler som har ulike kilder/støtter til utvikling.



små (250 eller færre elever). Forskjellene er mindre hvis man også regner inn skoler som, kanskje mer uforpliktende, har hatt jevnlig kontakt med skoler utenfor fylket for å forbedre og utvikle skolen siste år. Store og mellomstore skoler reiser vesentlig oftere enn små skoler på besøk til skoler utenfor fylket. Mens om lag åtte av ti av de store og mellomstore skolene har vært på skolebesøk siste år, er det kun om lag halvparten av de små offentlige videregående skolene som har vært på besøk.

Offentlige videregående skoler med kun allmennfaglige studieretninger deltar sjeldnere i nettverk, utviklingssamarbeid og -prosjekter (40 prosent) enn skoler som har yrkesfaglige studieretninger (58 prosent). Også når man regner med andre former for jevnlig kontakt med skoler utenfor kommunen, kommer allmennfaglige skoler noe svakere ut. Derimot reiser de like ofte på skolebesøk som skoler med yrkesfaglige studieretninger.

Andelen offentlige videregående skoler som har et utviklingssamarbeid med høyskoler, universiteter eller andre forskningsmiljøer, er økende med økende skolestørrelse. Spesielt gjelder dette samarbeid med universiteter som 51 prosent av de store skolene har, mot 29 prosent av de minste. Skoler med bare allmennfaglige studieretninger har noe oftere samarbeid med universiteter og høyskoler enn andre skoler. Når det gjelder utviklingsrettet kontakt med bedrifter og næringsliv, er det som ventet omvendt, med høyest andel (nær to av tre) samarbeid blant rene yrkesfaglige skoler. Det samme gjelder tilsvarende kontakt med opplæringskontor eller med arbeidstaker- eller arbeidsgiverorganisasjoner.

Frittstående skoler synes å delta sjeldnere i nettverk, utviklingssamarbeid eller utviklingsprosjekter med skoler utenfor kommunen. Kun 30 prosent har deltatt i dette. Tar man også med andre former for jevnlig kontakt med skoler utenfor kommunen for å utvikle og forbedre skolen i løpet av året, er det totalt 65 prosent av de frittstående skolene som har jevnlig kontakt med andre skoler utenfor kommunen. Over halvparten av de frittstående skolene har besøkt en skole utenfor kommunen for å lære av den i løpet av det siste året, noe som likevel er lavere enn blant offentlige skoler. Når det gjelder utviklingssamarbeid med universiteter, høyskoler og forskningsmiljøer, har dette samme eller noe mindre utbredelse blant frittstående skoler enn blant offentlige skoler. Halvparten av de frittstående skolene i utvalget har et slikt samarbeid med en høyskole. Svært mange av de frittstående skolene er små, og også små offentlige skoler støtter seg i mindre grad til nettverk og henter i mindre grad inspirasjon fra skoler utenfor fylket. Størrelsesforskjeller kan derfor bidra til å forklare noe av forskjellen mellom offentlige og frittstående videregående skoler når det gjelder støtter/inspirasjonskilder utenfor fylket, men neppe alt.

Viktigste kilder/støtter til utvikling

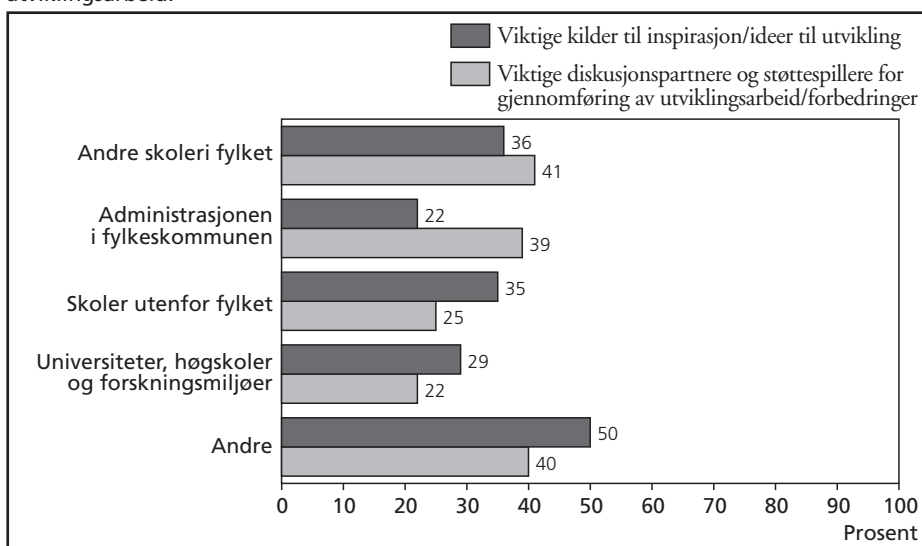
Viktige aktører i idé- og inspirasjonsfasen

For videregående skoler er andre skoler oftere viktige idé- og inspirasjonskilder enn tilfellet er i grunnskolen. Særlig er skoler innenfor samme fylke viktigere for videregående skoler enn skoler innenfor samme kommune for grunnskolene. Skoler innenfor og utenfor fylket nevnes begge som viktige av over en tredjedel av de offentlige videregående skolene. Samlet sett er det nær halvparten, 48 prosent, av de videregående skolene som opplever andre skoler som viktige i denne fasen, hvis man ser skoler som ligger utenfor og innenfor fylket under ett. 23 prosent opplever skoler både utenfor og innenfor fylket som viktige, mens 13 prosent kun opplever skoler i eget fylke som viktige og tolv prosent kun skoler utenfor eget fylke.

Skoleadministrasjonen i fylkeskommunen har en inspiratorrolle for om lag én av fem offentlige videregående skoler, noe som er omtrent tilsvarende som for kommunale skoleeiere i forhold til grunnskoler. Universiteter, høyskoler og andre forskningsmiljøer nevnes som viktige inspirasjons- og idékilder av 29 prosent av de offentlige videregående skolene, noe som også er omtrent på samme nivå som for grunnskolen.

I kategorien «andre» finner man næringsliv og internasjonale kontakter blant det som oftest nevnes som inspirasjonskilder, men ingen enkeltkilde er så viktige som de som inngår i figur 2.4. Det er en tendens til at noen flere oppgir slike «andre» kilder blant videregående skoler som ikke opplever andre skoler som vik-

Figur 2.4 Andel offentlige videregående skoler som opplever ulike aktører som viktige for utviklingsarbeid.



tige for ideer og inspirasjon, men for øvrig «erstatte» heller ikke videregående skoler andre skoler med andre inspirasjonskilder.

Viktige aktører i gjennomføringsfasen

I gjennomføringsfasen er andre skoler i fylket (41 prosent) og skoleadministrasjonen i fylkeskommunen (39 prosent) de viktigste støttespillerne og diskusjonspartnerne. Begge kan synes å være noe viktigere enn tilsvarende skoler og skoleadministrasjon for grunnskolene på kommunenivå, men utslagene og utvalgsstørrelsen er ikke store nok til at forskjellene er statistisk pålitelige. Det samme gjelder skoler utenfor fylket som nevnes av hver fjerde skole, og universitets-, høyskole- og forskningsmiljøer som nevnes av hver femte skole.

Samlet sett er fylkesinterne støttespillere viktige for 63 prosent av de offentlige videregående skolene. 18 prosent av skolene opplever både andre skoler i fylket og skoleadministrasjonen som viktige støttespillere, 22 prosent kun andre skoler i fylket og 21 prosent kun skoleadministrasjonen i fylket.

En god del av de offentlige videregående skolene som mangler støttespillere og diskusjonspartnere i fylket, har heller ikke andre støttespillere av betydning (20 prosent), men en del har funnet støttespillere i andre aktører, blant annet skoler utenfor fylket og universitets- og høyskolesektoren samt «andre», heriblant lokalt næringsliv.

For frittstående videregående skoler er tallgrunnlaget så lite at resultatene bare må ses som en antydning og en mulig pekepinn for temaer for videre forskning. Frittstående videregående skoler har ikke samme forholdet til fylkeskommunen, noe som er naturlig i og med at de forholder seg til fylkeskommunen kun som den som er ansvarlig for skoletilbudet i fylket, og ikke til fylkeskommunen som skoleeier. Fylkeskommunens rolle er derfor annerledes i forhold til de frittstående skolene. Kun 10–15 prosent av frittstående videregående skoler opplever fylkeskommunen som en viktig inspirator, og ingen av dem som en støttespiller for gjennomføring. Imidlertid er heller ikke den private skoleeieren noen viktig inspirator eller støttespiller for gjennomføring (10–15 prosent). Skoler i andre fylker og internasjonale kontakter er faktisk de viktigste inspirasjonskildene og støttespillerne i gjennomføring av utviklings tiltak for de frittstående skolene i utvalget. Frittstående skoler synes ofte å mangle noen som har et klart ansvar for å inspirere og støtte dem i sitt kvalitetsutviklingsarbeid.

2.3 Oppsummering

Dette kapitlet bygger i hovedsak på en kvantitativ undersøkelse blant et landsrepresentativt utvalg av grunnskoler og videregående skoler som ikke er demonstrasjonsskoler. Formålet har vært å gi et bilde av hvilke inspirasjonskilder og støttepillere skolene har. Dette gir en forståelse av hvilket landskap demonstrasjonsskoleordningen blir gjennomført i.

Undersøkelsen viser at det pågår en omfattende utveksling av ideer og erfaringer mellom skolene, også utenom demonstrasjonsskoleordningen. Det store flertallet av rektorer har jevnlig kontakt med andre rektorer i kommunen om utviklingsrettede spørsmål. Dette gjelder både i grunnskolen og i videregående skole. Det er også en omfattende kontakt mellom lærere ved ulike skoler om faglige og pedagogiske spørsmål.

I tillegg til at det er et omfattende samarbeid mellom skoler i samme kommune, viser undersøkelsen at over halvparten av skolene også jevnlig har utviklingsrettet kontakt og skolebesøk med andre skoler *på tvers av kommune- og fylkesgrensene*. Nær to av tre grunnskoler har besøkt andre skoler utenfor kommunen for å lære av dem i løpet av 2004. I videregående skole er skolebesøk enda vanligere. 72 prosent av de offentlige videregående skolene har vært på skolebesøk i andre fylker i løpet av 2004.

Vi kan ikke med sikkerhet vite om det har vært en økning i omfanget av samarbeid og besøk mellom skoler i den perioden demonstrasjonsskoleordningen har virket, og eventuelt i hvilken grad en slik økning skyldes denne ordningen. Et flertall av skolene som har besøkt demonstrasjonsskoler, sier at de ville ha besøkt skolene selv om de ikke var demonstrasjonsskoler. En tolkning av dette er at omfanget av skolebesøk ville ha vært høyt uansett, men at ordningen har stimulert denne aktiviteten ytterligere.

Undersøkelsen viser at ulike aktører i skolenes omgivelser spiller ulike roller i henholdsvis idé- og inspirasjonsfasen og i gjennomføringsfasen der nye modeller skal tilpasses og innføres i egen organisasjon. Aktører utenfor kommunen/fylket er viktige i inspirasjonsfasen, mens kommuneadministrasjonen og skoler i samme fylke får økt betydning i gjennomføringsfasen.

3 Interne effekter i demonstrasjonsskolene

Demonstrasjonsskoleordningen skal bidra til kvalitetsutvikling i skolen gjennom synliggjøring av gode eksempler. Spredningsaspektet står sentralt, ved at de skolene som blir valgt ut som demonstrasjonsskoler, skal formidle erfaringer og modeller til andre skoler. Samtidig skal ordningen gi muligheter for videre utvikling internt i demonstrasjonsskolene. Det sentrale spørsmålet i dette kapitlet er hvilke effekter ordningen har hatt for de skolene som har fungert som demonstrasjonsskoler, og hvilke faktorer som påvirker de interne effektene av ordningen. Kapitlet er basert på kvalitative intervjuer med skoleledelsen (oftest rektor) og lærerne i demonstrasjonsskolene og kvalitative intervjuer med representanter for skoleeierne. Intervjuguidene til rektorer, lærere og skoleeiere følger rapporten som vedlegg (vedlegg 3, 4 og 5). I tillegg til de kvalitative intervjuene utgjør skriftlige dokumenter (aktivitetrapporter, søknader, innstilling og begrunnelse fra juryen) en del av datagrunnlaget.

Det økonomiske tilskuddet på en million kroner over to år disponeres forholdsvis fritt av den enkelte skole. Det å bli valgt ut som demonstrasjonsskole innebærer derfor først og fremst et økt økonomisk handlingsrom som gir muligheter for intern kvalitetsutvikling. Et sentralt spørsmål her er hvordan skolene velger å utnytte dette handlingsrommet og hvilken betydning dette har for læringen i den enkelte skole.

I tillegg til det økonomiske tilskuddet får demonstrasjonsskolene gjennom ordningen tilgang til nye nettverk og arenaer. Ett eksempel er organiseringen av nasjonale konferanser, der demonstrasjonsskolene møter hverandre, og der også skoleeiere, utdanningsmyndigheter og demonstrasjons-lærebedriftene i varierende grad har vært til stede.

Det å bli valgt ut som demonstrasjonsskole representerer en ekstern anerkjennelse. Også internt i skolene kan en slik anerkjennelse gi økt motivasjon og engasjement, noe som kan tenkes å påvirke arbeids- og læringsmiljøet i demonstrasjonsskolene i positiv retning.

Endelig kan spredningsaktivitetene i seg selv representere læringsmuligheter for demonstrasjonsskolene ved at ledelsen og personalet stadig må begrunne og reflektere over egen praksis. I tillegg kan demonstrasjonsskolene trolig også i noen grad kunne ha nytte av brukerskolenes innspill og erfaringer.

I tillegg til de positive effektene er det viktig å undersøke hvilke negative effekter ordningen har hatt eller kan få på sikt internt i demonstrasjonsskolene. Demon-

strasjonsskolene forplikter seg til å bidra til kvalitets- og kompetanseutvikling ved andre skoler. Dette er aktiviteter som i noen grad vil være på siden av det som er skolenes kjernevirksomhet. Demonstrasjonsskoleaktivitetene krever tid og ressurser, ikke minst ledelsesressurser. Merarbeidet og merbelastningen kan tenkes å påvirke arbeids- og læringsmiljøet for lærere og elever i negativ retning. Eventuelle negative effekter må diskuteres i lys av omfanget av aktiviteter relatert til det å være demonstrasjonsskole og hvilke konkrete aktiviteter og spredningsstrategier den enkelte skole har valgt.

Dersom skolene mottar mange besøk fra andre skoler, vil vi anta at dette i noen grad påvirker skolehverdagen, både for ansatte og elever. Hvordan oppleves dette av lærerne? Hvilke tilbakemeldinger får skolen fra elever og foreldre om deres opplevelse av demonstrasjonsskoleaktiviteter? Sist, men ikke minst, vil vi gå inn på balansen mellom å presentere skolens virksomhet utad og det å satse på skolens videre utvikling internt. I hvilken grad opplever skolene at det ligger et motsetningsforhold her, og hvilke strategier har skolene i så fall valgt for å håndtere denne type motsetninger?

3.1 Forhold som kan påvirke de interne effektene

Skolenes utbytte kan for det første tenkes å være påvirket av *interne forhold* ved skolen. Forankring i ledelsen, oppslutning om demonstrasjonsskolevirksomheten blant lærere, elever og foreldre, interne samarbeidsforhold, stabilitet i ledelse og administrasjon og faglig og administrativ støtte til gjennomføring av demonstrasjonsskoleaktivitetene er forhold som kan ha betydning for de interne lærings-effektene i demonstrasjonsskolene.

Riksaasen (2004) fant i sin studie store ulikheter mellom demonstrasjonsskolene når det gjaldt *forankringen i organisasjonen*. I enkelte skoler var lærerne ikke involvert i søknadsprosessen, mens ved andre skoler var både lærerorganisasjoner, elevråd og foreldreprerentanter involvert i beslutningen om å søke. I lys av dette er det viktig å undersøke om det er noen sammenheng mellom den organisatoriske forankringen av prosjektet og demonstrasjonsskolenes eget utbytte.

Hvem som får tilgang til nye læringsmuligheter gjennom ordningen og hvordan disse mulighetene tas i bruk, vil avhenge av *hvordan demonstrasjonsskoleaktiviteten er organisert* og i hvilken grad det er lagt til rette for kompetanseutvikling og spredning av kunnskap internt i den enkelte skole.

Forhold ved de *praksisformene som skal formidles*, «spredningsobjektet», kan også tenkes å ha betydning for demonstrasjonsskolenes utbytte. Spredningsobjektet kan

være mer eller mindre profilert, det kan omfatte hele skolen eller bare noen få personer, og de modellene som skal presenteres og formidles, kan være i ulike modningsfaser i organisasjonen. En skole som er kommet langt i utprøvingen av en spesiell praksisform, kan eksempelvis oppleve å ha lite å lære av andre skoler på dette området, men kan være mer opptatt av å bruke mulighetene i ordningen til å utvikle seg videre på andre områder.

Utbyttet av ordningen kan også være påvirket av de *sprednings- eller formidlingsstrategiene* som velges. Her vil vi undersøke sammenhengen mellom omfanget av besøk og eksternt formidling og lærernes og elevenes oppfatning av demonstrasjonsskolevirksomheten. Et stort omfang av skolebesøk som direkte eller indirekte berører mange lærere og elever, vil kunne gi bredde i engasjement, eierskap og læring, men kan samtidig føre til større slitasje i organisasjonen.

Demonstrasjonsskoleordningen er asymmetrisk i den forstand at kompetanseoverføringen i første rekke forventes å gå fra demonstrasjonsskolene til andre skoler. Demonstrasjonsskolene vil trolig også kunne ha nytte av brukerskolenes egne erfaringer, både innenfor de områdene som demonstrasjonsskolen selv har kommet langt på, og innenfor andre områder. I hvilken grad demonstrasjonsskolene føler de har noe å lære av brukerskolene, vil trolig avhenge av *egenskaper ved brukerskolene*. Opplevd likhet med hensyn til rammebetingelser, mål og utfordringer er forhold som kan ha betydning for demonstrasjonsskolenes utbytte av denne kontakten.

Demonstrasjonsskolenes utbytte av å delta i ulike typer nettverk vil blant avhenge av hvem som deltar og i hvilken grad deltakerne har felles interesse i og ressurser til å drive nettverket. Geografisk spredning, graden av sentralisering og formalisering er andre *egenskaper ved nettverk* som kan ha betydning for demonstrasjonsskolenes utbytte av å delta i nettverksaktiviteter.

3.2 Intern bevisstgjøring

Som beskrevet innledningsvis, er det skoleeier som formelt nominerer aktuelle kandidater blant egne skoler. Søknadene fra skolene sendes via skoleeier, som foretar en vurdering av skolene, og sender forslag om demonstrasjonsskoler til Fylkesmannen (tidligere til Statens utdanningskontor). Det innebærer at den synliggjøringen av skolenes kompetanse som skjer i forbindelse med selve søknadsprosessen, ikke er begrenset til den enkelte skole, men også kan bidra til en tydeliggjøring av skolenes sterke og svake sider overfor skoleeier.

Hovedinntrykket fra intervjuene er at skoleeier informerer skolene om ordningen, men at det er ledelsen ved den enkelte skole som i første rekke driver søk-

nadsprosessen. Skoleeierne spiller i de fleste tilfellene en støttende, men lite aktiv rolle. Den mest vanlige tilnærmingen fra skoleeiers side ser ut til å ha vært å informere alle skoler om ordningen med en generell oppfordring til å søke. Noen skoleeiere har spilt en støttende rolle i søknadsprosessen ved blant annet å framskaffe nødvendig dokumentasjon. Andre sier de har motivert skolene og «heiet dem fram». Der flere skoler har søkt, har skoleeier ikke alltid foretatt noen prioritering av søkerne. Enkelte skoleeiere sier at de i andre utlysningsrunde mer bevisst gikk inn for å oppmuntre og støtte de skolene de mente ville ha gode forutsetninger for å nå opp i konkurransen. En av kommunene i undersøkelsen skilte seg imidlertid ut ved å ta en mer utpreget strategisk rolle. Det var flere skoler i denne kommunen som søkte, og kommunen valgte å prioritere den av skolene som best representerte den skolepolitiske tenkningen i kommunen:

«Andre skoler kan være bedre enn X på enkeltområder, men X representerer en bredde og en helhet. Vi ønsket å prioritere den skolen som best kunne representere skoletenkningen i [kommunen].»

Gjennom søknadsprosessen må skolene beskrive egen praksis og relatere denne til satsingsområdene i ordningen. Kompetanse som er utviklet i organisasjonen og som kanskje ikke tidligere er dokumentert, må gjøres eksplisitt og settes inn i en ny sammenheng. Selve søknadsprosessen forutsetter dermed i noen grad en refleksjon over egen praksis. Denne læringseffekten vil trolig være størst for de skolene som ikke tidligere har dokumentert og skriftliggjort egen praksis.

Læringseffekten internt på skolen i forbindelse med søknaden vil avhenge av hvor mange personer som involveres i søknadsprosessen. I de fleste demonstrasjonsskolene i undersøkelsen er det skolens ledelse (rektor og/eller inspektør), eventuelt sammen med én eller to ressurspersoner blant lærerne som har hatt hovedansvaret for å utforme søknaden og framskaffe nødvendig dokumentasjon. Den korte søknadsfristen, særlig i den første utlysningsrunden, har trolig bidratt til en ytterligere sentralisering av denne prosessen. Noen av skolene har i større grad enn andre lagt vekt på aktivt å involvere samarbeidende organer. Vårt materiale gir likevel ikke grunnlag for å si at det er store forskjeller mellom skolene på dette området.

Intervjuene med skolens ledelse og gruppeintervjuene med lærere og tillitsvalgte tyder ikke på at beslutningen om å søke om å bli demonstrasjonsskole har vært spesielt konfliktfylt. Ved skoler som allerede hadde en del skolebesøk, har man sett ordningen som en mulighet til å få flere ressurser og en bedre organisering av besøks- og formidlingsvirksomheten. Ved skoler som hatt mindre erfaring med eksternt rettet virksomhet, har det vært mer blandede reaksjoner internt. Noen lærere var usikre på om ordningen ville føre til mye merarbeid. Andre var skeptiske til det å skulle «stikke seg fram», eller var usikre på om skolen egentlig var god nok. Ut over reservasjoner av denne typen er det ingen av våre informanter blant lærerne

eller rektorene som rapporterer om sterk motstand mot å søke om å bli demonstrasjonsskole.

Grunnlaget for søknadene, det skolen ønsker å framheve og formidle, er gjerne resultatet av en utviklingsprosess som har pågått over lengre tid. Forsøk med nye arbeidstidsordninger og omlegging til teamarbeid er eksempler på endringer som ofte har møtt motstand i organisasjonen. Når skolene søker om å bli demonstrasjonsskole, er de nye metodene eller praksisformene langt på vei innarbeidet i organisasjonen, og konfliktnivået er som regel betydelig redusert. Det er også rimelig å anta at det foregår en seleksjon i søknadsprosessen. Skoler som står midt oppe i konfliktfylte prosesser, vil neppe ha noe ønske om å eksponere konflikten i forhold til omgivelsene og vil derfor ha reservasjoner mot å søke om å bli demonstrasjonsskole.

3.3 Ekstern anerkjennelse og status

Om søknadsprosessen oftest involverer et begrenset antall personer, så vil det å bli utpekt som demonstrasjonsskole gjerne bety at store deler av personalet ved skolen blir mer eller mindre berørt. Ved den første utlysningsrunden var det 239 skoler som søkte om å bli demonstrasjonsskole, mens 22 ble valgt ut. Våren 2003 var det 155 søkere, og 20 ble valgt ut. Det å bli valgt ut som en demonstrasjonsskole blant så mange søkere, oppleves derfor som en viktig ekstern anerkjennelse.

Reaksjonene på at skolen er blitt valgt ut som demonstrasjonsskole ser ut til å ha vært overveiende positive. Rektor ved en av skolene forteller om «vill jubel på personalrommet» da nyheten kom om at skolen var blitt demonstrasjonsskole. Ved noen av skolene gir lærerne uttrykk for at de ble overrasket over at deres skole ble pekt ut. Det er også eksempler på mer blandede reaksjoner. Noen reagerer med skepsis av ideologiske grunner, andre er betenkt over merbelastningen, ikke minst når det gjelder bruk av ledelsesressurser.

Skolens størrelse har naturlig nok en viss betydning for den interne bevisstheten om at skolen er blitt demonstrasjonsskole. Ved små skoler er bevisstheten om at skolen er demonstrasjonsskole gjerne stor. Ved noen av de største skolene ble det sagt at alle lærerne neppe er klar over at skolen er demonstrasjonsskole eller hva det innebærer.

De skolene som er blitt demonstrasjonsskoler opplever dette som en anerkjennelse og en bekreftelse på at det man har gjort og gjør ved skolen, er bra. Ordet «stolthet» går igjen i mange av intervjuene. Andre uttrykker at «det gjør noe med en» å bli demonstrasjonsskole.

Intervjuene gir et klart inntrykk av at stolthetseffekten internt også har betydning for det videre utviklingsarbeidet i demonstrasjonsskolene. Positiv omtale

virker inspirerende, og det er flere eksempler på at det å bli utpekt som demonstrasjonsskole har virket samlende internt. Den kollektive forståelsen av hva som er skolens sterke sider øker og gir grunnlag for en mer enhetlig presentasjon av skolen i forhold til omgivelsene.

Noen rektorer og lærere har erfart at anerkjennelsen også påvirker omgivelsenes oppfatning av skolen, for eksempel gjennom medieomtale. Skolens eksterne status er ikke minst viktig for videregående skoler i fylker med fritt skolevalg. Lokalsamfunnets oppfatning av skolen vil imidlertid også være viktig for skoler som har et krevende elevgrunnlag og som derfor møter spesielle utfordringer i forhold til å oppnå gode resultater på karakterstatistikken. I enkelte tilfeller mener informantene at demonstrasjonsskolestatusen har bidratt til å gi ikke bare skolen, men hele lokalmiljøet et statusløft.

3.4 Økt økonomisk handlingsrom

Det er liten tvil om at hovedmotivasjonen for å søke om å bli demonstrasjonsskole er det økonomiske tilskuddet og det handlingsrommet midlene i ordningen gir. Det er lagt få føringer fra sentralt hold på hvordan midlene skal brukes. Noen skoler setter stor pris på de mulighetene dette gir, mens andre etterlyser klarere kriterier som kan gi en mer enhetlig praksis i demonstrasjonsskolene. Hvordan demonstrasjonsskolemidlene skal brukes, har derfor også vært et tema som har vært diskutert i forbindelse med de nasjonale demonstrasjonsskolesamlingene.

Mangelen på sentrale føringer innebærer at skolene selv har utviklet mer eller mindre uttrykte prinsipper for hvordan midlene skal brukes. Hovedinntrykket er at ledelsen ved den enkelte skole har hatt sterk innflytelse på bruken av midlene. Noen av rektorene sier de styrer dette selv, andre sier at bruk av midler blir diskutert med tillitsvalgte. Skoleeier blir som regel holdt orientert om hvordan midlene brukes, men skoleledelsen har generelt stor råderett over demonstrasjonsskolemidlene.

Et utbredt prinsipp ser ut til å være at midlene skal brukes til videre *intern utvikling* av skolen, enten innenfor de områdene skolen har vektlagt som demonstrasjonsskole, eller for å utvikle seg videre på nye områder. Dette kan være i form av interne kurs eller personalseminar, besøk til andre skoler, studieturer, frikjøp av ressurspersoner til å drive utviklingsarbeid med videre.

Et annet prinsipp for bruk av demonstrasjonsskolemidlene er at midlene skal brukes til synliggjøring og formidling av de aktivitetene som skolen har vektlagt som demonstrasjonsskole, med andre ord å knytte bruken av midlene mer direkte til *spredningsaktivitetene*. Mest utpreget og kostnadskreven er dette ved de sko-

lene som har valgt å bruke midlene til å frigjøre personalressurser til demonstrasjonsskoleaktiviteten i det daglige. Eksempelvis har en inspektør ved en av skolene fått hovedansvar for å organisere demonstrasjonsaktiviteten, mens det er satt inn andre personer for å dekke inspektørstillingen. Noen skoler bruker midlene til frikjøp av prosjektleder/ besøkskoordinator som har ansvar for ekstern kontakt, planlegging og koordinering av besøk. Det ser også ut til å være vanlig å la demonstrasjonsskolemidlene dekke vikarutgifter i forbindelse med at lærere tas ut av undervisningen for å holde innlegg i forbindelse med skolebesøk og eksterne oppdrag. Enkelte skoler legger imidlertid vekt på at demonstrasjonsskolemidlene *ikke* skal brukes til å dekke lønnsutgifter.

Et fåtall av demonstrasjonsskolene har brukt midler på utvikling av eget presentasjonsmateriell. Flertallet av skolene i evalueringen mener imidlertid at det ikke er behov for å legge store ressurser i materiell ut over det som er utarbeidet av Læringssenteret/Utdanningsdirektoratet og informasjon som legges ut på skolens hjemmeside. Mange av demonstrasjonsskolene har imidlertid brukt noe av demonstrasjonsskolemidlene til innkjøp av teknisk presentasjonsutstyr som projektor, digitalt kamera med videre.

Et tredje prinsipp for bruk av midler er av mer personalpolitisk karakter, der det legges vekt på at midlene skal komme flest mulig av de ansatte til gode. Noen skoler har arrangert studieturer til utlandet for hele personalet, mens andre har planer om å gjennomføre slike turer. Studieturene har gjerne et faglig innhold, men det legges samtidig stor vekt på likebehandlingsaspektet ved at midlene på denne måten kommer hele personalet (eller det pedagogiske personalet) til gode.

Det er også ulik praksis blant demonstrasjonsskolene når det gjelder i hvilken grad de krever honorar fra besøksskolene. Flertallet av skolene vi har intervjuet, mottar ikke slikt honorar. Noen gir uttrykk for at det å drive formidling er en forpliktelse for demonstrasjonsskolene, og at det derfor virker fremmed å skulle kreve betaling for denne aktiviteten:

«Skolen tar ikke betaling fra brukerne. Det ville bli litt rart og hadde gitt veldig dårlige signaler til de andre skolene. Vi har fått en million, de ingen ting, og så skal vi ta betaling for å fortelle om hva vi gjør ...»

Flere skoler tar likevel betaling for å dekke direkte utgifter til lunsj, materiell som deles ut med videre. Noen skoler beregner også honorar for selve formidlingen, enten som timebetaling eller en fast sats. Dette ser i første rekke ut til å gjelde skoler som mottar mange besøk. Rektor ved en av skolene gir uttrykk for at dersom man ikke hadde adgang til å kreve honorar, ville det ikke være noen fordeler ved å være demonstrasjonsskole.

Flere av rektorene ved demonstrasjonsskolene opplever det som uheldig at det er så store forskjeller mellom demonstrasjonsskolenes praksis når det gjelder bru-

ken av midlene og adgangen til å kreve honorar for formidling til andre skoler. Dette har også vært diskutert i forbindelse med demonstrasjonsskolesamlingene. Det er likevel ikke slik at alle demonstrasjonsskolene etterlyser sterkere føringer her. Flere trekker fram den store handlefriheten for skolene som en av de mest positive sidene ved demonstrasjonsskoleordningen.

3.5 Tilgang til nettverk

Demonstrasjonsskolene får gjennom ordningen tilgang til flere typer nettverk. Siden ordningen ble startet opp, har det vært arrangert halvårlige samlinger for alle demonstrasjonsskolene. Etter at lærebedriftene ble inkludert i ordningen, har det også vært fellessamlinger der både skoler og bedrifter har deltatt. Samlingene har vært organisert ulike steder i landet, og besøk til demonstrasjonsskoler har vært lagt inn som en del av programmet. Dette innebærer at demonstrasjonsskolene har hatt gode muligheter til gjensidig erfaringsutveksling gjennom ordningen.

I tillegg til fellessamlingene organiseres det nettverk for de ulike skoleslagene. Disse nettverkene drives av skolene selv, der vertsoppgaven går på omgang blant skolene. Spesielt for de videregående skolene ser det ut til å ha vært tett kontakt og gjensidig besøksvirksomhet.

Vanligvis deltar én eller to personer fra demonstrasjonsskolene på demonstrasjonsskolesamlingene. Det mest vanlige er at rektor og/eller en annen i skolens ledelse deltar, eventuelt sammen med prosjektleder/koordinator for demonstrasjonsskolevirksomheten. Tilbakemeldingene fra rektorene er jevnt over at de har hatt godt utbytte av samlingene, og mange legger vekt på at møtet med andre demonstrasjonsskoler gir nyttige inntrykk og impulser. Andre er mer kritiske, og enkelte mener at samlingene dekker utdanningsmyndighetenes behov mer enn skolenes behov. Noen er kritiske til at det bare er ledelsen ved skolene som møtes i forbindelse med samlingene, og mener at samlingene burde involvere større deler av personalet.

Når det gjelder det mer direkte faglige utbyttet, er inntrykket fra intervjuene at skolene har større utbytte av nettverkene mellom skoler i samme skoleslag enn av de nasjonale samlingene. I nettverkene er det færre deltakere, kontakten blir tettere og skolene er mer sammenlignbare.

Det er flere eksempler på at erfaringsspredning og læring mellom demonstrasjonsskolene får en slags spiraleffekt der kontakten mellom ledelsen går fra erfaringsutveksling på møter, via gjensidige skolebesøk der man etter hvert fokuserer på mer avgrensede områder og involverer større deler av personalet. Rektor ved en av barneskolene fikk kjennskap til at en av de andre barneskolene hadde oppnådd gode resultater gjennom et eget opplegg for lese- og skriveopplæring. Lærere som

var i gang med å utvikle dette ved egen skole, dro på besøk til den aktuelle skolen, og de forteller at de fikk inspirasjon og konkrete ideer som de vil bruke videre i eget opplegg. Lærerne sier også at de føler at de kan ta direkte kontakt med lærere ved den andre skolen om de har behov for det.

Rektor ved en av de videregående skolene i ordningen forteller at hun bruker de andre demonstrasjonsskolene i nettverket helt bevisst i utviklingen av egen skole:

«Vi bruker de andre demonstrasjonsskolene aktivt. Det gir oss veldig mye. Vi vet hvem som er gode på hva og sender ut egne lærere dit for at de skal lære om hvordan de kan utvikle seg på nye områder. Det er metodeutvikling skolen og lærerne har behov for.»

For ledelsen ved skolene ser det ut til at hovedeffekten av demonstrasjonsskoleordningen er synlighetseffekten og den økte nettverkskompetansen dette gir (man ser hvem som er gode på ulike områder). Den personlige kontakten og demonstrasjonsskolestatusen senker trolig også terskelen for å ta kontakt med tanke på skolebesøk. For lærerne kan skolebesøk gi viktige læringseffekter og hjelp til egen utvikling. Selv om flere gir uttrykk for at det er lettere å ta direkte kontakt etter å ha vært på skolebesøk, får vi ikke inntrykk av at dette er en mulighet som faktisk blir benyttet i særlig grad. Vi har heller ikke inntrykk av at nettverket mellom demonstrasjonsskolene har stor betydning for rektorene i det daglige arbeidet. Når det gjelder spørsmål om nettverkens betydning på lengre sikt, er rektorene selv usikre.

Det har også vært arrangert felles samlinger mellom demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter. I intervjuene blir det i liten grad lagt vekt på nytten av å møte representanter fra demonstrasjonsbedriftene, og inntrykket er at lærings-effekten fra bedrift til skole så langt har vært svært begrenset.

I tillegg til møtet med andre demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter har flere av demonstrasjonsskolene også fått tilgang til andre typer nettverk gjennom ordningen. Noen av skolene deltar i internasjonale skolenettverk. Igjen er synlighets- og statusseffektene sannsynligvis medvirkende årsaker. En rektor ble invitert av Læringscenteret til å delta på et kurs i utlandet med deltakere fra flere europeiske land. Der kom vedkommende i kontakt med andre skoler som var interessert i erfaringsutveksling innenfor et tematisk område. Demonstrasjonsskolen fikk senere koordineringsansvar for en ny samling mellom disse skolene. Eksemplet viser at demonstrasjonsskolene kan brukes aktivt av utdanningsmyndighetene for å stimulere erfaringsspredning også på internasjonalt nivå.

Noen av demonstrasjonsskolene har utviklet samarbeid med fagmiljøer eller enkeltpersoner ved universitet og høyskoler. Rektorene trekker selv fram at demonstrasjonsskolestatusen gir legitimitet og at skolene dermed lettere får tilgang til samarbeidsprosjekter og utviklingsarbeid. En av skolene deltar eksempelvis i et høgskolesamarbeid om innovasjon og et internasjonalt prosjekt om skoleledelse. Rektor

ved en skole på Østlandet forteller at de som demonstrasjonsskole har fått kontakt med ressurspersoner ved Senter for leseforskning i Stavanger som har vært og er nyttig i forbindelse med eget utviklingsarbeid.

3.6 Læring gjennom egen formidling

Erfaringsspredning fra demonstrasjonsskoler til andre skoler foregår hovedsakelig gjennom skolebesøk og ekstern formidling gjennom kurs, konferanser med videre. Den vanligste formidlingsformen er skolebesøk. Mange av demonstrasjonsskolene har stor pågang av skoler som ønsker å komme på besøk, og har prøvd å imøtekomme dette behovet. I tillegg har flere demonstrasjonsskoler et bevisst forhold til skolebesøk som en god læringsform. De besøkende skolene får ikke bare en generell presentasjon av skolens virksomhet, men får også mulighet til å se hvordan løsnings- og modeller fungerer i praksis.

Ofte ser vi at erfaringsformidlingen mellom demonstrasjonsskolen og andre skoler foregår i to trinn. En brukerskole kan bli gjort kjent med en demonstrasjonsskole på en konferanse og deretter velge å komme på besøk til demonstrasjonsskolen. Dette er sannsynligvis særlig viktig for de demonstrasjonsskolene som ikke i utgangspunktet har vært synlige i skolelandskapet. Det forekommer også at en eller flere personer fra en demonstrasjonsskole reiser ut til andre skoler. En slik strategi innebærer at hele kollegiet ved brukerskolen kan nås med begrenset ressursbruk.

Intervjuene i demonstrasjonsskolene viser at det i praksis er grenser for hvor intensive spredningsstrategier skolene velger. Demonstrasjonsskolene følger i liten grad opp brukerskolene i etterkant av et besøk. Skolene har begrenset kapasitet til denne type oppfølging, men vi har heller ikke inntrykk av at det er stor etterspørsel etter så tett oppfølging fra brukerskolenes side. Svak oppfølging av brukerskolene aktualiserer et spørsmål om hvilke rolle demonstrasjonsskolene kan og bør ha i forhold til andre skoler. I praksis virker det som om demonstrasjonsskolene selv opplever at oppfølging av brukerskolene ligger langt utenfor eget ansvarsområde.

Spredningsstrategiene ved den enkelte skole ser ut til å være mer en konsekvens av etterspørsel enn et resultat av et bevisst strategisk valg fra demonstrasjonsskolenes side. Når det gjelder omfanget av skolebesøk, er dette tilsynelatende påvirket av mange forhold som demonstrasjonsskolene i begrenset grad har mulighet til å påvirke. Sentral beliggenhet og nytt skolebygg er forhold som lett kan dra opp besøkstallene. Det at det arrangeres en demonstrasjonsskolesamling i nærheten, der skolebesøk inngår som en del av programmet, vil naturligvis også raskt gi utslag i besøkstallene. Hvilke områder skolen har utmerket seg på og hvor unikt dette fram-

står i forhold til praksis ved andre skoler, vil også ha betydning for interessen fra andre skoler.

Vårt inntrykk er at skolebesøkene ved demonstrasjonsskolene legges opp etter mer eller mindre samme mal. Besøkene inneholder gjerne en generell presentasjon, en mer tematisk avgrenset presentasjonsdel og en omvisning på skolen.

Demonstrasjonsskolene opplever selv at skolebesøkene virker skjerpene. Når skolene åpnes for andre, må det være samsvar mellom hva skolene sier de gjør og hva de faktisk gjør. Dette bidrar i seg selv til en utviklings- og læringsprosess internt i demonstrasjonsskolene.

Hovedformålet med besøkene er at brukerskolene skal lære av demonstrasjonsskolene, men rektorer og lærere ved demonstrasjonsskolene gir uttrykk for at skolebesøkene i noen grad også gir interne læringseffekter. Den viktigste mekanismen her er igjen refleksjon over egen praksis. Det å fortelle om hva man gjør og hvorfor man gjør det, gir en økt bevissthet for den enkelte lærer. I den grad presentasjonen foregår sammen med kolleger, kan besøkene også gi en økt kollektiv bevissthet om innholdet i og grunnlaget for de løsninger som er utviklet ved skolen. Spørsmål fra besøkende fører til at demonstrasjonsskolene blir mer bevisst på forskjellen mellom egen og andres praksis. Skolen blir dermed mer bevisst på kvaliteten i egen virksomhet, men også på områder de har behov for å utvikle seg videre på. Enkelte skoler nevner konkrete eksempler på tips og ideer de har fått gjennom møter med brukerskolene.

Prosjektene i demonstrasjonsskolene bærer preg av å være i ulike faser av en modningsprosess. Der hvor modningsprosessen er kommet kort, har ordningen bidratt til å øke tempoet i egen utvikling, og skolene opplever at det har skjedd endringer i egen praksis etter at de ble demonstrasjonsskole. Dette er gjerne skoler som ikke har hatt mange skolebesøk tidligere, men som har opplevd en klar økning i omfanget av besøk etter at de ble demonstrasjonsskole. Andre skoler er blitt demonstrasjonsskoler etter en utviklingsprosess som har pågått over lengre tid. Flere av disse har hatt mange besøk også før de ble demonstrasjonsskole. Ved enkelte skoler har besøksaktiviteten ligget på et høyere nivå før skolen ble demonstrasjonsskole. I slike tilfeller kan det å bli demonstrasjonsskole i første rekke oppleves som en belønning eller kompensasjon for en jobb som allerede er gjort, og samtidig som en stimulans til å utvikle seg videre på andre områder.

Læringseffekten fra egen formidling vil være størst hos de lærere og elever som involveres direkte i formidlingsaktivitetene. Ved noen av demonstrasjonsskolene er ansvaret for demonstrasjonsaktiviteten lagt til noen få personer, mens andre skoler involverer store deler av personalet. Organiseringen gjenspeiler i noen grad bredden i spredningsobjektet eller praksismodellene som skolene velger å vektlegge som demonstrasjonsskole. Noen skoler presenterer et bredt spekter av områder og til-

passer besøkene til hva brukerskolene er interessert i å høre om. Da er det gjerne forskjellige personer som presenterer de ulike sidene ved virksomheten. Andre skoler har et mer avgrenset spredningsobjekt som presenteres av noen få ressurspersoner.

Organiseringen ser videre ut til å ha en viss sammenheng med skolestørrelse. Ved de største skolene er det en tendens til at formidlingsaktiviteten er konsentrert til skolens ledelse, eventuelt også teamledere. Ved de minste skolene blir gjerne større deler av personalet involvert i formidlingsarbeidet. Ved små skoler vil en stor andel av personalet og elevene bli indirekte berørt, mens store skoler vil kunne motta skolebesøk uten at alle nødvendigvis er klar over det.

Flere av skolene trekker elever inn i forbindelse med formidlingsarbeidet. Ved noen skoler er det elevene som tar imot de besøkende og som har ansvaret for å vise dem rundt på skolen. Ved noen skoler er det enkelte elever som får ansvaret for å fungere som elevverter eller -guider over en viss tid. Ved andre skoler går dette på omgang blant elevene. Det er mindre vanlig at elevene har ansvaret for selve presentasjonsdelen av besøket, men flere av skolene forteller at elevrepresentanter gjerne blir tatt med på eksterne formidlingsoppdrag. Det er rimelig å anta at læringseffekten gjennom egen formidling er størst hos de elevene som involveres direkte. Vi har imidlertid ikke intervjuet elever ved skolene, og vi har derfor ikke grunnlag for å vurdere hvilken læringseffekt elevene har av denne siden ved demonstrasjonsskoleaktiviteten.

I tillegg til læringseffektene kan selve dialogen med brukerskolene også bidra til økt motivasjon og engasjement som også må antas å kunne påvirke arbeids- og læringsmiljøet ved demonstrasjonsskolene. Både rektorer og lærere ved demonstrasjonsskolene legger vekt på at møtene med brukerskolene har slike motivasjonseffekter. Anerkjennelsen, interessen utenfra og positive tilbakemeldinger virker stimulerende både på lærerkollegiet og på elevene. Denne effekten er ikke avgrenset til lærere og elever som er direkte involvert i demonstrasjonsaktiviteten, men omfatter alle som berøres indirekte ved å se at skolen får besøk og annen oppmerksomhet som medieomtale med videre.

En rektor ved en skole på Østlandet svarte på spørsmålet om hvordan det store omfanget av besøk påvirket elevene i hverdagen:

«Elevene reagerer ikke på det – de er så vant til det. De trives med besøkene – er litt posører. Alle vil bli sett. Tidligere var det en stor greie om rektor eller inspektør sto i dørråpningen, nå snur de seg knapt selv om Clemet kommer.»

3.7 Negative effekter av å være demonstrasjonsskole

De fleste demonstrasjonsskolene opplever at de positive effektene ved å delta i ordningen er større enn belastningen. Noen negative effekter blir likevel nevnt. Her legges det særlig vekt på at ordningen er tidkrevende, ikke minst for ledelsen. Deltakelse i eksterne aktiviteter og samlinger, kombinert med aktiv involvering i forbindelse med skolebesøk, trekker ledelsesressurser som kunne vært brukt til andre formål. Dette vektlegges av både rektorer og lærere. Ved en av skolene sier rektor at ordningen «tar kvelertak på organisasjonen», og at det blir for lite tid igjen til egen utvikling.

Mens noen skoler legger vekt på belastningen ved å være demonstrasjonsskole, er det andre skoler som i liten grad opplever slike negative effekter. I hvilken grad skolen opplever slik belastning, kan ha sammenheng med omfang og organisering av demonstrasjonsaktivitetene. Når ansvaret legges til et mindre antall personer, kan resten av personalet i noen grad skjermes slik at de merker lite av denne belastningen i det daglige. Ved enkelte skoler forteller lærerne at flertallet av de ansatte merker lite eller ingen ting til demonstrasjonsaktivitetene i det daglige. Dermed skjermes de for belastningen, men samtidig risikerer man å gå glipp av lærings- og motivasjonseffektene for store deler av personalet.

Et klart flertall av demonstrasjonsskolene mener at de positive effektene av ordningen er større enn belastningen. Samtidig stiller en del skoler seg tvilende til spørsmålet om de kunne tenke seg å fortsette å være demonstrasjonsskoler på lengre sikt. Vi tolker dette slik at skolene opplever det som problematisk å prioritere formidling og utadrettet virksomhet over lengre tid samtidig som man skal drive intern utvikling. Det er imidlertid vanskelig å identifisere noen klare trekk som skiller de skolene som opplever det å være demonstrasjonsskole som uproblematisk og de som mener at det trekker for mye ressurser og oppmerksomhet bort fra egen utvikling.

Bekymringen for egen utvikling i enkelte av skolene kan ha sammenheng med den interne organiseringen av demonstrasjonsaktivitetene. Det kan for eksempel være slik at de skolene som satser på spesialisering av demonstrasjonsaktiviteten og skjerming av personalet for øvrig, opplever ordningen som mindre belastende. Materialet her er imidlertid ikke entydig.

Skoler som har hatt mye besøk over tid, også før de ble demonstrasjonsskole, kan ha kommet langt på et bredt spekter av områder, og kan også ha utviklet nettverk som er viktige for videre utvikling. Tilleggseffekten av å være demonstrasjonsskole kan derfor oppleves som begrenset i forhold til de negative effektene av ordningen.

Noen av de positive effektene vil trolig også avta over tid – ikke bare for den enkelte skole, men også for ordningen som helhet. Stolthetseffekten vil trolig være sterkest i begynnelsen, men samtidig kan det være mulig å opprettholde en viss

motivasjonseffekt så lenge skolen fortsetter å få positive tilbakemeldinger på eget arbeid. Det er likevel sannsynlig at det vil være en grense for hvor mange skoler som kan bli demonstrasjonsskoler, før opplevelsen av å være en av de få utvalgte gradvis vil begynne å avta.

3.8 Oppsummering

De kvalitative intervjuene med skoleledelse og lærere i demonstrasjonsskolene og med de respektive skoleeierne tyder på at ordningen har hatt overveiende positive effekter for kvalitetsutviklingen internt i demonstrasjonsskolene. Det økonomiske tilskuddet til demonstrasjonsskolene gir økt handlingsrom for disse skolene. Midlene disponeres fritt av den enkelte skole, og undersøkelsen viser at skolene har valgt ulike strategier når det gjelder bruk av midlene. Noen har prioritert intern utvikling, andre mener at midlene bør knyttes direkte til formidlingsaktivitetene. Flere skoler har prioritert aktiviteter som kommer flest mulig av de ansatte til gode, som for eksempel personalseminarer i utlandet.

Initiativet til å søke om å bli demonstrasjonsskole kommer i hovedsak fra skolen selv, mens skoleeier vanligvis spiller en lite aktiv rolle i selve søknadsprosessen. Skoleeier har også svært begrenset eller ingen innflytelse på demonstrasjonsskolemidlene. Med noen få unntak tyder undersøkelsen også på at skoleeier i begrenset grad bruker demonstrasjonsskolene aktivt i eget arbeid med kvalitetsutvikling i skolen. En felles erfaring i demonstrasjonsskolene er at interessen for skolen er størst utenfor egen kommune/fylkeskommune, mens naboskolene sjelden kommer på besøk.

Ledelse og lærere ved demonstrasjonsskolene opplever at det å bli demonstrasjonsskole gir interne læringseffekter på flere måter. Søknadsprosessen, deltakelse i ulike nettverk og selve formidlingsarbeidet gir gode muligheter for læring gjennom refleksjon over egen praksis. De skolene som blir valgt ut, viser høy grad av utviklingskompetanse. Gjennom deltakelse i ordningen videreutvikles også skolenes nettverkskompetanse. Den eksterne anerkjennelsen er en viktig effekt av ordningen som blant annet gir tilgang til ulike nettverk som har betydning for skolens videre utvikling.

Selv om et klart flertall av demonstrasjonsskolene opplever at de positive effektene av ordningen er større enn de negative, er det flere av skolene som er skeptiske til å fortsette å være demonstrasjonsskoler på lengre sikt. Noen opplever at eksternt formidlingsarbeid er ressurskrevende og vanskelig å kombinere med internt utviklingsarbeid. Det er imidlertid vanskelig å se hva som skiller de skolene som opplever det å være demonstrasjonsskole som uproblematisk fra de skolene som mener at aktivitetene vanskeliggjør arbeidet med egen utvikling.

4 Spredningseffekter av demonstrasjonsskoleordningen

Hovedspørsmålet i dette kapitlet er i hvilken grad demonstrasjonsskoleordningen har bidratt til kvalitetsutvikling i andre skoler. Datagrunnlaget er kvalitative intervjuer med skoleledelsen ved brukerskolene og kvantitative data fra den landsrepresentative undersøkelsen blant grunnskoler og videregående skoler. Datagrunnlaget er nærmere beskrevet i kapittel 1. Intervjuguiden for de kvalitative intervjuene finnes i vedlegg 5. Spørreskjemaet for den kvantitative undersøkelsen finnes i vedlegg 4.

4.1 Hva gir gode spredningseffekter?

Kvalitetsutvikling forutsetter i de aller fleste tilfeller individuell og/eller organisatorisk læring, enten ved at skolen skaffer seg nye kunnskaper utenfra, ved at kunnskap spres internt på skolen, eller ved at eksisterende kunnskap utnyttes til å finne nye måter å drive opplæringen på. Kvalitetsutviklingen i den enkelte skole kan skje gjennom en rekke ulike tiltak, som rekruttering eller utvikling av formell kompetanse hos den enkelte lærer, eller organisatoriske læringsprosesser gjennom utviklingsarbeid.

Demonstrasjonsskoleordningen er først og fremst tenkt å bidra til kvalitetsutvikling ved at organisasjoner lærer av hverandre. Synliggjøring av praksis i en organisasjon kan føre til læring i andre organisasjoner, blant annet gjennom bevisstgjøring og refleksjon over egen praksis.

Organisasjoner som opplever at den organisasjonen de skal lære av, er ganske lik dem selv, har lettere for å endre sin egen praksis etter kontakten med organisasjonen. Den organisasjonen som skal endre seg, må oppleve at den har noenlunde samme mål, samme kultur og samme grunnforutsetninger for å lykkes, som den organisasjonen den skal lære av. Hvorvidt andre skoler opplever at «dette kan vi også klare» når de får kjennskap til hva demonstrasjonsskolene står for, kan derfor ha betydning for hvor stor spredningseffekt ordningen har. Dette og andre *trekk ved demonstrasjonsskolene og ved «spredningsobjektet»*, det vil si de praksisformer som skal formidles, er en type faktorer som kan forklare graden av spredning i det enkelte tilfelle.

Spredningsstrategiene som velges, det vil si på hvilke måter demonstrasjonsskolens kunnskaper og erfaringer spres til andre skoler, er en annen faktor som kan ha betydning for graden av læring og spredning. Generelt vil læring mellom organisasjoner skje lettest jo mer praksisnær formidlingen er, så lenge organisasjonene opplever seg som ganske like. Opplever de seg derimot som ulike, er det mer uvisst om praksisnære eller generelle/abstraherende formidlingsformer vil gi best effekt.

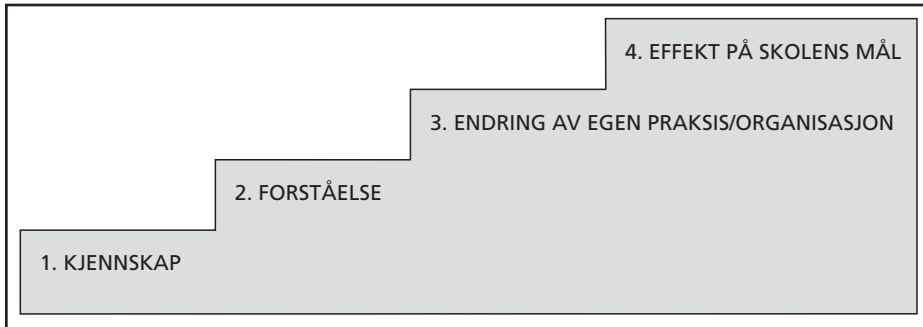
Ulike organisasjoner har ulik nettverkskompetanse, det vil si de har i ulik grad evne til å lære av andre og hverandre og til å inkorporere dette i sin egen organisasjons rutiner og arbeidsmåter. *Trekk ved brukerskolene* har derfor svært stor betydning for hvorvidt de lykkes i å gjennomføre vellykkede endringer etter kontakt med demonstrasjonsskolene. Det interne samarbeidsklimaet på skolen, mellom skoleledelsen og lærerne og mellom lærerne innbyrdes, kan ha betydning for skolens evne til å fange opp impulser utenfra og innarbeide det i egen praksis. Deres utviklingsorientering, det vil si lærernes og skoleledelsens holdning til endringer av egen praksis, kan også ha betydning. En «for sterk» utviklingsorientering kan føre til ukritisk adoptering av andres modeller. En «for svak» utviklingsorientering kan begrense letingen etter bedre måter å drive opplæringen på og vise seg som uvilje mot å gjøre endringer. Mangel på entusiasme og mangel på endringsvilje henger ofte sammen, noe som ytterligere gjør graden av utviklingsorientering til en viktig faktor. En entusiastisk holdning blant skoleledelse og lærere til det man gjør på egen skole, vil høyst sannsynlig ha en selvstendig effekt på elevenes læringsmiljø, fordi man har bedre forutsetninger for å stimulere elevenes læringslyst. Gjestende skolars støtte internt og hos skoleeier og deres rammebetingelser, for eksempel ressursituasjon, er andre mulige faktorer som kan påvirke effekten av demonstrasjonsskolene. Opplevde forventninger fra organisasjonens omgivelser om utvikling og å «holde tritt med naboen» kan stimulere til læring/endring, men kan også føre til at man gjør endringer bare fordi «gode skoler skal gjøre endringer». Dette avhenger igjen av den interne forankringen i skolen, og opplevelsen av behovet for endringer.

Oppsummert må skolen ha en vilje til å lære, de må ha noen som er lik dem selv å lære av, de bør lære på gode måter og de må en evne til å endre sin egen praksis, primært på kollektivt nivå.

4.2 Fire trappetrinn

Det kan legges ulike kriterier til grunn for å vurdere i hvilken grad demonstrasjonsordningen er vellykket.

Figur 4.1



En første forutsetning er at andre skoler kjenner til ordningen. En andre forutsetning er at representanter fra brukerskoler og eventuelt skoleeier gjennom læring oppnår en forståelse av demonstrasjonsskolens modell og mulighetene for overføring og innpassing i egen organisasjon. En tredje og mer krevende forutsetning er at denne læringen/forståelsen resulterer i en endring av individuell praksis eller organisatorisk endring hos brukerskolen. En fjerde og ytterligere krevende forutsetning er at disse endringene gir effekter i form av bedre læringsmiljø/læringsutbytte for elevene og bedring i oppnåelsen av andre målsetninger for skolen.

Empirisk sett vil det i økende grad være vanskelig å måle om disse forutsetningene er til stede. Den korte virketiden for demonstrasjonsordningen gjør det ytterligere vanskelig å måle effekter på det tredje og fjerde nivået. Hvorvidt ordningen har effekter på disse nivåene, kan tenkes å avhenge av typen spredningsstrategier som er valgt i de enkelte tilfeller. Man kan tenke seg at en intensiv spredningsstrategi med få og sterkt motiverte brukere som følges tett opp, kan gi raskere effekter i form av endret praksis og organisering/modell, mens en mer ekstensiv strategi med mange brukere og mindre tett oppfølging kan tenkes å gi impulser og sette i gang prosesser som tar lengre tid før det fører til konkrete endringer, men da til gjengjeld på flere steder.

4.3 Kjennskap og kontakt (trinn 1)

For at demonstrasjonsskoleordningen skal ha ringvirkninger, må andre skoler ha kjennskap til at det finnes demonstrasjonsskoler, og de må kunne lære seg noe om og av demonstrasjonsskolene. Rent praktisk kan dette enten skje gjennom ulike former for *kontakt* mellom demonstrasjonsskolene og andre skoler, eller på *andre måter*, gjennom lesing av ulike typer skriftlig materiale (faglitteratur, dokumentasjon fra skolene, omtale) eller via tredjeperson (andre skoler, utdannings- og forskningsinstitusjoner).

Utbredelse av kjennskap

Demonstrasjonsskoleordningen er godt kjent i grunnskoler og videregående skoler. 75 prosent av rektorene i grunnskolene og 92 prosent av rektorene i de offentlige videregående skolene har såpass konkret kjennskap til demonstrasjonsskoleordningen at de kan nevne minst én skole som er demonstrasjonsskole. 40 prosent av rektorene i de få frittstående videregående skolene (20) i utvalget kan oppgi navnet på en demonstrasjonsskole.

Det er flere store enn små skoler som kjenner til demonstrasjonsskolene. I grunnskoler med færre enn 160 elever er det 64 prosent som kjenner navnet på en demonstrasjonsskole, mens 86 prosent av grunnskolene med flere enn 160 elever gjør det. I videregående skole er det 74 prosent av de offentlige skolene med færre enn 250 elever som kjenner til en demonstrasjonsskole, mot 96 prosent av skolene med 251–500 elever og 100 prosent av skolene med flere enn 500 elever.

Kjennskapen i grunnskolen later til å være lavest på Østlandet utenom Oslo og Akershus (67 prosent), men tilfeldigheter i sammensetningen av utvalget kan ha relativt stor innvirkning på de regionsvise sammenligningene.

I videregående skoler er det ikke vesentlige forskjeller i kjennskap mellom videregående skoler med allmennfaglige studieretninger og yrkesfaglige studieretninger.

Kontakt

En svært høy andel av skolene i Norge har på ulike måter hatt kontakt med en eller flere demonstrasjonsskoler. 82 prosent av grunnskolene og 87 prosent av de offentlige videregående skolene har hatt kontakt med en demonstrasjonsskole fra 2002 og fram til i dag.

Datagrunnlaget er svært begrenset for frittstående skoler, fordi det er få av dem i et landsrepresentativt utvalg av skoler. Data fra survey-undersøkelsen blant rektorer

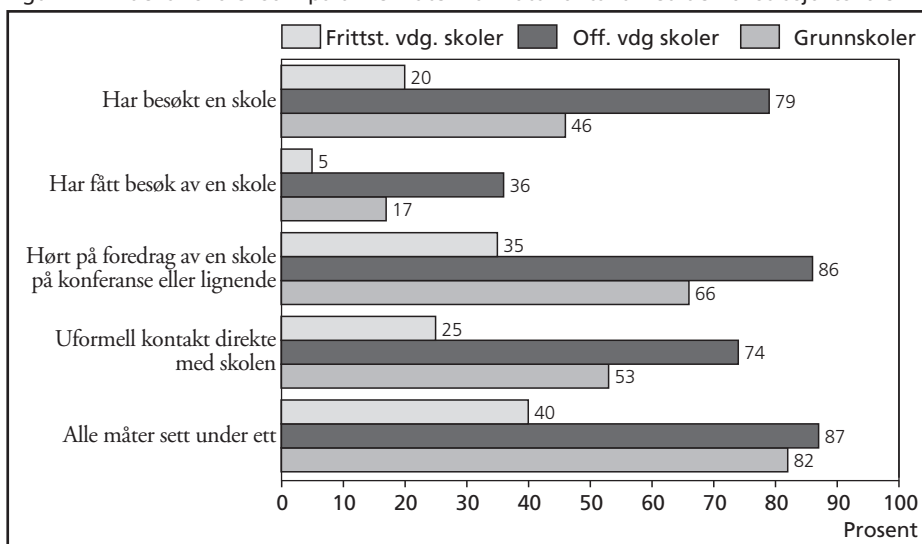
og de kvalitative intervjuene med demonstrasjonsskoler og brukerskoler tyder imidlertid på at langt færre frittstående skoler har kontakt med demonstrasjonsskoler. Kun fire av ti frittstående videregående skoler har hatt kontakt, mens de få frittstående grunnskolene som er med i undersøkelsen, inngår i tallgrunnlaget for grunnskolene som helhet.

Praktisk talt alle skoler som kjenner til en demonstrasjonsskole, har også hatt kontakt med en, noen har endog hatt kontakt uten at rektor i ettertid kan oppgi navnet på skolen. Å ha kontakt sier derfor ikke noe om dybden i og graden av læring gjennom kontakten, men det er åpenbart at *demonstrasjonsskolene har nådd ut direkte til svært mange av landets skoler*. Det har de gjort til tross for at de fleste av demonstrasjonsskolene har prioritert mye av sin formidlingsaktivitet på å ta imot besøk fra skoler som vil lære av dem. En slik spredningsstrategi er nokså intensiv i den forstand at det satses en del ressurser på én eller et fåtall skoler av gangen, i motsetning til større konferanser hvor mange skoler kan nås på en gang.

Også de mer intensive formene for kontakt, som skolebesøk, er svært utbredt. Nær halvparten av alle landets grunnskoler har brukt ressurser på å besøke én eller flere demonstrasjonsskoler. Nær fire av fem offentlige videregående skoler har gjort det samme. Slike former for kontakt krever tid og ressurser, og tyder på at det å besøke andre skoler prioriteres høyt.

I de kvalitative intervjuene er det mange av rektorene i brukerskolene som trekker fram at det å dra på skolebesøk gir stort utbytte, men at det også er en ressurskrevende form for kompetanseutvikling:

Figur 4.2 Andel av skoler som på ulike måter har hatt kontakt med demonstrasjonsskoler.



«Vi prøver å bruke skolebesøk mye, men det er vanskelig å få til i praksis fordi vi trenger vikar. Vi har ingen vikarressurser å sette inn, men må slå sammen klasser ved fravær. Det er en tøff form for vikariering, så det er ikke noe vi kan gjøre mye. Men det å få se på hverdagen ved andre skoler er mer verdt enn mange kurs.»
(intervju med rektor ved mellomstor brukerskole)

Andelen som har hatt kontakt med demonstrasjonsskoler er økende jo større skolen er. Denne tendensen er mer synlig jo mer intensiv formen for kontakt er. Dette er særlig markant når det gjelder besøk til demonstrasjonsskoler. 61 prosent av grunnskolene med mer enn 320 elever har vært på skolebesøk, mot 28 prosent av de minste grunnskolene med færre enn 80 elever. Dette mønstret kan ha sammenheng med at det kan oppleves vanskeligere å bruke ledelsesressurser fleksibelt og å frigi kapasitet til å dra på besøk blant de mindre skolene.

Omtrent halvparten av grunnskolene og nær to tredjedeler av de videregående skolene som har besøkt demonstrasjonsskoler, har besøkt flere enn én skole. Fra de kvalitative intervjuene med rektorer ved skoler som hadde vært på besøk hos våre utvalgte demonstrasjonsskoler, vet vi at flere av skolene hadde reist til flere ulike demonstrasjonsskoler for å få ideer og impulser på bestemte områder. I noen tilfeller var det rektor og/eller undervisningsinspektør som besøkte skolene etter tur eller hver for seg, eventuelt med noen få utvalgte lærere. Dette syntes å være klart mest utbredt, men det forekom også at hele eller deler av undervisningspersonalet delte seg opp i ulike grupper som dro til hver sine demonstrasjonsskoler. Uansett kan det store antallet skoler som drar på besøk til flere skoler, tyde på at terskelen for å ta imot besøk er lav ved mange av demonstrasjonsskolene.

Andre måter å tilegne seg kunnskap om demonstrasjonsskolene på

Direkte kontakt med demonstrasjonsskolen er ikke alltid en forutsetning for å skaffe seg en viss grad av kunnskap om hva skolene står for. En del skoler som ikke har hatt direkte kontakt med demonstrasjonsskoler, har lært noe om dem på andre måter enn gjennom direkte kontakt. Først og fremst har de lært noe ved å lese om dem, enten i faglig litteratur eller i omtale i ulike typer media.

Tabell 4.1 Andel som har lært seg noe om demonstrasjonsskoler.

	Grunnskoler	Offentlige videregående skoler	Private videregående skoler
Har lært noe om demonstrasjonsskoler på andre måter	52	55	35

Innfallsport til besøk/kontakt

Informasjonen om at demonstrasjonsskolene kan ha noe som gjør det verdt for andre skoler å besøke dem, når fram til skolene gjennom mange ulike kanaler. Det er ikke en bestemt innfallsport som dominerer. Viktigst er direkte kontakt med demonstrasjonsskolen i andre sammenhenger. Dette er den måten om lag hver tredje grunnskole og videregående skole ble kjent med muligheten for å besøke demonstrasjonsskolen på. For øvrig er andre skoler og informasjon på konferanser, seminarer og samlinger nok så viktige for å bli kjent med at demonstrasjonsskolen kan ha noe å tilby. Også fellesbrosjyrene, internettssidene til skolene og medieomtale er aktuelle innfallspor til demonstrasjonsskolen.

Den kvalitative undersøkelsen viser at bakgrunnen for kontakten med demonstrasjonsskolene ofte er knyttet til generelle utfordringer i skolen. Dette gjelder for eksempel forsterkede krav til tilpasset opplæring, omlegging til basisgrupper med kontaktlærer, endringer i arbeidstidsavtalen, nye vurderingsmetoder med videre:

«Bakgrunnen var at vi var interessert i å komme videre med tilpasset opplæring. Leste i avisa om skole X, som fikk positiv omtale. De skulle visst ha funnet oppskriften på dette med tilpasset opplæring og inkluderende skole.»

En annen brukerskole ønsket å komme videre i prosessen med overgang til gruppestruktur og mappevurdering:

«Plangruppa ville lære mer om hvordan dette ble gjort ved andre skoler. Vi søkte først blant skolene i nærområdet, men ingen av de andre skolene har kommet spesielt langt på dette området, så vi så gjennom heftene om demonstrasjonsskoler. Vurderte flere skoler, men endte med skole X, som er en av dem som ligger nærmest. Snakket også med andre som hadde vært på eller kjente til skole X.»

Intervjuene viser at det gjerne er flere forhold som spiller inn i beslutningen om å ta kontakt med en av demonstrasjonsskolene, og at flere forskjellige informasjonskilder har betydning for beslutningen.

Besøk uten demonstrasjonsskoleordningen?

Svært mange skoler har besøkt demonstrasjonsskoler eller invitert representanter fra demonstrasjonsskoler på besøk til seg. Det viser at mange skoler aktivt har tatt i bruk muligheten for å lære av demonstrasjonsskolene, noe som er et viktig suksesskriterium for ordningen. Samtidig er det viktig å være klar over at det er en god del besøksaktivitet mellom skoler også utenom demonstrasjonsskoleordningen. Besøks- og kontakttallene alene er ikke en god indikator på at demonstrasjonsskoleordningen har ført til økt synlighet og senket besøksterskel.

De kvalitative intervjuene viser likevel at for noen skoler har demonstrasjonsskolestatusen betydd en markant økning i synligheten utad, og omfanget av besøk har økt kraftig. Andre demonstrasjonsskoler hadde allerede mange besøk og har ikke merket noen økning av betydning etter at de ble demonstrasjonsskoler. Demonstrasjonsskolestatusen har derfor hatt ulik effekt for ulike skoler.

Et sentralt spørsmål er derfor i hvilken grad ordningen alt i alt har stimulert til flere besøk.

Mange av skolene som har vært på besøk til en demonstrasjonsskole, ville ha dratt til skolen også uten at den hadde fått status som demonstrasjonsskole. Disse skolene mener at de uansett ville ha hatt kjennskap til skolen og besøkt den. Et stort mindretall av skolene, både i grunnskolen og spesielt i videregående skole, ville imidlertid neppe ha besøkt de aktuelle skolene dersom de ikke hadde vært demonstrasjonsskoler. Demonstrasjonsskoleordningen har derfor økt antallet skolebesøk betraktelig. 29 prosent av grunnskolene som har vært på besøk (eller invitert til besøk), ville neppe ha besøkt den demonstrasjonsskolen de besøkte sist, hadde det ikke vært for at den var demonstrasjonsskole. Det samme gjelder 44 prosent av de videregående skolene som har vært på besøk.¹

Denne synliggjørings- og/eller terskelssenkningseffekten synes å være noe sterkere i barneskoler og 1–10-skoler enn i ungdomsskoler.

I de kvalitative intervjuene finner vi flere eksempler på skolebesøk som ville ha funnet sted selv om skolene ikke hadde vært demonstrasjonsskoler:

«Vi har besøkt skole X tre ganger. De første gangene var før skolen ble demonstrasjonsskole. Den tredje gangen var våren 2004. Det at skolen var demonstrasjonsskole, hadde ingen betydning for det siste besøket. Jeg var ikke klar over at skolen var demonstrasjonsskole før vi kom dit og fikk en brosjyre.» (rektor ved en brukerskole)

De fleste brukerne er imidlertid klar over at skolen de besøker, er en demonstrasjonsskole. Hovedinntrykket er at ordningen bidrar til synliggjøring av skolene og hva de er gode på, i tillegg til at det er noe lettere å ta kontakt med demonstrasjonsskoler enn med andre skoler:

«Det at de er demonstrasjonsskole spilte inn i den forstand at de har fått en del omtale. Det er jo også litt lettere å ta kontakt og be om et opplegg i og med at dette inngår i de oppgavene de har som demonstrasjonsskole.» (rektor ved brukerskole)

¹ De ytterst få frittstående skolene som har vært på besøk til demonstrasjonsskoler, inngår i tallgrunnlaget.

«Det spilte i og for seg ingen rolle at de er demonstrasjonsskole, men det betyr jo at de har et opplegg og noen forpliktelser knyttet til dette.» (rektor ved brukerskole)

4.4 Forståelse (trinn 2)

Det er ulike måter å definere begrepet kompetanse på, men en vanlig definisjon er at kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Denne definisjonen illustrerer at kompetanse *kan* bli brukt, men at den også kan forbli ubrukt. I de fleste sammenhenger er det meningsfullt å skille mellom hva man kan og hva man bruker av det man kan. Tilsvarende er det meningsfullt å skille mellom hva man lærer og om det man lærer fører til en endring av praksis, det vil si ikke bare endrer hva man kan, men også hva man gjør.

En organisasjon som en skole er noe mer enn en sum av individer og deres kompetanse. Den har etablert et sett av rutiner og standarder/normer for handlemåter som ikke nødvendigvis er avhengig av det enkelte individ. En organisasjon kan ikke lære i samme forstand som et individ kan lære, men den kan endre sine rutiner og standard/normer som følge av at enkeltindivider skaffer seg nye kunnskaper og ferdigheter, og den kan skaffe seg et potensial for endring av praksis som følge av det enkeltindivider i organisasjonen har lært. Også for organisasjoners læring er det meningsfullt å skille mellom forståelse/læring på den ene siden og om dette fører til endring i faktisk praksis på den andre siden.

Ved å synliggjøre gode eksempler er demonstrasjonsskoleordningen ment å gi skoler ideer til endringer og impulser til å reflektere over egen praksis, som de ellers ikke ville ha fått. Disse refleksjonene er forventet å føre til at man på skolene endrer sin kollektive eller individuelle praksis. Dette må sies å være hovedsiktemålet med ordningen. Slike endringer kan ta tid, og skje på indirekte måter. På lang sikt må ordningen likevel sies å være mislykket dersom den *ikke* lykkes å stimulere til slike endringer i praksis.

Denne evalueringen skjer på et så tidlig tidspunkt at det kan være vanskelig å kartlegge mer indirekte effekter av ordningen, for eksempel gjennom at demonstrasjonsskolene brukes direkte eller indirekte i forbindelse med videreutdanningstilbud eller lærerutdanningen og at tredjeskoler lærer av skoler som selv har lært av demonstrasjonsskoler. I tillegg kan en del av skolene som har hatt direkte kontakt med demonstrasjonsskoler, ennå være i en modningsprosess og ikke ha rukket å iverksette endringer i egen praksis. Dette gjør at det i evalueringen har en selvstendig

interesse å kartlegge om brukerskoler har lært noe/fått en økt forståelse og dermed et økt handlingspotensial, selv om det foreløpig ikke skulle ha ført til endringer i egen praksis.

Den kvantitative undersøkelsen blant et utvalg av rektorer viser at svært mange skoler som har vært på besøk til demonstrasjonsskoler eller selv fått besøk, føler at de gjennom besøket har fått en god forståelse av hva demonstrasjonsskolen gjør. I grunnskolen er det 56 prosent som føler at de i stor grad fikk en forståelse av demonstrasjonsskolenes arbeid på de områdene de selv ønsket å lære noe. Andelen grunnskoler som i stor grad har fått en forståelse, er økende med økende skolestørrelse. Blant de videregående skolene er det 50 prosent av skolene som føler at de i stor grad har fått en forståelse av demonstrasjonsskolens arbeid på de mest aktuelle områdene.

Å føle at man har fått en god forståelse av hva demonstrasjonsskolen gjør, er imidlertid ikke nødvendigvis noe godt uttrykk for at kontakten med demonstrasjonsskolene har åpnet opp for ny forståelse og gitt et nytt handlingspotensial som man ikke hadde før. Det kan også være slik at det er lettest å forstå det som ligner mye på det man allerede kan.

De kvalitative intervjuene med brukerskoler tyder imidlertid på at kontakten med demonstrasjonsskolene har gitt læring og ny forståelse. Et flertall av brukerskolene som har deltatt i den kvalitative undersøkelsen, opplever at de har fått nye ideer og/eller fått et bedre grunnlag til å tenke over hva de selv gjør på egen skole. Intervjuene tyder på at den nærheten til praksis som besøk til demonstrasjonsskolene gir, bidrar til mer læring og forståelse enn andre former for kontakt med demonstrasjonsskolen.

En av brukerskolene hadde vært på besøk til to ulike demonstrasjonsskoler som hadde valgt ulike formidlingsopplegg:

«Vi fikk se hvordan ting fungerer i praksis – det er viktig. Hadde ikke samme utbytte av å dra til skole Y. Fikk ikke se så mye – da blir det mindre konkret – sitter mindre igjen etterpå.»

Begrepet «forståelse» handler ikke bare om den kognitive forståelsen av demonstrasjonsskolenes praksismodell, men også om det å få mulighet til å komme «bak fasaden» til demonstrasjonsskolene for å se hvordan modellene fungerer i praksis. Det som presenteres gjennom skriftlig dokumentasjon og generelle presentasjoner, kan lett gi et overflatisk bilde av skolens praksis. Etableringen av en direkte dialog og muligheten til å observere hvordan modellene praktiseres i hverdagen, bidrar til at skillet mellom det som presenteres og det som praktiseres brytes ned.

En uttalelse fra en rektor ved en annen brukerskole kan illustrere forskjellen på konferanser og skolebesøk:

«På konferanser kommer glansbildet. På besøk får du et hverdagsnært blikk.»

Muligheten til å stille spørsmål direkte til lærere og elever som har nærheten til skolehverdagen, har også stor betydning for brukerskolenes læring. En av brukerskolene i den kvalitative undersøkelsen hadde tatt kontakt med en demonstrasjonsskole og sammen med skolen laget en bestilling for et skolebesøk. For å få spørsmålene belyst fra flere sider, ble det bedt om at tillitsvalgte fra egen skole fikk møte de tillitsvalgte ved demonstrasjonsskolen og at egne elever fikk møte elever ved demonstrasjonsskolen. Om selve besøket uttalte rektor ved brukerskolen:

«Vi ble veldig godt mottatt. Det var tydelig at de var vant til dette. De hadde et profesjonelt opplegg og var godt forberedt. Den generelle presentasjonen var nesten litt for strømlinjeformet. Jeg fikk litt inntrykk av at dette pleier de å si, de har sagt det mange ganger før, og hver gang de sier det, blir det liksom litt mer sant. Men det spilte ikke så stor rolle i og med at vi delte oss i grupper etterpå.»

I kapittel 1 ble begrepet nettverkskompetanse definert som evnen til å ta i bruk kunnskap og ferdigheter som er utviklet i egen organisasjon. Høy nettverkskompetanse innebærer blant annet at man kan overføre kompetanse fra en sammenheng til en annen, og at man kan se hvordan en løsning avhenger av sin sammenheng (Svensson og Jakobsson 2004).

En styrke ved demonstrasjonsskoleordningen er at dialogen mellom demonstrasjonsskoler og brukerskoler kan bidra til å utvikle nettverkskompetansen i skolen gjennom en refleksjon om forutsetninger for overføring av kompetanse mellom skolene. I de kvalitative intervjuene finner vi mange eksempler på at ordningen bidrar til slik refleksjon.

Rektor ved en av brukerskolene opplever at betingelsene for overføring er gode:

«Ser ingen spesielle hindringer for å gjennomføre skole Xs modell her. De har et nyoppusset bygg, men det er ikke avgjørende. Men man er avhengig av entusiastiske teamledere.»

En lærer fra en annen brukerskole peker på ulike rammebetingelser som en hindring:

«Det er et problem at rammebetingelsene er så forskjellige som de er. Vi har ikke det utstyret på datasiden som skole X har. Skoledagen er ikke på samme måte organisert i økter. Vi har ikke fagdager eller teamarbeid. Vi ville ikke kunne legge opp vårt prosjekt som de har gjort. Men det var jo nyttig å se hva de har gjort.»

Noen skoler opplever først og fremst at de får bekreftet at hovedlinjene i den utviklingsbanen de selv er inne i, er verdt å forfølge videre. En slik bekreftelses-

effekt kan i noen tilfeller være en læringseffekt fordi skolene ser at modellen fungerer under andre forutsetninger eller fordi demonstrasjonsskolen kan ha kommet lenger i utviklingen av den aktuelle modellen. I andre tilfeller kan dette også være et tegn på at brukerskolen ikke egentlig har økt grunnlaget for å reflektere over egen praksis.

Hovedinntrykket fra den kvalitative undersøkelsen er at brukerskolene mener de får en god forståelse av praksismodellen ved demonstrasjonsskolene gjennom skolebesøk. Enkelte skoler mener likevel at de har behov for en dypere forståelse som de mener de best kan oppnå ved at noen fra egen skole kan være ved demonstrasjonsskolen over lengre tid – gjennom hospitering.

«Vi var veldig inspirerte. Allerede på ferga hjem begynte vi å legge planer. Men vi (inspektør og leder av ressursteamet) ønsker å hospitere på skolen et par dager for å komme på innsiden og oppleve hvordan modellen fungerer i praksis. [...] Det som virker mest uklart for meg når det gjelder skole X, er hvordan det de gjør er forankret i teori og forskning. Hvilken kompetanse har personalet og hvordan blir den tatt i bruk? Har de en kompetanse som vi ikke har, og som vi trenger for å gjøre det som de gjør?»

En rektor ved en annen brukerskole har stor tro på hospitering som metode, men legger vekt på at det krever stor bevissthet når det gjelder valg av skole:

«Jeg har stor tro på hospitering som læringsform. Vi har gode erfaringer med å bruke hospitering internt i kommunen og gir tilbud om det til våre lærere. [...] Men da er det en forutsetning at vi er sikre på at vi har funnet fram til det riktige stedet og at vi har tro på den modellen de bruker. Det er vi ikke sikre på når det gjelder skole X, og derfor har vi ikke vurdert det som aktuelt med hospitering der etter skolebesøket.»

En oppfølging av skolebesøk med hospitering vil mer være å betrakte som et supplement eller en utvidelse i bruken av ordningen enn som et alternativ. Hospitering innebærer en utvidelse av muligheten til å observere hvordan en modell fungerer i praksis. Læringseffekten kan forsterkes ved at hospitering gir større mulighet for aktiv deltakelse og utprøving, eventuelt med veiledning. Samtidig er hospitering ressurskrevende, både for demonstrasjonsskolen og for brukerskolen som må skaffe vikarressurser.

4.5 Endringer av praksis (trinn 3)

Et sentralt spørsmål i evalueringen er i hvilken grad ordningen bidrar til reelle endringer i praksis i andre skoler enn demonstrasjonsskolene. Vi har sett at ordningen bidrar til økt synlighet. Både demonstrasjonsskolene og brukerskolene mener at praksismodellene eller elementer fra disse har overføringsverdi til egen skole. Noen av brukerskolene har bevisst valgt ut demonstrasjonsskoler med sammenlignbare rammebetingelser. Andre skoler opplever at rammebetingelsene er ulike, men viser samtidig stor bevissthet om hvordan ulikheten påvirker mulighetene til å innføre demonstrasjonsskolens modell på egen skole. Samlet sett virker det derfor som om forutsetningene for overføring er gode. Her vil vi konsentrere oss om hva som har skjedd i brukerskolene i ettertid. Har kontakten med demonstrasjonsskolene ført til reelle endringer? I så fall, hvilken type endringer finner vi? Om det ikke har skjedd noen endringer, vil vi diskutere mulige årsaker til dette.

Flertallet av brukerskoler i de kvalitative intervjuene er positive til utbyttet av møtet med demonstrasjonsskolene. Mange legger vekt på den generelle verdien av å besøke andre skoler, og mener at det alltid har en positiv verdi å treffe andre lærere, se hvordan de jobber og høre om deres erfaringer.

Mange legger vekt på at skolebesøk er verdifulle også fordi de gir en bevissthet om hvor man selv står sterkt:

«Det er en veldig viktig del av skolebesøkene at man blir klar over hva man selv har. Det betyr også at demonstrasjonsskolene ikke nødvendigvis må være kommet så veldig langt. Det at man gjør ting annerledes, er viktig for bevisstgjøringen [...] Innenfor de rammene vi har, er vi jo egentlig kommet ganske langt når det gjelder organisering av skoledagen. Med økter og sånn. Det er jo veldig deilig å vite det. Særlig når de er en demonstrasjonsskole.» (lærer ved brukerskole)

Flere av skolene nevner også konkrete eksempler på endringer som er innført etter besøket til en demonstrasjonsskole. Endringene spenner fra større systemendringer som påvirker hele skolen til små, avgrensede prosjekter. En skole har lagt om skoledagen, en annen har innført elevmapper og ny organisering i grupper, en har overført en modell for lese- og skriveopplæring, et par av skolene har innført nye modeller for organisering av enkeltfag, en skole har lagt om inspeksjonen i friminuttene etter modell fra en demonstrasjonsskole. En kommentar fra svært mange skoler er at modellene vanligvis ikke kan kopieres direkte, men at man alltid må gjøre lokale tilpasninger:

«Når vi aktivt oppsøker noen, da prøver vi å få til noe. Ser hvem det kan være aktuelt å ta kontakt med. Hører på hva de sier om hva de har gjort og hvilke erfaringer de har hatt. Vi tar med oss det tilbake. Tar det med inn i diskusjonen

på eget hus. Men det er lite vi kan importere direkte. Må tillempe det til egen skole. Tar det inn i vår hverdag.»

Som nevnt over, kan informantene i flere av brukerskolene peke på at endringene er gjennomført som et direkte resultat av kontakten med demonstrasjonsskoler. Oftest vil det imidlertid være flere forhold som spiller inn. Flere av brukerskolene er i gang med større utviklingsprosesser. Formålet med å ta kontakt med en demonstrasjonsskole kan være å få innspill på et tidlig stadium i en slik prosess eller det kan være å få støtte til en pågående prosess ved egen skole. I noen tilfeller kan bakgrunnen for besøket være at brukerskolen ønsker å få svar på helt konkrete spørsmål. Når kontakten med en demonstrasjonsskole skjer som ledd i en slik prosess, er det vanskelig å si at det besøket i seg selv har ført til konkrete endringer. Kontakten kan imidlertid bidra til at prosessen går raskere eller lettere.

«De endringene som er gjennomført, ville ha tatt mye lengre tid om vi ikke hadde vært på skole X. [...] Vi ble inspirert til å være klare på hva vi vil. Det ble lagt opp som en liten prosess internt der vi la vekt på skriftliggjøring i forhold til arbeidstid og systemarbeid. Plangruppa jobbet videre med sikte på å gjennomføre endringer dette skoleåret.» (rektor ved brukerskole)

Et mindretall av skolene i den kvalitative undersøkelsen sier at besøket ikke har ført til noen endringer i egen praksis. Forklaringene på dette varierer. I et par av tilfellene ser forklaringen ut til å ligge i at besøket i utgangspunktet ikke var motivert ut fra et ønske om å lære av demonstrasjonsskolen.

«Skole X er jo den eneste demonstrasjonsskolen vi har her (i området). Vi ville jo gjerne se hva de holder på med [...] Vi hadde lyst til å se hva som egentlig er så spesielt med dem. [...] Vi har ikke gjort noen endringer i egen praksis i ettertid. Det var heller ikke formålet med besøket.» (rektor ved en av naboskolene til demonstrasjonsskolen)

I et annet tilfelle ble manglende endring ved egen skole forklart med ulike rammebetingelser kombinert med manglende støtte i ledelsen ved egen skole. Rektor ved brukerskolen deltok ikke på dette skolebesøket. Det er sjelden at ikke noen fra skoleledelsen er med på besøk. Manglende forankring i ledelsen er derfor relativt sjelden et problem, men hvis det først er tilfelle, er det trolig en viktig del av forklaringen på at kontakten ikke fører til endringer for brukerskolen.

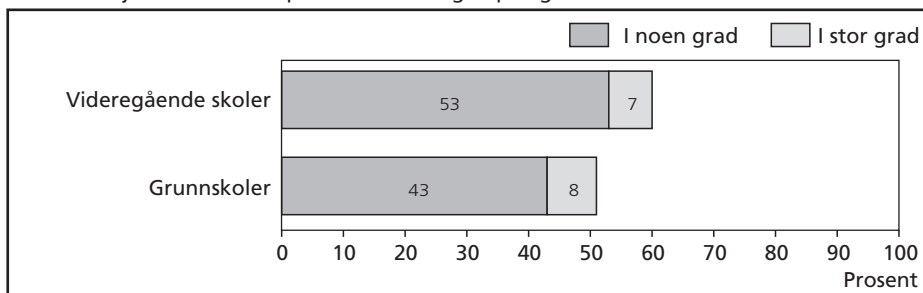
Mangel på endring kan imidlertid også ha sammenheng med at brukerskolen ikke er overbevist om at demonstrasjonsskolens modell rent faktisk ville representere en forbedring. En av brukerskolene i undersøkelsen stiller viktige spørsmål om sammenhengen mellom demonstrasjonsskolens praksis og elevenes læringsutbytte:

«Grappa som var med på besøket, hadde en felles oppfatning etter besøket. Vi var imponert over hva de hadde fått til med organisasjonen og det arbeidet som var lagt ned i prosessen. Men vi reagerte på det innholdsmessige, på kvaliteten i tiltakene. [...] Våre spørsmål var knyttet til resultatene. Hvordan påvirkes læringsutbyttet? Det viser seg at skolen scorer dårlig på læringsutbytte. Det gjorde oss mer kritiske til det vi så. Vi har jo også systemer, men de bygger på en annen tradisjon. Vi stilte derfor spørsmål ved om satsingen på organisering har gått på bekostning av kvalitet. Ett konkret eksempel er lesing. I målene for leseopplæringen ble det brukt veldig generelle begreper som at man skulle være i stand til å lese en tekst. Vi ville ha vært mye mer konkrete på hva som skal være formålet med lesingen av ulike typer tekster og hva som skal til for å oppnå det ønskede læringsutbyttet. Jeg mener vi har en større bevissthet om hva som fremmer læring.»

Dette eksemplet er illustrerende for at det kan være problematisk å bruke endring i brukerskolene som mål på om demonstrasjonsskoleordningen er vellykket. I dette tilfellet er det åpenbart at kontakten mellom skolene har bidratt til refleksjon og læring i brukerskolen. Mangelen på gode resultater i demonstrasjonsskolen behøver ikke her å bety at skolens praksismodell ikke er god eller at skolen ikke burde ha vært demonstrasjonsskole. Hovedproblemet er at sammenhengen mellom praksis og læringsutbytte ikke er dokumentert, og brukerskolen er derfor skeptisk til å innføre denne modellen i egen organisasjon.

Den kvantitative undersøkelsen gir et representativt bilde av demonstrasjonsskolenes betydning for utviklingen på egen skole. Blant skolene som på en eller annen måte har hatt kontakt med en demonstrasjonsskole, er det om lag fem av ti grunnskoler og seks av ti videregående skoler som mener at demonstrasjonsskolekontakten har påvirket utviklingen av skolen. Kun sju-åtte prosent av de skolene som har hatt kontakt, mener imidlertid at kontakten har påvirket dem i stor grad.

Figur 4.3 Andel av skoler med kontakt med demonstrasjonsskoler som mener kontakten med demonstrasjonsskolene har påvirket utviklingen på egen skole.



Resultatene må ses på bakgrunn av at det store flertallet av landets skoler (over åtte av ti) har hatt kontakt med én eller flere demonstrasjonsskoler. Dette inkluderer også de som kun har vært på konferanser og lignende der demonstrasjonsskoler har deltatt.

Av alle grunnskoler i Norge har utviklingen blitt påvirket av demonstrasjonsskolene i stor eller noen grad i 44 prosent. Av alle offentlige videregående skoler i Norge har utviklingen blitt påvirket i stor eller noen grad i 58 prosent. I frittstående videregående skoler er tilsvarende andel 25 prosent. Demonstrasjonsskolene har med andre ord påvirket utviklingen ved svært mange skoler.

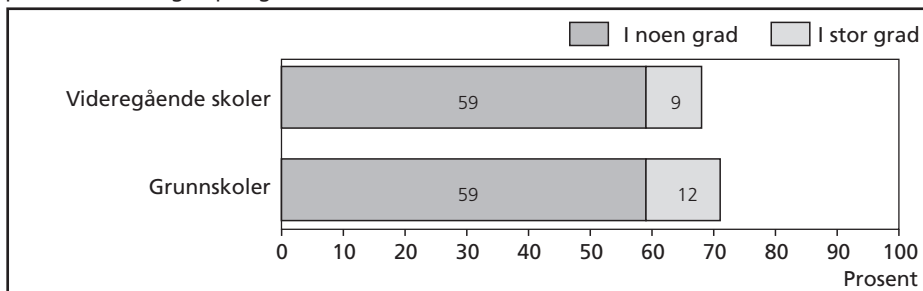
Som ventet er det de skolene som har hatt de mest intensive formene for kontakt, som besøk til eller fra demonstrasjonsskolen, som i størst grad opplever at utviklingen er påvirket av kontakten.

Om lag sju av ti grunnskoler og videregående skoler opplever at besøket har påvirket utviklingen på skolen, men også blant besøkende skoler er det få som opplever at utviklingen er blitt påvirket i stor grad.

Spesielt for grunnskolene synes intensive former for kontakt med demonstrasjonsskolene å påvirke utviklingen i større grad enn andre kontaktformer. Dette kan være fordi denne typen kontakt i seg selv gir større mulighet for påvirkning fordi kontakten kan bli mer dyptgående, praksisnær og tilpasset brukerskolens behov, men resultatene kan også være uttrykk for at skoler som bruker tid på å besøke en demonstrasjonsskole ofte er inne i en utviklingsprosess og allerede har skaffet seg en del informasjon på andre måter.

De kvalitative intervjuene viser en ganske stor spennvidde i brukerskolenes intensjoner, forarbeid og situasjon når de besøker en demonstrasjonsskole. En god del skoler er inne i en utviklingsprosess med klart definerte mål og tidsfrister, og er svært bevisst på hvorfor de velger å besøke en bestemt demonstrasjonsskole. Andre skoler ønsker å utvikle seg på ulike områder, og velger å besøke en eller gjerne flere demonstrasjonsskoler for å bekrefte eget arbeid og skaffe seg nye impulser. Blant disse skolene framstår det oftere som noe mer tilfeldig hvilke demonstrasjonsskoler som

Figur 4.4 Andel av skoler som har besøkt demonstrasjonsskoler, som mener at kontakten har påvirket utviklingen på egen skole.



blir besøkt. Intensjonene og funksjonen til besøket er med andre ord noe forskjellig for forskjellige brukerskoler. Som nevnt over, synes den nærheten til praksis som besøkene gir, i seg selv å stimulere til mer læring. Det er derfor grunn til å tro at skolebesøk har større potensial for å skape endringer i praksis på den enkelte skole enn andre formidlingsformer.

Aller mest er utviklingen blitt påvirket på de skolene som selv har hatt besøk fra representanter fra demonstrasjonsskolen til egen skole. Av disse opplever 81 prosent av grunnskolene at utviklingen er blitt påvirket i stor grad (16 prosent) eller i noen grad (65 prosent). Blant tilsvarende videregående skoler opplever 78 prosent at egen utvikling er blitt påvirket i stor grad (9 prosent) eller i noen grad. Disse resultatene underbygger inntrykket fra de kvalitative intervjuene av at demonstrasjonsskolars besøk til andre skoler ofte, men ikke alltid, skjer *etter* at skolene har hatt annen kontakt, for eksempel at brukerskolen har vært på besøk hos demonstrasjonsskolen først. Slike besøk er ofte uttrykk for at representanter for brukerskolen har funnet noe av verdi hos demonstrasjonsskolen og ønsker å involvere hele skolen i dette.

De kvalitative intervjuene gir inntrykk av at intensive formidlingsformer, som skolebesøk, er «regningssvarende» i form av å skape spredningseffekter i form av endret praksis ved andre skoler. Merinnsatsen per brukerskole som legges ned av demonstrasjonsskolene i å ta imot besøk, synes å gi uttelling i form av tilsvarende flere vellykkede endringer av praksis i brukerskolene.

Til tross for at mange av brukerskolene opplever at kontakten med demonstrasjonsskolene påvirker utviklingen, viser figurene 4.3 og 4.4 også to andre trekk:

- få brukerskoler mener kontakten med demonstrasjonsskolene påvirker dem *i stor grad*
- et betydelig mindretall opplever at kontakten med demonstrasjonsskolene *i liten grad* har påvirket dem til tross for at de har vært på besøk til skolen

De fleste demonstrasjonsskoler inngår ikke i en varig utviklingsrelasjon til konkrete brukerskoler. Det er heller ikke slik demonstrasjonsskolens rolle oppfattes å skulle være, verken av dem selv, av brukerskoler eller av utdanningsmyndighetene. Å ha en tung rolle i utviklingsprosesser i andre skoler oppleves å ligge utenfor demonstrasjonsskolenes ansvarsområde og kapasitet. Konkrete unntak finnes likevel, men da har det som oftest vært skoleeier som har ønsket å bruke demonstrasjonsskolen til å ta slike roller i forhold til utvikling av andre skoler i kommunen. I slike tilfeller har det vært laget en annen formell ramme rundt oppfølgingen enn demonstrasjonsskoleordningen.

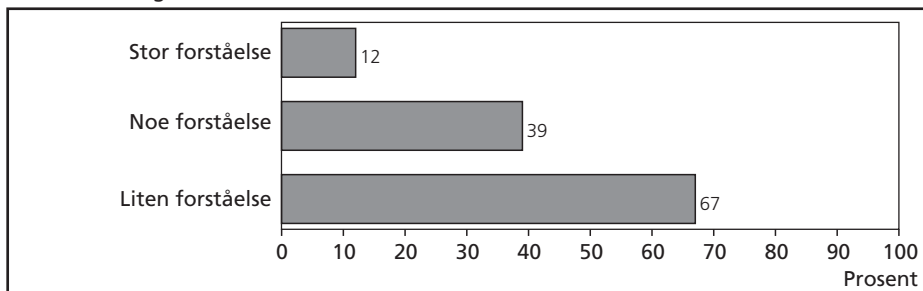
At kontakten med demonstrasjonsskolene for de aller fleste brukerskoler begrenser seg til ett eller i høyden et par besøk/gjenbesøk, gjør at man ikke kan forvente at

demonstrasjonsskolene skal ha stor betydning for utviklingen av mange skoler. Gitt at demonstrasjonsskolene først og fremst skal ha en inspiratorrolle og ikke en utviklingspådrivende rolle, så er det vel omtrent som forventet at om lag én av ti skoler blir påvirket i stor grad.

Det er derimot av større interesse hvorfor besøk til en demonstrasjonsskole i liten eller ingen grad har påvirket utviklingen i så mye som hver tredje skole som har vært på besøk. Et besøk er som oftest uttrykk for noe mer enn en tilfeldig kontakt. Terskelen for å besøke en skole varierer likevel blant brukerskolene. Noen demonstrasjonsskoler organiserer også kurs/besøksdager hvor besøket nok føles mer «uforpliktende» for noen av brukerskolene. Terskelen for å besøke blir dermed lavere, og funksjonen kanskje annerledes. Dette kan likevel ikke forklare alt. En del skoler drar på besøk til demonstrasjonsskoler med konkrete læringsintensjoner uten at det har påvirket utviklingen av skolen i nevneverdig grad i etterkant. Teoretisk sett kan dette skyldes a) at de fikk lite læringsutbytte av besøket, eller b) at andre rammebetingelser eller forhold har hindret dem i å gjennomføre endringer på egen skole som har vært inspirert av demonstrasjonsskolen. Det kvantitative datamaterialet tyder på at begge forhold har betydning. (Noen få skoler kan også ha for kort tid mellom besøket til intervjuetidspunktet til at besøket har påvirket utviklingen ennå.)

Få av de skolene som føler at de fikk en stor forståelse av demonstrasjonsskolens arbeid på de områdene som var mest aktuelle for dem, rapporterer at besøket ikke påvirket utviklingen. Ved de skolene som følte de bare fikk noen forståelse eller liten forståelse, forekommer det vesentlig oftere at utviklingen ikke er påvirket. Det innebærer at vi finner direkte støtte i datamaterialet for hypotese a) over: jo mindre læringsutbytte av besøket, jo mindre påvirker det utviklingen. Det er svært få som føler de får liten forståelse. Derimot er det mange som føler de i noen grad får forståelse, men ikke i stor grad, og disse skolene har også vesentlig lavere sannsynlighet for å svare at besøket påvirker deres utvikling. Kvaliteten på demonstrasjonsskolens formidlingsarbeid (eller andre forhold som påvirker læringsutbyttet) har derfor en klar betydning for spredningseffekten av demonstrasjonsskoleordningen.

Figur 4.5 Andel av besøkende skoler hvor utviklingen er påvirket i liten eller ingen grad av besøket, etter grad av forståelse.



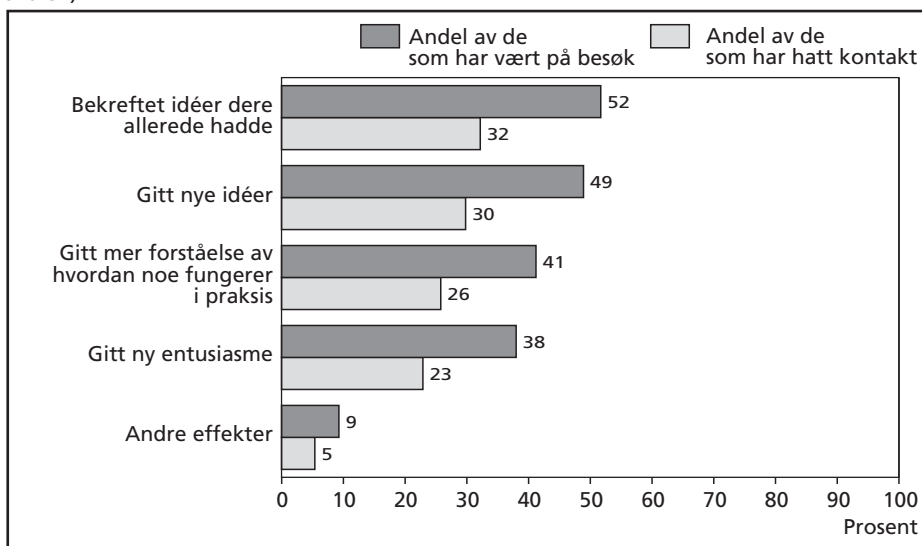
Det er derfor grunn til å se nærmere på variasjonene i demonstrasjonsskolenes formidlingsarbeid ved besøk, med utgangspunkt i de kvalitative intervjuene med demonstrasjonsskoler og brukerskoler. Er det visse typer formidlingsformer som gir bedre læringsutbytte enn andre?

For lite læringsutbytte har større betydning som hindring for praksisendringer, enn at ulike rammebetingelser hos brukerskolen hindrer den i å gjennomføre endringer. For noen skoler kan dette likevel ha betydning, men det er trolig kun et mindretall. Ved sju prosent av skolene som har vært på besøk, fikk skolens representanter en stor grad av forståelse for demonstrasjonsskolens arbeid på relevante områder uten at dette har påvirket skolen i noen grad. Ytterligere 13 prosent fikk noe grad av forståelse, men uten at det har påvirket utviklingen ved skolen. For de siste kan det likevel være den ufullstendige forståelsen som har hindret at besøket har påvirket utviklingen.

De kvalitative intervjuene med brukerskoler og demonstrasjonsskoler gir et bilde som samsvarer med det kvantitative materialet. Det er svært få skoler som mener at de selv som brukerskole mangler nødvendige forutsetninger for å få til vellykket gjennomføring av endringer inspirert av demonstrasjonsskolebesøk.

Demonstrasjonsskolene påvirker utviklingen ved brukerskolene på ulike måter. Mønstret og utbredelsen av effektene er de samme både i grunnskolene og de videregående skolene. Omtrent halvparten av rektorene ved skoler som har vært på besøk, mener at besøket har gitt dem nye ideer. Omtrent halvparten av skolene får videre bekreftet ideer de allerede hadde. For om lag fire av ti skoler gir også besøkene

Figur 4.6 Ulike måter demonstrasjonsskolene påvirker utviklingen i andre skoler på (grunnskolen).



mer forståelse av hvordan noe fungerer i praksis. Like mange føler også at demonstrasjonsskolebesøket har påvirket utviklingen ved å gi ny entusiasme, som regel da i kombinasjon med andre ting.

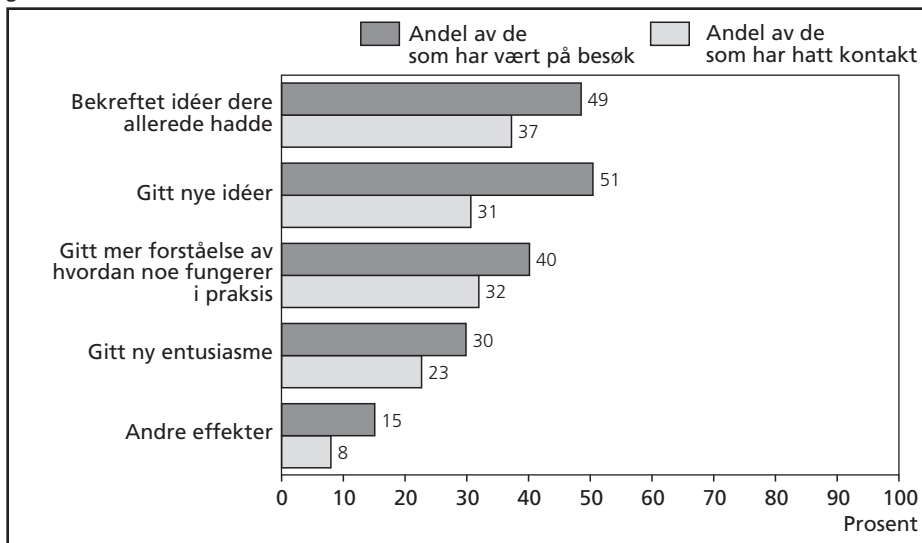
Som nevnt over, kan bekreftelseeffektens innhold være forskjellig, men mange skoler opplever uansett at den påvirker utviklingen på skolene. Inntrykket fra de kvalitative intervjuene er at skoler som allerede har påbegynt en utvikling i en bestemt retning, får se positive eksempler fra demonstrasjonsskoler som kanskje har kommet lenger i utviklingen i samme retning. Gjennom det får brukerskolen styrket troen på at denne utviklingsretningen er riktig også for egen skole.

Både demonstrasjonsskoler og brukerskoler synes å være enige om at brukerskolen bør ha (eller få) noen grunnleggende idémessige fellestrekk med demonstrasjonsskolen for å kunne gjennomføre mange konkrete endringer på en vellykket måte.

Selv om få skoler føler at deres utvikling i stor grad er blitt påvirket av demonstrasjonsskolene, har kontakten ført til konkrete endringer på mange skoler.

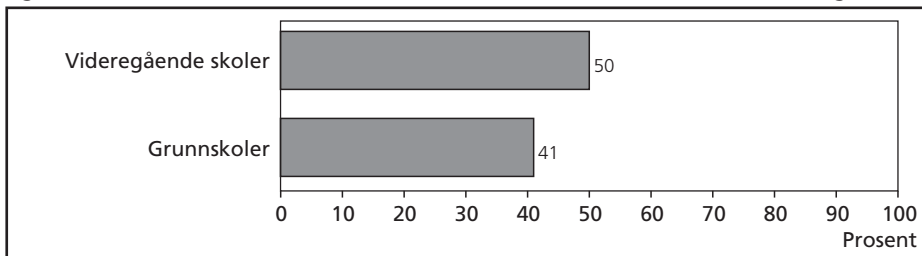
Kontakt med demonstrasjonsskoler fører ofte til konkrete endringer på egen skole. I 41 prosent av grunnskolene og 50 prosent av de videregående skolene som har hatt kontakt med én eller flere demonstrasjonsskoler, har kontakten ført til konkrete endringer på skolen.² Blant skoler som har vært på besøk til demon-

Figur 4.7 Ulike måter demonstrasjonsskolene påvirker utviklingen i andre skoler på (videregående skoler).



² Spørsmålet er kun stilt til de skolene som sier at de har blitt påvirket i stor eller noen grad.

Figur 4.8 Andel av skoler med kontakt hvor kontakten har ført til konkrete endringer.



strasjonsskoler, er andelen hvor det har skjedd konkrete endringer noe høyere, henholdsvis 57 prosent av besøkende grunnskoler og 55 prosent av besøkende videregående skoler. Besøk ser ut til å være viktigere for å få til konkrete endringer i grunnskolen enn i videregående skole.

Hva slags type endringer som har skjedd, varierer mye, men mange av endringene er av gjennomgripende karakter, som for eksempel organiseringen av skoledagen og organiseringen av lærerarbeidet.

Av alle norske grunnskoler har det skjedd konkrete endringer i 32 prosent som følge av kontakt med demonstrasjonsskoler. Av alle offentlige norske videregående skoler har det skjedd endringer i 48 prosent, mens det i private videregående skoler har skjedd endringer i 20 prosent (datagrunnlaget er her meget lite).

4.6 Effekter på elevenes læring (trinn 4)

En grunnleggende forutsetning for at demonstrasjonsskoleordningen skal gi positive ringvirkninger, er at demonstrasjonsskolene faktisk har noe positivt å lære bort. Demonstrasjonsskolens modeller og virkemidler må være gode i forhold til målene for skolen slik de kommer til uttrykk i lovverk og læreplaner. Riktig nok kan entusiasme som skapes hos skoleledelse og lærere på brukerskolene, i seg selv gi positive effekter på elevenes læringslyst og læring. Det er likevel begrenset hvor store disse effektene kan bli, dersom tiltakene i seg selv ikke er gode. I kapittel 5 vil spørsmålet om det er de «riktige» skolene som blir demonstrasjonsskoler, bli drøftet nærmere.

I utlysningene for å søke om å bli demonstrasjonsskole var metoder for oppfølging av læringsutbytte ett av fire utvelgelseskriterier i den andre av de to utlysningrundene som omfattes av denne evalueringen. Fem av skolene ble valgt ut på grunnlag av dette kriteriet (sammen med andre kriterier). Selv om flere unnatak finnes, tyder intervjuene på at en god del av demonstrasjonsskolene ikke har hatt gode «objektive» redskaper for å kartlegge elevenes læringsutbytte, slik at effektene av tiltakene kan bli solid evaluert. Dette behøver selvsagt ikke å bety at

ikke disse skolenes organisering og arbeidsmåter kan være svært gode, bare at det er vanskelig å måle dette utenfra. Ved svært mange av demonstrasjonsskolene føler både lærere og skoleledelse seg overbevist om at det de gjør er riktig fordi de føler at det stimulerer elevenes læringslyst og læring.

Demonstrasjonsskoleordningen har eksistert siden 2002. Det er grunn til å vente at noen brukerskoler har rukket å gjøre endringer som man nå kan begynne å evaluere effektene av, men for mange brukerskoler vil det være for tidlig å si noe om effektene av de endringene de har gjort som har vært inspirert av demonstrasjonsskolebesøkene. Det viser også resultatene fra den kvantitative undersøkelsen. Et flertall på 57 prosent av grunnskolene og 61 prosent av de videregående skolene som har gjort konkrete endringer etter å ha hatt kontakt med demonstrasjonsskoler, synes det er for tidlig å vurdere effektene.

Av de skolene som synes de har et grunnlag for å vurdere effektene av endringene, mener praktisk talt alle at erfaringene er mest positive. 38 prosent av rektorene i grunnskolene og 35 prosent av rektorene i de videregående skolene som har gjort konkrete endringer etter demonstrasjonsskolebesøk, mener at erfaringene med endringene er mest positive. Kun én prosent av grunnskolene og ingen av de videregående skolene mener erfaringene er mest negative. Riktig nok må slike resultater vurderes i lys av at respondenter flest, herunder også rektorer, vil ha en tendens til å vurdere endringer man selv har vært med å gjennomføre, litt for positivt. Likevel er tendensen såpass sterk at det ikke er riktig å utelukkende forklare de positive resultatene med en slik metodisk tendens. Et mer fullstendig bilde vil man likevel først kunne få om et par år når et flertall av disse skolene har fått et bedre grunnlag for å vurdere effektene.

Av alle landets grunnskoler har tolv prosent som følge av kontakt med demonstrasjonsskoler gjennomført konkrete endringer som skolene nå vurderer at har virket positivt på elevenes læringsutbytte. Av alle landets videregående skoler har 16 prosent gjennomført slike endringer som skolene nå vurderer å ha virket positivt på elevenes læringsutbytte.

Tabell 4.2 Andel av skoler som har gjennomført konkrete endringer som følge av kontakt med demonstrasjonsskoler, som rapporterer om positive eller negative erfaringer.

	Grunnskoler	Videregående skoler
Mest positive	38	35
Mest negative	1	0
Ikke sikker	5	5
For tidlig å si noe om effekter	57	61
Sum	100	100
Antall spurte	145	66

4.7 Oppsummering

Evalueringen viser at demonstrasjonsskoleordningen er godt kjent i norske skoler. 75 prosent av grunnskolene og 92 prosent av de offentlige videregående skolene kan nevne minst en skole som er demonstrasjonsskole. En svært høy andel har også hatt kontakt med en eller flere demonstrasjonsskoler. 46 prosent av grunnskolene og 79 prosent av de videregående skolene har besøkt en eller flere demonstrasjonsskoler.

De kvalitative intervjuene med brukerskoler viser at rektorene vurderer besøk til andre skoler som en svært nyttig læringsform. Mulighetene til direkte erfaringsutveksling kombinert med adgangen til å se hvordan skolenes modeller fungerer i praksis, gir god læring og bidrar til økt forståelse av modellene. Selv om det også er stor grad av kontakt med skoler som ikke er demonstrasjonsskoler, virker det som om terskelen for å ta kontakt med demonstrasjonsskoler er noe lavere enn for andre skoler. Intervjuene viser også at brukerskolene har stor bevissthet om forutsetningene for innpassing av demonstrasjonsskolenes modell i egen organisasjon. Modellene adopteres ikke ukritisk, men det vil som regel være behov for tilpassning og videreutvikling i brukerskolene.

Den kvantitative undersøkelsen bekrefter at svært mange rektorer som har vært på besøk til en demonstrasjonsskole eller selv har fått besøk, føler at de har fått en god forståelse av hvordan demonstrasjonsskolen arbeider.

Det hører til unntakene at demonstrasjonsskolene inngår i en varig utviklingsrelasjon med brukerskolene, og brukerskolene forventer heller ikke at de skal spille en slik rolle.

Det er få rektorer som føler at utviklingen på egen skole *i stor grad* er påvirket av kontakten med demonstrasjonsskolene. 41 prosent av grunnskolene og 50 prosent av de videregående skolene som har hatt kontakt med en eller flere demonstrasjonsskoler, oppgir likevel at kontakten har ført til konkrete endringer ved egen skole. Ut fra disse målene må man kunne si at demonstrasjonsskolene har gitt vide og omfattende ringvirkninger i skolen.

For mange brukerskoler vil det foreløpig være for tidlig å si om de endringene som er gjort i egen skole, har hatt noen effekt for elevenes læringsutbytte. Det viser også resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, der et flertall på 57 prosent av rektorene i grunnskolene og 61 prosent i de videregående skolene som har gjort konkrete endringer, synes det er for tidlig å vurdere effektene. Av dem som synes de har grunnlag for å vurdere effektene, mener praktisk talt alle at erfaringene er mest positive. Et mer fullstendig bilde vil vi likevel først kunne ha om et par år.

5 Demonstrasjonsskoleordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Evalueringen av demonstrasjonsskoleordningen har to analytiske nivåer: ett «tiltaksinternt» og ett mer overordnet nivå.

På det første nivået er spørsmålet om demonstrasjonsskoleordningen har lyktes ut fra sine egne forutsetninger. Er målene for ordningen blitt nådd? Skyldes det i tilfelle denne ordningen eller andre forhold? Et hovedformål har vært å bidra til spredning av god praksis gjennom synliggjøring av skoler som har vært ansett som nettopp å ha en god praksis. Et tilleggsformål har vært å stimulere til egenutvikling hos demonstrasjonsskolene selv. Målsettingene har med andre ord vært knyttet både til effektene for andre skoler og til effekten for demonstrasjonsskolene selv. Evalueringen på dette nivået kan kalles en effektanalyse (Vedung 2000), hvor vi kartlegger sammenhengen mellom tiltaket (demonstrasjonsskoleordningen) og måloppnåelse (spredningseffekter, egenutviklingseffekter).

På det andre nivået må man evaluere om demonstrasjonsordningen er et godt strategisk virkemiddel for å stimulere til kvalitetsutvikling i skolen, sett i forhold til andre modeller for kunnskaps- og erfaringspredning og derigjennom kvalitetsutvikling i skolen. Hva er de positive og negative sidene ved de sentrale kjennetegnene ved ordningene? Vurderingen av om ordningen er et godt strategisk virkemiddel vil også basere seg på hvordan ordningen passer inn i et mer helhetlig sett av virkemidler og mer grunnleggende utdanningspolitiske målsettinger. En slik analyse er ikke bare empirisk, men krever også en vurdering av konsistensen mellom målsettingene for ordningen og andre målsettinger.

Det første nivået preger de to foregående kapitlene hvor temaene har vært læringseffekter og andre effekter av ordningen for skoler som har hatt kontakt med demonstrasjonsskolene og for demonstrasjonsskolene selv.

Det inneværende kapitlet inneholder en systematisk vurdering av demonstrasjonsordningen som et statlig virkemiddel for å støtte opp om kvalitetsutvikling i skolen. Dette kapitlet er derfor på det andre og mer overordnede analytiske nivået.

5.1 Rammene for den overordnede evalueringen

Den formelle ansvarsfordelingen mellom nasjonale utdanningsmyndigheter, kommuner/fylkeskommuner og private skoleeiere som har eksistert siden demonstrasjonsskoleordningen ble innført, legges til grunn for evalueringen. Vi velger å se bort fra generelle former for statlige støttetiltak, som å øke kommunesektorens frie inntekter, og også mer spesifikke støttetiltak som ikke er ment å virke gjennom å stimulere til kunnskaps- og erfaringsspredning (mellom organisasjoner). I stedet konsentrerer vi oss om å evaluere demonstrasjonsskoleordningen i forhold til andre mulige støttetiltak rettet spesifikt mot å stimulere til kunnskaps- og erfaringsspredning (mellom organisasjoner) og derigjennom til kvalitetsutvikling i skolen.

I tillegg til å stimulere til kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom skoler er demonstrasjonsskoleordningen i og for seg også en belønningsordning. Man kunne i prinsippet tenke seg at ordningen stimulerte til økt innsats fra skolene for å oppnå belønningen. Imidlertid er gevinsten for liten og usikkerheten om innsatsen vil føre til en belønning, alt for stor til at man kan vente at en slik effekt vil være til stede i særlig grad. Et selvstendig ønske hos de fleste skoleledere og lærere om å forbedre skolen for dens egen skyld er en mye sterkere effekt enn utsiktene til å bli demonstrasjonsskole. Intervjuene tyder også på at belønningseffekten i praksis er helt ubetydelig, og ikke har påvirket modellene ved de søkende skolene i noen påviselig grad. Vi evaluerer derfor ikke demonstrasjonsskoleordningen som en belønningsordning, men som en kunnskaps- og erfaringsspredningsordning.

5.2 Positivt å støtte opp om kunnskaps- og erfaringsspredning

Flere forhold tilsier at det *er* fornuftig av staten å satse på kunnskaps- og erfaringsspredning som en mekanisme for å stimulere til kvalitetsutvikling i skolen. For det første er det betydelige forskjeller mellom elevers prestasjoner i norsk skole. Internasjonale undersøkelser har avdekket at forskjellene er større enn i mange land vi pleier å sammenligne oss med. Selv om disse forskjellene ikke behøver å gjenspeile tilsvarende forskjeller mellom skoler, så synes det også å være betydelige forskjeller mellom skoler som ikke så lett kan tilskrives forskjeller i elevgrunnlaget. Dette betyr at det er betydelige variasjoner i hvor gode skolene er i å øke elevenes kompetanse. Det tyder på at mange skoler har noe å lære av de beste. For det andre er skolene, spesielt grunnskolen, ganske homogene. Enhetene er klart mer lik hverandre enn i de fleste andre sektorer i samfunnet. De har de samme oppgavene, de samme

overordnede målene, og mange felles rammebetingelser. De aller fleste skoler vil kunne finne andre skoler å lære av. Det gir gode forutsetninger for læring mellom organisasjoner. For det tredje har skolene, og særlig grunnskolene, få andre grunner til å begrense spredningen av sine kunnskaper og erfaringer enn den knapphetsfaktoren som ligger i at tiden er begrenset. Offentlige grunnskoler konkurrerer i svært liten grad med hverandre om penger og elever, og har liten grunn til å holde på sine «forretningshemmeligheter». Videregående skoler i fylker med fritt skolevalg kan i prinsippet tenkes å ha noe større grunn til det, men intervjuene med videregående skoler som er foretatt i forbindelse med denne evalueringen, tyder ikke på at de tenker slik. Forholdene ligger derfor godt til rette for ulike former for læring av andres kunnskaper og erfaringer, og for spredning av såkalt «best practice».

Demonstrasjonsskoleordningen er basert på en «frivillighets»-tankegang, ikke på at nasjonale utdanningsmyndigheter pålegger skolene å velge bestemte modeller og arbeidsmåter. Ulempen med det er at man ikke legger press på skoler som har behov for endring, men som er endringsu villige. Den store fordel er imidlertid at drivet til endring kommer nedenfra. For at endringer skal være vellykkede på den enkelte skole, er det en stor fordel at ledelsen og/eller personalet ved skolen selv har tro på de endringene som skal gjennomføres, og makter å skape glød og entusiasme rundt dem. Selv de beste tiltak vil kunne få en begrenset effekt hvis personalet selv ikke har, eller makter å opparbeide, noen forståelse for eller positive holdninger til tiltakene. Motsatt skaper sannsynligvis den entusiasmen som preger mange av demonstrasjonsskolene, i seg selv økt læringslyst og læring blant elevene.

Når staten ønsker å stimulere til lokalt utviklingsarbeid, har den imidlertid et ansvar for å formidle kunnskap om modeller som gir gode resultater. Lokalt utviklingsarbeid vil ofte måtte ha et innslag av prøving og feiling, men kunnskapen må deles, slik at ikke de samme feilene gjentas. Hvis man skal gi et likeverdig skoletilbud, så er i og for seg ikke mangfold verdifullt ut over det som følger av tilpasningen til elevenes behov. Formålet med prøving og feiling er jo å finne fram til bedre måter å gi opplæringen på innenfor de generelle målene for skolen. Når staten vil bidra til spredning av gode modeller, må det bygge på solid kunnskap, enten gjennom pedagogisk og annen forskning, eller at man på skolenivå har dokumenterbare resultater. Demonstrasjonsskoleordningen kan være et godt redskap til å spre kunnskap om gode modeller, men koblingen til dokumenterbare resultater på skolenivå kan med fordel gjøres sterkere.

5.3 Kjennetegn ved demonstrasjonsskoleordningen

Et sentralt startpunkt er spørsmålet om i hvilken grad de elementene som kjenner tegner ordningen, gir gode forutsetninger for å stimulere til kvalitetsutvikling i skolen.

Statlige støttetiltak for kunnskaps- og erfaringsspredning kan kategoriseres i forhold til ulike dimensjoner. For det første kan det variere hvilke aktører kunnskaps- og erfaringsspredningen skal skje igjennom. For det andre kan måten læringen mellom organisasjonene skjer på (læringsformen), variere. For det tredje kan relasjonene mellom aktørene være forskjellige (grad av gjensidighet i læringen). For det fjerde kan det variere hvilke deler av prosessen fra idé til vellykket endring av praksis tiltaket er ment å påvirke. Alt dette er spørsmål om hvilke roller ulike aktører har i tiltaket.

Demonstrasjonsskoleordningen kjennetegnes særlig ved to forhold:

- a) læringen er forventet å skje direkte fra skole til skole, uten mellomledd
- b) noen skoler er på grunnlag av en prosedyre valgt ut som «fyrstårn» som andre skoler skal lære av

Alternative modeller for kunnskaps- og erfaringsspredning skiller seg fra demonstrasjonsskoleordningen ved at de normalt ikke har kombinasjonen av disse to elementene. En strategi for å for eksempel bruke utdanningsavdelingene hos Fylkesmannen aktivt i spredningen av gode praksismodeller og nyere skoleforskning er i mindre grad preget av direktelæring fra skole til skole og har heller ikke «fyrstårnselementet». En variant kunne være å arrangere en serie med konferanser og seminarer, som har et noe større innslag av direkte læring mellom skoler, men uten fyrstårnselementet. Staten kan på flere måter støtte opp om nettverk av skoler på ulike områder. Disse har et sterkt element av direktelæring mellom skoler, ofte også kobling til universitets- og høyskolemiljøer, men heller ikke disse har fyrstårnselementet.

Læring fra skole til skole

I og med at læringen fra skole til skole i demonstrasjonsskoleordningen svært ofte skjer gjennom skolebesøk, er læringsformen også mer praksisnær enn dersom spredningsaktivitetene var konsentrert om eksterne konferanser og seminarer.

Forskningslitteraturen om læring i arbeidslivet (Hagen og Skule 2001, Larsen mfl. 1997, Svensen 2000) viser at læringstiltak for den enkelte som tematisk og i læringsform ligger nær den enkeltes daglige arbeid, ofte skaper større motivasjon og gir bedre utbytte. Nærheten til egen praksis gjør det lettere å koble teori og praksis, og ønsket om å gjøre en bedre jobb er en sterk drivkraft for de fleste læringsaktiviteter

i arbeidslivet. Demonstrasjonsskoleordningen utnytter nettopp den kraften og læringspotensialet som ligger i slike læringsformer, noe som er positivt.

Fordelen med å lære av andre i svært praksisnære læringsopplegg kan imidlertid bli til en ulempe dersom det er for stor forskjell mellom den som skal lære og den som skal lære bort. I så tilfelle er man mer avhengig av en dypere forståelse av under hvilke betingelser ulike aktiviteter er hensiktsmessig, noe som leder fram mot mer teoridannelse. Dette avhenger imidlertid også av refleksjonsnivået omkring egen praksis ved demonstrasjonsskolen, noe som ved mange av demonstrasjonsskolene synes å være høyt. Et høyt refleksjonsnivå kan hjelpe brukerskolene til å forstå betingelser og sammenhenger, uten at de må gå veien om forskningsmiljøene. Brukerskolenes eget refleksjonsnivå spiller også inn. Mange av brukerskolene som er intervjuet i evalueringen, har en høy grad av bevissthet om hvilke elementer fra demonstrasjonsskolene som lar seg innpasse på egen skole, og kan konkretisere og begrunne disse vurderingene. Dette betyr naturligvis ikke at teoridannelse og kunnskapsoverføring gjennom universitets- og høgskolesystemet er overflødig, men understreker at den praksisbaserte læringen som demonstrasjonsskolebesøk representerer, slett ikke er karakterisert av en ukritisk adoptering av fremmede modeller.

Ofte er forskjellen mellom skolene små slik at kunnskapsoverføringer skjer lett. Intervjuene med brukerskolene viste at rektorene sjelden opplevde at de ikke hadde forutsetninger for å kunne gjøre noe av det samme som demonstrasjonsskolen. Ofte opplevde også brukerskolene at de delte mye av den samme tankegangen som demonstrasjonsskolene, selv om det sjelden ble opplevd som aktuelt å kopiere demonstrasjonsskolens modell direkte.

Litteraturen om læring mellom organisasjoner viser at den opplevde graden av likhet mellom den organisasjonen som skal lære og den organisasjonen den skal lære av, i stor grad påvirker sannsynligheten for en vellykket læring mellom organisasjonene. Skolene i Norge opplever seg som nokså like, noe som er et godt utgangspunkt for læring fra skole til skole.

Brukerskolene opplever det som positivt å kunne ha direkte kontakt med demonstrasjonsskolene. Det gir en type læring som indirekte formidling ikke kan gi. Mange av brukerskolene opplever det også som svært viktig at de kan komme på besøk til skolen, noe som også er den klart vanligste spredningsformen. Besøk gir bedre mulighet for å forstå hvordan modellene og tiltakene fungerer i praksis, og det gir mulighet for å vurdere om det er konsistens mellom det bildet som tegnes og den praksis skolen har. Organisasjoner vil ofte danne et bilde av seg selv som de også ønsker å framstå overfor omverdenen med. Det vil kunne oppstå et avvik mellom det bildet en organisasjon tegner av seg selv og den praksis som organisasjonen reelt sett har. Organisasjonen kan være seg bevisst at det er et avvik, men ikke nødvendigvis. Et slikt avvik er det vanskelig for en demonstrasjonsskole å ha, og

vanskeligere jo mer praksisnær demonstrasjonsskolens formidling er. Dette bidrar også til å utvikle demonstrasjonsskolene ved å øke deres refleksjonsnivå.

Det kvantitative datamaterialet viser at antallet skoler som har besøkt demonstrasjonsskoler, er høyt, og at besøkene har påvirket utviklingen og ført til konkrete endringer ved ganske mange skoler. Dette styrker bildet av at den direkte læringen fra skole til skole gjennom skolebesøk gir et godt bidrag til endringer ved de skolene som besøker demonstrasjonsskoler.

Alt i alt peker ulike typer forskningslitteratur og de ulike delene av datamaterialet i evalueringen i retning av at hovedtanken om å stimulere til læring direkte mellom skoler er positiv. Både læringsformen og det at læringen skjer direkte fra skole til skole gir bedre muligheter for en kunnskaps- og erfaringsspredning som kan skape endringer i kollektiv eller individuell praksis ved andre skoler.

Fyrtårn

En fyrtårnsstrategi som demonstrasjonsskoleordningen er, innebærer til forskjell fra de fleste nettverksstrategier at det er asymmetriske forhold mellom de ulike skolene i ordningen. Selv om en viss gjensidig læring kan skje mellom demonstrasjonsskoler og brukerskoler, er hovedstrømmen av påvirkning forventet å gå fra demonstrasjonsskolen til brukerskolen.

Demonstrasjonsskolene skal fungere som inspirasjonskilder og gi ideer til utvikling for andre skoler, men det ligger ikke noen forventning i ordningen om at demonstrasjonsskolene også skal ta en ledende eller rådgivende rolle i gjennomføringen av endringer ved andre skoler. Som oftest tar de heller ikke en slik rolle, selv om unntak forekommer og en del skoler opplever demonstrasjonsskolen som en viktig dialogpartner og støttespiller også i gjennomføringsfasen. Det er likevel først og fremst i inspirasjons- og idéskapingsfasen demonstrasjonsskolene er ventet å spille en viktig rolle. Mye tyder på at denne avgrensningen er fornuftig. For det første fordi det vil tøye demonstrasjonsskolenes administrative ressurser for langt å skulle ta en utviklingsledelsesrolle overfor andre skoler eller på andre måter ha en intensiv rolle i gjennomføringsfasen. Dette gir også flere demonstrasjonsskoler selv klart uttrykk for. (Skoler med få besøk kan likevel ha en viss mulighet for å ta slike roller.) For det andre er avgrensningen trolig fornuftig fordi gjennomføringsfasen i større grad krever forankring hos skoleeier og lokal tilpasning, noe som imidlertid ikke står i veien for å ha en rådgivende rolle.

Ordningen forutsetter imidlertid at skolene og skoleeier omsetter inspirasjonen i praktisk handling. I den grad det måtte skorte mer på manglende gjennomføringskraft for utviklingstiltak enn på inspirasjon til slike tiltak, kan det derfor ses på som en svakhet at det ikke finnes noen ordning som stimulerer til dette. På den annen side kan det også ses som uønsket å ha slike statlige ordninger fordi det kan gripe

mye inn i det som klart er skoleeiers ansvarsområde. Vi har heller ingen klare indikasjoner på at manglende evne til å omsette ideer til praktiske endringer generelt er et problem i norsk skole.

Fordelen med en fyrårnsstrategi er at det bidrar til en synliggjøring av en del skoler for en del andre skoler. Riktig nok er det skoler blant demonstrasjonsskolene som fra før av var godt kjent og derfor ikke har merket noe oppsving i besøket, men det er også mange skoler som merker at de får flere besøk, og mer langveisfarende besøk enn før. De skolene som vurderer skolebesøk som ledd i eget utviklingsarbeid, har fått et større utvalg av aktuelle skoler å velge blant. Det gir en større åpenhet og et bredere grunnlag for skolene til å velge seg inspirasjonskilder. Noe «fortrengning» finner likevel åpenbart sted, det vil si at skoler som hadde tenkt å dra til andre skoler, i stedet velger å dra til demonstrasjonsskoler fordi terskelen for å besøke disse er lavere.

Synliggjøringseffekten er til stede, men trolig skal man ikke overdrive merverdi-effekten av den totalt sett. Det skjer mange skolebesøk også uavhengig av demonstrasjonsskoleordningen. Likevel tyder dataene på at ordningen har åpnet besøksmuligheter for enkelte skoler som kanskje ikke har noe bredt eller tett kontaktnettverk fra før, og dermed har stimulert flere skoler til å besøke og lære direkte fra andre skoler.

Den åpenbare ulempen med en fyrårnsstrategi er at den er *sårbar for feil i utvelgelsen av skoler*. Ettersom demonstrasjonsskoleordningen fokuserer oppmerksomhet og besøk til demonstrasjonsskoler, er det viktig at det er de «riktige» skolene som blir demonstrasjonsskoler. Enkelte skoler som har blitt intervjuet i forbindelse med evalueringen, har vært tvilende til om grunnlaget for å bli demonstrasjonsskole har vært godt nok.

Det har ligget utenfor denne evalueringens rekkevidde å kunne foreta en selvstendig vurdering av om demonstrasjonsskolene er gode skoler, det vil si om det er en god sammenheng mellom demonstrasjonsskolens tiltak og arbeidsmåter på den ene siden og læringsmål og andre målsettinger for skolen på den andre. Det finnes heller ikke per i dag data for enkeltskolers resultater, som korrigerer for elevbakgrunn, selv om slike målemetoder er forsøkt utviklet (Hægeland, Raaum og Salvanes 2004).

Evalueringen har heller ikke omfattet en systematisk evaluering av prosessen for utvelgelsen av skoler. Prosessen synes imidlertid å være omfattende, grundig og godt dokumentert. Som beskrevet i kapittel 1, var prosessen noe forskjellig i den første og i de påfølgende utlysingsrundene, samtidig som kriteriene var forskjellige. Fra den andre utlysingsrunden ble blant annet også systematisk måling og oppfølging av læringsresultater trukket inn som et kriterium. Det er imidlertid langt fra alle skoler som er valgt ut som demonstrasjonsskoler som systematisk måler og følger opp sine læringsresultater. I den grad skoler vi har snakket med i evalueringen har hatt synspunkter på utlysingsprosessen og kriteriene, synes det å være en ganske

stor grad av enighet om at utlysningsskriteriene fra andre runde og framover treffer skolens virksomhet og mål på en bedre måte enn kriteriene fra første runde.

Alt i alt synes fyrtårnselementet i demonstrasjonsskoleordningen å ha bidratt til å synliggjøre skoler på en måte som har gitt skoler som ønsker å få inspirasjon fra andre skoler, økte valgmuligheter. For at ordningen skal gi gode effekter, er man imidlertid avhengig av at de modellene som skal spres til andre skoler, også gir gode resultater. I denne evalueringen har vi ikke grunnlag for å si om det er de riktige skolene som har blitt valgt ut, men kriteriene for utvelgelse synes å ha blitt bedre etter hvert. Når man velger ut skoler, bør man legge vekt på at skolene enten kan dokumentere forbedringer på skolenivå eller har kommet langt i å gjennomføre en praksis som man ut fra pedagogisk forskning kan vente at vil gi gode resultater. Om det er stor usikkerhet om sammenhengen mellom tiltak og resultater, tilsier det imidlertid også at man søker å velge ut et mangfold av skoler.

5.4 Skoleeiers rolle

Det formelle ansvaret for kvaliteten og dermed kvalitetsutviklingen i den enkelte skole ligger hos skoleeier; hos kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere. Det er skoleeier som har ansvaret for at kravene i opplæringsloven, forskrifter og læreplanene blir fulgt, blant annet kravet om tilpasset opplæring. Hvilken rolle skoleeier spiller i defineringen av målsettinger, utviklingsbehov og tiltak varierer (Hagen mfl. 2004, Dahl 2004). Lokale initiativ ved den enkelte skole er en viktig drivkraft i mye av det kvalitetsutviklingsarbeidet som drives i norsk skole.

Staten har et overordnet ansvar for at rammebetingelsene ligger til rette for at opplæringsmålene kan nås av skole og skoleeier. Staten kan også ta et ansvar for mer konkret å støtte opp under kvalitetsutviklingen i skolen, noe som i praksis også er gjort gjennom ulike virkemidler. Demonstrasjonsordningen inngår som ett av disse virkemidlene. Statlig satsing på kompetanseheving av lærere og rektorer er et annet.

I de senere årene har staten i stortingsmeldinger og andre dokumenter (St.prp. nr. 65 (2002–2003) og St.meld. nr. 30 (2003–2004)) i økende grad vektlagt skoleeiers ansvar for kvalitetsutviklingen i skolen. Statlige utdanningsmyndigheter har fryktet at dette ansvaret er blitt utydelig, og at statlige støttetiltak har bidratt til dette. Dette har ført til en større forsiktighet fra statlige utdanningsmyndigheters side når det gjelder å iverksette eller videreføre tiltak som kan gjøre skoleeiers ansvar utydelig. Utdanningsdepartementet har blant annet i St.prp. nr. 65 (2002–2003) understreket tilsynsrollen til utdanningsavdelingene hos Fylkesmannen (tidligere Statens utdanningskontor) og nedtonet støtte- og veiledningsrollen. Selv om tilsynet skal være dialogbasert, innebærer dette en endring fra tidligere. Helt konsekvente

er staten likevel ikke. I forbindelse med reformer i grunnopplæringen, som de som signaliseres i St.meld. nr. 30 (2003–2004), signaliserer staten at den vil gå inn med økonomiske støttetiltak for å stimulere områder som er ansett som særlig viktige for å få gjennomført reformene, i denne omgang blant annet tiltak for kompetanseutvikling av skoleledere.

Demonstrasjonsskoleordningen ble innført før staten økte betoningen av skoleeiers grunnleggende ansvar. Skoleeier er involvert i ordningen ved at det formelt sett er skoleeier som nominerer skoler og kan foreta en prioritering. Fra skoleeier går søknadene videre til Fylkesmannens utdanningsavdeling, som setter opp fylkesvise prioriteringslister før søknadene sendes over til endelig avgjørelse i juryen (i første utlysningsrunde var det daværende Læringscenteret som avgjorde hvem som skulle få støtte, i samråd med departementet).

Når det er avgjort hvilke skoler som blir demonstrasjonsskoler, mottar skoleeier støttebeløpet og sender det i praktisk talt alle tilfeller uavkortet videre til skolene. Demonstrasjonsskolene oppfatter pengene som sine og skoleeierne har sjelden utfordret denne oppfatningen, noe de heller ikke har hatt grunn til ut fra de forventningene som er signalisert fra statlige utdanningsmyndigheter. Fra politisk hold har det vært signalisert at det skal være stor frihet i bruken av midlene, men underforstått at det er skolen som skal bruke dem til det den finner best, ikke skoleeier.

Skoleeier har i varierende grad engasjert seg i demonstrasjonsskoleordningen. Noen få skoleeiere har hatt en pådriverrolle for å få sine skoler til å søke. Overfor skolene som har blitt demonstrasjonsskoler, har skoleeier i en del tilfeller forsøkt å bruke demonstrasjonsskolen til å spre det demonstrasjonsskolen er god på til andre skoler i kommunen/fylket. I én kommune har viktige sider ved demonstrasjonsskolens modell blitt satt som konkrete mål for utviklingen av skolene generelt i kommunen. I dette konkrete tilfellet ble dette opplevd som hovedsakelig positivt av en av de andre skolene i kommunen, som ble intervjuet i forbindelse med evalueringen. I en annen kommune har skoleeier valgt å trekke inn sentrale personer fra en demonstrasjonsskole for å lede et generelt utviklingsprosjekt for dette skoletrinnet i kommunen. En slik utviklingsledelse er mye mer omfattende enn den inspiratorrollen som demonstrasjonsskolene normalt har, men da er det også definert at denne ledelsesrollen er noe annet enn det ansvaret som naturlig tilligger skolen i kraft av å være en demonstrasjonsskole.

I en del tilfeller synes skoleeier å være helt passiv i forhold til at de har en demonstrasjonsskole i sin kommune/fylke. Demonstrasjonsskolen har hatt veldig lite med skoleeier å gjøre. Spredningen internt i kommunen har ikke blitt gjort lettere av at skoler i samme kommune ganske ofte møter demonstrasjonsskolene med betydelig skepsis. Flere demonstrasjonsskoler opplever dette som misunnelse og utslag av jantelov.

Heller ikke skoleeier for besøkende skoler har noen klart definert rolle i ordningen. Formidlingen er forventet å skje direkte fra skole til skole, noe som nok er godt begrunnet ut fra læringsmessige hensyn, men som i liten grad kobler inn skoleeierleddet. I praksis er det som oftest også slik at det er den enkelte brukerskole som definerer hva den er ute etter å lære og hvordan den best kan gjøre det. Det forekommer imidlertid at skoleeier er sterkere involvert, for eksempel ved at rektorkollegiet i kommunen reiser samlet til en eller flere demonstrasjonsskoler eller at et besøk til en demonstrasjonsskole springer ut av mål for den enkelte skole som skoleeier har vært sterkere involvert i å sette.

Det typiske bilde av skoleeiers rolle i forbindelse med demonstrasjonsskoleordningen er at skoleeier er ganske passiv. Mye av ansvaret for dette må skoleeierne ta selv, spesielt skoleeierne for demonstrasjonsskolene, som i noen tilfeller synes å være urimelig passive. Det finnes som nevnt gode eksempler på hvordan det å ha en demonstrasjonsskole i kommunen eller fylket har blitt brukt aktivt av skoleeier i politikken for kvalitetsutvikling i kommunen/fylket. Staten kan med fordel spre disse gode eksemplene, for eksempel ved å skape arenaer for kontakt mellom demonstrasjonsskoleeiere eller så enkelt som gjennom å lage en internettside om demonstrasjonsskoleordningen hvor også skoleeiers bruk av ordningen er et tema.

En del av ansvaret for skoleeiers passive rolle må også statlige utdanningsmyndigheter ta. Ordningen framstår ikke som en ordening hvor skoleeierleddet er forventet å involvere seg noe særlig ut over det rent formelle i forbindelse med søknadsprosessen. Ordningen bryter derfor noe med den klargjøring av ansvarsforhold for kvalitetsutvikling i skolen som staten har forsøkt å få til de senere årene, hvor staten i økende grad forholder seg til skoleeier som den ansvarlige.

Spørsmålet er om staten bør gjøre endringer i ordningen for å unngå dette, eventuelt avslutte ordningen, eller om man bør leve med denne inkonsistensen, og at staten begrenser seg til det ukontroversielle tiltaket om å spre informasjon om god bruk av ordningen fra skoleeiers side. En mer kontroversiell og grunnleggende endring vil være å signalisere at skoleeier bør ha større faktisk styring over bruken av midlene, herunder at skoleeier også kan bruke deler av midlene til generelle skoletiltak i kommunen, og ikke bare til demonstrasjonsskolen. Dette vil imidlertid uthule en del av statens formål med ordningen, nemlig at disse skolene skal få et økonomisk bidrag for å utvikle seg videre. Tiltaket vil dermed bli mindre målrettet. Antallet demonstrasjonsskoler som krever betaling ved besøk, vil trolig gå opp, og beløpene øke. Det er også en fare for at en slik endring vil gjøre det mindre attraktivt for skoler å søke om å bli demonstrasjonsskole og at tilfanget av gode skoler til ordningen dermed vil bli mindre. Man bør vurdere sider ved betalings- og honorar-spørsmålene, jf. nærmere omtale i avsnittet «Noen kritiske syn på ordningen» nedenfor, men etter vår vurdering vil omlegging til at skoleeier disponerer midlene

omgjøre demonstrasjonsskoleordningen til en mer generell støtteordning, noe som vil svekke formålene med den nåværende ordningen.

Skoleeiers passive rolle i ordningen oppleves ikke som særlig problematisk av skoleeierne selv. Nesten ingen opplever ordningen som forstyrrende i forhold til sitt eget arbeid med kvalitetsutvikling i skolen i kommunen eller fylkeskommunen. Dette taler også mot å gjøre skoleeiers svake rolle til et argument for avvikling eller drastisk endring.

5.5 Noen kritiske syn på ordningen

Når demonstrasjonsskoleordningen ble innført, ble den kritisert på flere grunnlag, men kanskje særlig på et overordnet fordelingsmessig grunnlag. Denne kritikken gikk på at det oppleves som galt å bruke knappe skoleressurser på de antatt «beste» skolene, og at det dermed blir mindre penger igjen til skoler som kanskje har større utviklingsbehov.

Ordningen er også i dag, tre år etter innføringen, kontroversiell. Av grunnskole-rektorene som har tatt stilling til ordningen, mener et knapt flertall på 55 prosent at ordningen bør videreføres, mens 45 prosent mener den bør avvikles. Blant rektorer i offentlige videregående skoler som har tatt stilling til ordningen, mener 58 prosent at ordningen bør videreføres, mens 42 prosent mener den bør avvikles. En ganske høy andel av både grunnskolerektorer og rektorer i videregående skole er usikre på hvilken konklusjon de vil lande på, og noen føler de vet for lite eller har tenkt for lite på det. I alt er det om lag 20–25 prosent av rektorene i grunnskolen og i videregående skole som ikke vil ta stilling til ordningen. (Blant de få frittstående videregående skolene i utvalget er det bare halvparten som har tatt stilling til ordningen, men disse mener alle at den bør videreføres.)

Skolene som mener ordningen bør videreføres, nevner særlig to begrunnelser: 1) at ordningen gir god mulighet for å lære direkte av andre skoler, og 2) at den får fram positive eksempler i offentligheten. Også synliggjøring, muligheten til å se hvordan ting fungerer i praksis, og det å få inspirasjon nevnes som positive sider.

Skolene som mener ordningen bør avvikles, legger vekt på den grunnleggende fordelingsmessige kritikken nevnt innledningsvis. Mer konkret nevnes det spesielt av mange at de opplever at ordningen gir for lite spredning til andre skoler og mest kommer demonstrasjonsskolene selv til gode. En viktig årsak til at ordningen oppleves å gi lite nytteverdi for mange skoler, er at det blir for dyrt eller at skolene er vanskelig tilgjengelige. Kostnadene ved å reise og besøke skoler nevnes som en hindring også av skoler som ellers er positive til ordningen.

En del skoler opplever det også som tilfeldig hvem som blir demonstrasjonsskole, og at ordningen dermed virker urettferdig. Følelsen av urettferdighet kan være spesielt sterk i andre skoler som ligger i samme kommune som en demonstrasjonsskole. De kvalitative intervjuene avdekket at det var betydelig misnøye ved «naboskolene» i en del tilfeller, noe som virket negativt på samarbeidsforholdene mellom demonstrasjonsskolen og andre skoler i samme kommune. Det er ikke mulig å si sikkert hva som gjør at demonstrasjonsskolestatusen til en skole virker negativt på samarbeidet lokalt, men det kan ha sammenheng med i hvilken grad det er «udiskutabelt» at man er demonstrasjonsskole. Naboskolene til en skole som fra før har hatt mange besøk over lang tid, opplevde det som mindre problematisk at skolen ble demonstrasjonsskole enn naboskolene til en skole som ikke tidligere hadde hatt besøk av noe omfang, og hvor naboskolene opplevde seg som jevnbyrdige med demonstrasjonsskolen.

En variant av kritikken mot utvelgelsen av skoler er en kritikk som går på at demonstrasjonsskolene ikke oppleves å kunne dokumentere bedre resultater enn andre skoler.

Kritikken som går på uheldige fordelingsmessige effekter, har størst vekt hvis ordningen har svake spredningseffekter. Det kan den totalt sett ikke sies å ha. Når man vurderer kritikken mot manglende spredningseffekt, må man også ha som bakgrunn tallgrunnlaget som viser at nær halvparten av grunnskolene og over tre av fire offentlige videregående skoler har besøkt én eller flere demonstrasjonsskoler. Dette viser at besøksomfanget tross alt er betydelig. Riktig nok ville mange av besøkene ha funnet sted også uten ordningen, men den har stimulert til mange besøk som ellers ikke ville ha funnet sted.

Likevel er det samtidig tydelig at mange skoler opplever det som vanskelig å kunne benytte seg av demonstrasjonsskoleordningen fordi det blir for dyrt å reise på besøk. Kostnadene synes for noen skoler å være den avgjørende faktoren som hindrer dem i å benytte ordningen. Hvis demonstrasjonsskoleordningen skal opprettholdes, bør man vurdere måter å senke denne barrieren på. Dette vil også være et bidrag til å imøtekomme den fordelingsmessige kritikken. En mulig måte å gjøre dette på er å stramme inn på demonstrasjonsskolenes muligheter for å kreve honorar av besøkende skoler. I dag er det vidt forskjellig praksis fra demonstrasjonsskolenes side for dette: Noen krever honorar, andre gjør det ikke, med unntak av utgifter til mat og drikke. Mange skoler som blir møtt med honorarkrav, oppfatter det som urimelig. Hvorvidt skolene bør ha adgang til å kreve honorar for selve formidlingsaktiviteten, beror på hvordan man mener vektleggingen av spredningsmålsettingene bør være kontra egenutviklingsmålsettingene for demonstrasjonsskoleordningen. Jo mer vekt man legger på spredningsmålsettingene, jo mer taler det for å regulere adgangen til å kreve honorar. Samtidig må demonstrasjonsskoleordningen være attraktiv nok til at gode skoler vil bli demonstrasjonsskoler. Med

andre ord kan ikke egenutviklingsmålsettingene helt legges bort uten at det vil undergrave ordningen.

Hvis ordningen skal ha legitimitet blant norske skoler, beror det mye på spredningseffektene. Egenutviklingsaspektet kan ikke alene forsvare en slik satsing hvis det ikke også kommer andre skoler til gode. Mye taler derfor for at nasjonale utdanningsmyndigheter i sterkere grad bør regulere adgangen til å kreve honorar. Å ta imot besøk fra en skole bør kunne være en aktivitet som det ikke er adgang til å kreve honorar for. Denne formen for formidling synes også å ha de mest positive effektene. Enda mer intensive former for formidling, som for eksempel at representanter fra demonstrasjonsskoler reiser ut til andre skoler, er det imidlertid rimelig at det fortsatt er adgang til å kreve betaling for.

Et mer radikalt alternativt svar på den fordelingsmessige kritikken er å nedlegge demonstrasjonsskoleordningen og bruke midlene til skoleformål på andre måter. Evalueringen viser at den direkte læringen fra skole til skole oppleves av skolene som verdifull. En eventuell alternativ ordning burde derfor støtte opp under dette. En tilskuddsordning til skoler som trenger midler til å hente impulser fra andre skoler, kunne i prinsippet være et alternativ. Det er betydelige praktiske vanskeligheter med å utforme en slik tilskuddsordning. Den kan lett ende opp som et generelt tilskudd til skoleeier uten særlig målretting eller som en urimelig administrasjonskrevende søknadsbasert tilskuddsordning. Det vil være vanskelig å finne ut hvilke skoler som har størst behov, og vanskelig å unngå at statlige midler substituerer midler som skoleeier ellers ville ha brukt. Det er derfor klare argumenter mot en slik ordning, med mindre man skulle finne gode løsninger på disse problemene.

Det er ikke mange gode og målrettede alternativer til demonstrasjonsskoleordningen som støtter opp under skole-til-skole-læringen. Et reelt alternativ er imidlertid tilskudd til nettverk rundt bestemte temaer. I dette tilfelle får man ikke synliggjøringen som fyrtårnelementet i demonstrasjonsskoleordningen bidrar til, men man kan bidra til mer støtte rundt gjennomføringsfasen av endringer ved at skolene har andre skoler i en utviklingsfase å spille på og utveksle erfaringer med. Skolene i nettverket kan velge å lære av hverandre eller de kan velge å dra til eksterne skoler som har noe å lære bort på de aktuelle områdene. Det er ikke en motsetning mellom demonstrasjonsskoleordningen og nettverksstøtte, snarere er det supplerende virkemidler. Nettverksstøtte vil nok gi noe mer vekt på gjennomføringsfasen enn demonstrasjonsskoleordningen, selv om det ikke er noen rendyrkede forskjeller i så måte. Derimot har slik støtte et mindre bredt nedslagsfelt enn demonstrasjonsskoleordningen fordi den i utgangspunktet kun når skolene i nettverket. (Det kan imidlertid være spredningseffekter ut over dette.)

Kartleggingen av skolenes forhold til omverdenen i kapittel 2 viser at både i inspirasjonsfasen og i videreutviklings-/gjennomføringsfasen er det mange skoler som

drar nytte av kontakten med andre skoler. Behovet for å stimulere ytterligere til skole-til-skole-læring er derfor ikke så stort. En del skoler savner likevel støttespillere i form av kontakt med andre skoler, i nettverk eller på andre måter, men data-grunnlaget og evalueringen for øvrig gir ikke grunnlag for å konkludere med om behovet for slik støtte er større eller mindre enn behovet for å ha noen å finne inspirasjon fra. I gjennomføringsfasen bør skoleeier ofte kunne legge til rette for at skolene i kommunen kan gi støtte til hverandre.

Beløpene som brukes til demonstrasjonsskoleordningen, er relativt små på årsbasis, 20 millioner kroner i 2005. Dette monner lite hvis det skulle bli delt ut til alle skoler gjennom generelle støtteordninger.

Kritikken mot demonstrasjonsskolenes evne til å dokumentere resultater er nok til dels berettiget, men det må ses i sammenheng med fraværet av allment aksepterte målindikatorer for skolenes selvstendige bidrag til elevenes læringsutbytte. Noen skoler har kanskje også ventet på et nasjonalt system for dette. Kritikken mot ordningen som går på tilfeldig utvelgning av skoler og dårlig dokumentasjon av resultater fra skolene, er en grunnleggende kritikk av ordningen. På disse punktene kan ikke evalueringen gi klare svar fordi det ikke har ligget innenfor rammen av dette prosjektet å gjøre en tilstrekkelig vurdering av utvelgelsesprosessen. Det er avgjørende for ordningens legitimitet at skolene som blir demonstrasjonsskoler, oppfattes som klart gode, slik at det ikke oppleves som tilfeldig hvem som blir demonstrasjonsskoler. Dette stiller krav til utvelgelsesprosessen og åpenhet om denne, og begrenser omfanget av potensielle demonstrasjonsskoler. Vi viser til nærmere omtale i påfølgende avsnitt om utviklingen framover og til omtale ovenfor av behovet for at demonstrasjonsskolene har et system for å kunne dokumentere resultater og utviklingen i disse.

5.6 Utviklingen framover

Evalueringen viser at demonstrasjonsskoleordningen har hatt omfattende spredningseffekter. På tre av de fire indikatornivåene (kjennskap, læring/påvirkning og implementering av endringer i brukerskoler) viser evalueringen at ordningen har hatt klare effekter i tilsiktet retning. Om endringene også gir en positiv effekt på elevenes læringsutbytte, er det imidlertid for tidlig å si noe sikkert om ennå. Dette er ikke en svakhet ved ordningen, men dels et uttrykk for at kunnskapsgrunnlaget generelt er usikkert, og dels et uttrykk for at ordningen har hatt såpass kort virketid at det er vanskelig å måle effekter på dette nivået.

På sentrale indikatorer er statusbildet altså positivt. Det er likevel nødvendig å stille spørsmålet om det er trekk ved ordningen i seg selv eller andre utviklingstrekk som vil skape andre effekter på lengre sikt.

Et spørsmål som har blitt reist av flere i evalueringen, er om det er iboende grenser for hvor lenge en demonstrasjonsskoleordning kan vare. En del mener at demonstrasjonsskoleordningen vil være et midlertidig tiltak som etter hvert vil utspille sin rolle. Er det grenser for hvor lenge ordningen kan vare, og hvorfor?

De som er skeptiske til at ordningen kan vare, peker blant annet på at det er begrenset hvor mange skoler som kan og bør være demonstrasjonsskoler. Dels er dette et spørsmål om hvor stort rekrutteringsgrunnlag det er med nye egnede skoler til ordningen, og dels er det et spørsmål om hvor lenge av gangen skoler kan være demonstrasjonsskoler.

Demonstrasjonsskoler er demonstrasjonsskoler fordi de ønsker å være det. Nyttan av å være demonstrasjonsskole må derfor oppleves som større enn belastningen. Et klart flertall av demonstrasjonsskolene opplever i dag de positive sidene som større enn ulempene, og ønsker å fortsette å være demonstrasjonsskole. Noen av disse mener imidlertid at de ikke bør være det mer enn et par år til. Skolene som mener dette, mener at det å være demonstrasjonsskole over tid tar oppmerksomheten bort fra egen utvikling. Andre opplever ikke dette som problematisk. Det kan være at skoler som har kommet langt på enkelte områder (og som gjerne har mange besøk), føler at de får en mindre egenlærings- og bevisstgjøringseffekt av formidlingsaktiviteter enn andre, og derfor har mindre lyst til å fortsette å være demonstrasjonsskole, men datagrunnlaget er her usikkert. Hvor konsentrert eller spredt formidlingsaktivitetene er på ulike personer på demonstrasjonsskolen, kan også ha betydning – aktivitetene kan oppleves som mindre belastende dersom de profesjonaliseres til noen få personer, men da kan også andre positive effekter enn de som følger av tilgang til økte ressurser, svekkes. Evalueringen tyder alt i alt på at mange skoler fortsatt vil være demonstrasjonsskoler, men at noen av dem med mange besøk vil unnlate å søke i kommende utlysingsrunder.

Uavhengig av om skolene *vill* ønsker å være demonstrasjonsskoler, må man spørre om demonstrasjonsskoler *bør* være det over lang tid. Skoler som ikke hadde mange besøk fra før, blir flinkere til å formidle etter hvert, men over lengre tid og med økende antall besøk vil lærings-/bevisstgjøringseffekten for egen skole av besøk bli svakere. Formidlingsgleden kan også falle etter hvert. Dette tilsier at en skole bør være i ordningen en viss tid, men kanskje ikke for lenge. Hvis ordningen skal vedvare, kan en modell hvor skoler går ut og inn av ordningen, være verdt å vurdere. Det at man går ut av ordningen, er da en naturlig ting, og ikke et tegn på at man ikke lenger er god nok. Det gir skolene en pause fra formidlingskravet, og mulighet for å

prioritere andre måter å utvikle seg videre på i en periode. To toårsperioder kan være en passe grense.

For små skoler vil den reduserte ressurstilgangen av å ikke lenger være demonstrasjonsskole bety mye. Den rent ressursmessige gevinsten av å være demonstrasjonsskole er mye større for en liten skole enn en stor skole. For virkelig store videregående skoler er selv et beløp på 0,5 millioner kroner ikke så stort, mens det for en barneskole med 200 elever er et svært stort beløp. Den rent pengemessige gevinsten bør ikke alene være motivet for å være demonstrasjonsskole over lengre tid – formidlingsglede synes i seg selv å ha en positiv effekt på spredningen. Man bør vurdere om beløpet som tildeles bør differensieres etter størrelsen på skolen, men ordningen må ikke bli for komplisert og miste sin tydelighet/forutsigbarhet for søkerkolene. For eksempel kan man ha to størrelseskategorier, målt i antall elever, og ha en mild grad av differensiering, for eksempel 0,3 millioner kroner til de små skolene og 0,6–0,7 millioner kroner til de store. For de små skolene vil et slikt beløp fortsatt gi gode insentiver til å søke.

For at demonstrasjonsskoleordningen skal være vellykket, er det ikke nødvendigvis så viktig at det er de aller *beste* skolene som blir demonstrasjonsskoler, men de må være *gode* skoler som har noe å tilføre et betydelig antall andre skoler. Skolene må også framstå som tilstrekkelig gode til ikke å svekke ordningens legitimitet. I motsatt fall vil en del av de positive effektene av å bli demonstrasjonsskole bli svekket, blant annet stoltheten og inspirasjonen det gir. Andre skoler som ønsker å utvikle seg, vil også kunne bli mer usikre på hvor hensiktsmessig det er å bruke ressurser på å besøke en demonstrasjonsskole hvis den «sertifiseringen» som ligger i utvelgelsesprosessen, mister sin kraft.

Trolig er tilfanget av gode skoler ganske stort, noe som vil sikre en akseptabel rekruttering til ordningen, forutsatt at gamle skoler ønsker å fortsette eller komme tilbake til ordningen. Prinsippet man har fulgt ved de siste to utlysningsrundene om å ta noen nye skoler inn i ordningen, og å videreføre noen skoler, er fornuftig ut fra de resonnementene som er nevnt her. Det er nok likevel en øvre numerisk begrensning slik skolene oppfatter det. I det øyeblikket skole nummer 200 er blitt demonstrasjonsskole, framstår ikke demonstrasjonsskoleordningen lenger som en fyrårnsstrategi, men mer som en allmenn erfaringsutvekslingsstrategi der midlene er (urettmessig) skjevt fordelt mellom skolene. Legitimiteten av at noen skoler skal få mye mer penger enn andre, hviler på at disse er spesielt gode, og dermed relativt fåtallige.

Et beslektet spørsmål om demonstrasjonsskoleordningens varighet er om interessen for og utbyttet av å besøke andre skoler vil holde seg oppe, eller om demonstrasjonsskoleordningen nå tar unna et oppdemmet behov. Det er nå et høyt omfang av besøk mellom skoler både i grunnskolen og videregående opplæring, i hvert fall

blant de offentlige skolene. Mange av besøkene er til andre skoler enn demonstrasjonsskoler. Intervjuene med brukerskoler viser at skolene opplever at de har utbytte av å besøke demonstrasjonsskoler (og andre skoler) på flere ulike stadier i sin egen utviklingsprosess. Disse faktorene trekker i retning av at interessen og det selvopplevde utbyttet av å besøke andre skoler vil være høyt i overskuelig framtid.

Et helt annet tema er om de grunnleggende forutsetningene i norsk skole i dag som gjør demonstrasjonsskoleordningen relativt vellykket, vil vedvare. Erfaringsspredning forutsetter åpenhet mellom skoler, og vilje til åpenhet. Den viljen er i stor grad til stede i dag, og bidrar til læring fra skole til skole. I motsetning til bedrifter som konkurrerer om kunder og inntekter i samme marked, har ikke skoler noen økonomisk grunn til å begrense innsynet i egen virksomhet. Det er en grunnleggende motsetning mellom å satse på kvalitetsutvikling gjennom erfaringsspredning og å satse på kvalitetsutvikling gjennom konkurranse, enten det er midler eller de beste elevene man konkurrerer om. De virksomme mekanismene i de to strategiene virker mot hverandre. Ikke slik å forstå at man ikke kan ha en god del erfaringsspredning/læring mellom organisasjoner og en del konkurranse. Det er på mange måter situasjonen i dag i store deler av videregående opplæring, og praksis viser at det til nå ikke har hindret skolene å være åpne for å spre sine kunnskaper og erfaringer til andre skoler, men man kan ikke gå veldig langt i å betone konkurranseelementet uten at det vil svekke erfaringsspredningsstrategier.

At skolene stimuleres til kvalitetsutvikling gjennom å bli utsatt for konkurranse har i svært liten grad vært en eksplisitt begrunnelse for de skolepolitiske endringene som faktisk har åpnet for mer konkurranse. Både fritt skolevalg i videregående opplæring som har blitt besluttet på fylkesnivå i mange fylker, og endrede godkjenningsvilkår for frittstående skoler både i grunnskolen og videregående opplæring, har primært blitt begrunnet med valgfrihet for elever/foreldre som et gode i seg selv. Hvis dette i praksis fører til at skolene i større grad må konkurrere om elever og midler, vil det likevel kunne gi insentiver til å begrense spredningen av gode modeller.

I dag er denne motsetningen i praksis ikke noe problem. Hvor sterkt problem det vil være i framtiden, avhenger av hvor sterke belønninger det å vinne fram i konkurransen gir, av hvor avgrenset konkurransen er og hvor sterke de profesjonelle normene som tilsier åpenhet er.

Innen overskuelig framtid er det vanskelig å se for seg at motsetningen skal bli noe vesentlig problem i grunnskolen fordi nærhetsprinsippet (retten til å få plass på en nærliggende offentlig skole), liten vilje blant foreldre til å flytte elevene ut av nærmiljøet og få frittstående grunnskoler gjør konkurransen reelt sett svak.

Innen videregående opplæring er det derimot større grunn til å være oppmerksom på at ulike politikkelementer kan trekke i hver sin retning. I videregående opplæring er mobiliteten mye større, innslaget av frittstående skoler mye større,

og det er fritt skolevalg i et betydelig antall fylker. I sentrale strøk kan det føre til ganske stor reell konkurranse, også i fylker som ikke har stykkprisfinansiering, fordi skolene ikke vil sitte igjen med bare de svakeste elevene. Dette stopper ikke nødvendigvis rekrutteringen til demonstrasjonsskoleordningen. Tvert imot finnes det eksempler på demonstrasjonsskoler som har hatt god nytte av demonstrasjonsskolestatusen for å opprettholde en god rekruttering til skolen. Det kan imidlertid på sikt begrense erfaringsspredningen mellom skolene for øvrig, og det kan gjøre det mindre attraktivt for gode skoler med gunstig beliggenhet og god rekruttering å søke om å bli demonstrasjonsskole. Hvis konkurransen blir for sterk, kan det undergrave kunnskaps- og erfaringsspredning som mekanisme for kvalitetsutvikling, og dermed også undergrave demonstrasjonsskoleordningen.

5.7 Oppsummering

Demonstrasjonsskoleordningen er en av mange mulige måter å stimulere til kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom skoler på. Å stimulere til kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom skoler er en god måte å bidra til kvalitetsutvikling i skolen, ikke fordi det er lite av det fra før, jf. kapittel 2, men fordi det fortsatt er et uutnyttet potensial og fordi forutsetningene ligger svært godt til rette for interorganisatorisk læring i skolen.

Som en ordning som stimulerer til kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom skoler, har demonstrasjonsskoleordningen to særlige kjennetegn:

- a) læringen skjer direkte fra skole til skole, uten særlig involvering av mellomledd
- b) noen skoler er fyrtårn (som skal formidle kunnskap og erfaring til andre skoler)

Både teoretisk litteratur og data fra de kvalitative intervjuene peker i retning av at læringseffekten av direkte kontakt skole-til-skole er stor. Særlig synes skolebesøk hvor besøkende skoler får anledning til å komme «bak fasaden» å ha god effekt. En praksisnær formidling gir godt utbytte for organisasjoner som tross alt er så like hverandre i oppgaver og forutsetninger, som norske skoler er. Den ulempen som praksisnær formidling kan ha i form av manglende teoridannelse som kan gi en forståelse av forutsetningene for implementering av ulike former for praksis, bøtes på av at særlig demonstrasjonsskoler, men også en del brukerskoler, har et ganske høyt refleksjonsnivå omkring egen og andres praksis.

Fyrtårnelementet gir en synliggjøring av antatt gode skoler, som gir andre skoler økte valgmuligheter når de skal søke inspirasjon. Synliggjøringseffekten er imidlertid varierende fra skole til skole, og skal ikke totalt sett overdrives, men bidrar nok til

at en del skoler som ellers ikke ville ha dratt på besøk, gjør det. Slik sett har ordningen også en «fordelingsmessig» effekt.

Det er imidlertid en svakhet at kunnskapsgrunnlaget for å vite om de antatt gode skolene faktisk *er* gode skoler, er ufullstendig. Noen brukerskoler opplever at demonstrasjonsskolene er «sertifisert» som gode skoler, andre er usikre på om de er det. Nasjonale utdanningsmyndigheter påtar seg et ansvar ved å plukke ut fyrtårn på denne måten. I påvente av et nasjonalt system bør man prioritere de skolene som har systemer for måling av læringsutbytte. Når man åpner opp for mer lokal handlefrihet, utviklingsarbeid og mangfold, bør nasjonale utdanningsmyndigheter også legge vekt på å kommunisere ut forskningsstatus til skolene, slik at nye skoler ikke legger ut på veier som allerede har vist seg å være blindspor. Utvalget av demonstrasjonsskoler bør også reflektere denne forskningsstatusen.

Skoleeier har en svak rolle i ordningen, noe som passer dårlig med den økte betoningen av skoleeiers rolle i skolepolitikken for øvrig. Noe er imidlertid opp til skoleeier selv også – det finnes eksempler på skoleeiere som bruker ordningen på en god måte. Skoleeiers svake rolle synes ikke i praksis å skape noen større problemer. Det er dessuten vanskelig å endre forutsetningene som nasjonale utdanningsmyndigheter setter om skoleeiers rolle uten at man undergraver ordningen. Trolig er det derfor best å leve videre med den smule inkonsistens og spenning det er mellom ordningen og skolepolitikken for øvrig på dette området.

Ordningen har betydelige spredningseffekter. Mange skoler bruker ordningen, og det påvirker utviklingen ved en god del skoler. Det svekker den fordelingsmessige kritikken mot demonstrasjonsskoleordningen, som går ut på at det er galt å tildele penger til skoler som gjør det godt fra før. Jo svakere spredningseffekter og sterkere belønnings-/egenutviklingsperspektiv ordningen har, jo sterkere vil den fordelingsmessige kritikken stå. For å styrke ordningens spredningseffekter og allmenne legitimitet taler derfor mye for at nasjonale utdanningsmyndigheter i sterkere grad bør regulere adgangen til å ta honorar. I dag bestemmes dette av den enkelte skole, og en del skoler tar honorar for å ta imot besøk.

Ordningen har trolig et potensial til å eksistere i en del år til. Interessen for å lære av demonstrasjonsskoler vil neppe avta dramatisk de nærmeste tre-fire årene. Antallet skoler som er demonstrasjonsskoler, bør være begrenset. Kanskje kan skoler gå inn og ut av ordningen for å få hvileperioder hvor de i større grad kan prioritere egenutvikling. Kanskje skal man også vurdere å differensiere støttebeløpet noe, for eksempel 0,3 millioner kroner til de små skolene og 0,6–0,7 millioner kroner til de store, men man må samtidig unngå å gjøre ordningen for komplisert.

Konkurrans og kunnskaps- og erfaringsspredning er i sine rendyrkede former motsetninger. Med maksimal konkurranse vil skolene ha insentiver til å ikke spre sine kunnskaper og erfaringer til skoler som kan være konkurrenter. Det innslaget

som i dag er av konkurranse, er relativt beskjedent. Den prinsipielle motsetningen synes derfor heller ikke å være noe problem i praksis i dag. Innen overskuelig framtid vil det neppe være noe problem i grunnskolen, men i forhold til videregående opplæring bør man være oppmerksom på at konkurranseelementet på noen års sikt kan tenkes å bli så sterkt at det kan svekker insentivene til åpenhet og kunnskaps- og erfaringsspredning. Dermed kan det også undergrave forutsetningene for demonstrasjonsskoleordningen.

6 Demonstrasjonsbedriftene

I dette kapitlet spør vi hvilken betydning det å bli demonstrasjonsbedrift har hatt for opplæringsvirksomheten internt i disse bedriftene, og i hvilken grad det foregår en spredning av kompetanse fra demonstrasjonsbedriftene til andre bedrifter og aktører i fagopplæringen. Mot slutten av kapitlet går vi inn i en mer generell diskusjon om demonstrasjonsbedriftsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling i fagopplæringen.

Kapitlet bygger i hovedsak på kvalitative intervjuer med opplæringsansvarlige og instruktører i demonstrasjonsbedriftene, deltakelse i en samling for demonstrasjonsbedrifter og skriftlig dokumentasjon fra Læringssentret/Utdanningsdirektoratet og demonstrasjonsbedriftene. Innledningsvis i kapitlet vil vi også trekke inn noen funn fra en spørreundersøkelse blant instruktører som ble gjennomført i forbindelse med en undersøkelse av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003 (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). Det ble gjennomført 100 intervjuer med instruktører i fagopplæringen. Selv om datamaterialet er begrenset, gir undersøkelsen et bilde av kompetansesituasjonen for instruktører i fagopplæringen som også har relevans for gjennomføringen av demonstrasjonsbedriftsordningen.

6.1 Læringsbehov og læringskilder for instruktører i fagopplæringen

Opplæring av lærlinger i arbeidslivet er en læringsform med lange tradisjoner, spesielt innenfor industri- og håndverksfagene. I forbindelse med Reform 94 ble denne opplæringen tettere integrert i det offentlige utdanningssystemet og utvidet til en rekke nye fagområder. I de fleste yrkesfaglige utdanningsløp inngår det nå en læretid i arbeidslivet. Denne delen av utdanningsløpet er et felles ansvar for utdanningsmyndighetene og for partene i arbeidslivet.

Hovedmodellen for yrkesfaglig videregående opplæring er to år i skole, etterfulgt av to år i lærebedrift. Av disse årene regnes ett år som opplæring og ett år som verdiskaping. I læretiden skal en faglig leder i lærebedriften ha ansvaret for å planlegge opplæringen som gis, mens instruktørene spiller en viktig rolle i gjennomføringen av den daglige opplæringen av lærlingene.

Undersøkelsen av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen viste at instruktørene i liten grad deltar i formell utdanning som er relevant for instruktørrollen. Kun tre prosent av instruktørene deltok i slik utdanning i 2003. Derimot deltok vel halvparten (56 prosent) av instruktørene i fagopplæringen i løpet av året i kurs, seminarer og annen opplæring relatert til instruktørrollen. Mange ulike aktører tilbyr opplæring som er relevant for instruktørrollen. Det gjelder både instruktørenes egen arbeidsplass, bransjeforeninger og opplæringskontorer samt fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Selv om ingen aktører pekte seg ut som dominerende, viste undersøkelsen at bransjevise samarbeidsinstitusjoner som opplæringskontorer og bransjeforeninger spiller en vesentlig rolle når det gjelder kompetanseutvikling for instruktørene.

Undersøkelsen viste videre at det selvopplevde opplæringsbehovet blant instruktører i fagopplæringen i utgangspunktet er relativt beskjedent. Mange instruktører opplever i liten eller moderat grad å ha et behov for opplæring knyttet til instruktørrollen. Én av tre instruktører opplever likevel å ha et stort opplæringsbehov på ett eller flere områder. Av dem som opplever å ha behov for opplæring, er det størst behov for faglig oppdatering, opplæring i rammeverket rundt fagopplæring, og opplæring om innhold og endringer i læreplanen.

Parallelt med spørreundersøkelsen blant instruktører ble det også gjennomført en kvalitativ undersøkelse blant opplæringsansvarlige i lærebedriftene. Denne undersøkelsen viser at heller ikke de opplæringsansvarlige opplever at det er store udekkede kompetansebehov blant instruktørene. En vanlig oppfatning ser ut til å være at den viktigste forutsetningen for å være en god instruktør er at man er en god fagarbeider. Instruktørenes behov for å holde seg faglig oppdatert er derfor også i første rekke knyttet til utøvelsen av yrket, og ikke spesifikt til utøvelsen av rollen som instruktør.

Undersøkelsen viser videre at mange instruktører har hyppig kontakt med institusjoner og personer som jobber med fagopplæring utenfor egen virksomhet, som andre medlemsbedrifter i opplæringskontor og opplæringsringer, bransjeorganisasjoner, fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, yrkesfaglærere i videregående skole, samt yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder. Internt i lærebedriftene er det hyppig kontakt med andre instruktører, i noe mindre grad med faglige ledere. Når det gjelder eksternt kontakt, ser vi at det blant annet er tett kontakt mellom lærebedriftene og opplæringskontorene. Nesten alle instruktørene (96 prosent) i bedrifter som er medlem av et opplæringskontor, oppgir at de har hatt kontakt med opplæringskontoret i løpet av det siste året. Til tross for at en tredjedel av instruktørene er i bedrifter som ikke er medlemmer av et opplæringskontor, framstår derfor opplæringskontorene som ett av de viktigste eksterne kontaktpunktene for instruktørene.

Svært mange instruktører opplever en tidsklemme ved både å ha opplæringsoppgaver og andre oppgaver knyttet til produksjonen i virksomheten. Hele 81 prosent opplever stort arbeidspress på jobb som en viktig hindring for å gjøre en god jobb som instruktør, mens udekkede opplæringsbehov oppleves som en hindring av en betydelig mindre andel (32 prosent) av instruktørene.

En faktor som kan bidra til utvikling av læringsmiljøet i bedriftene, er at instruktørene har mulighet til å analysere og reflektere over sin egen rolle. Det at mange instruktører har hyppig kontakt med andre instruktører i bedriften om opplæring av lærlinger, kan tyde på at mulighetene for intraorganisatorisk læring er gode. Mange opplever imidlertid at tidspress gjør det vanskelig å gjøre en god jobb som instruktør. Uten organisatorisk støtte kan krav til økt produktivitet skape dårligere læringsbetingelser i lærebedriftene. Når det gjelder demonstrasjonsbedriftsordningen, vil det være viktig å undersøke hvordan erfaringsutveksling internt i bedriftene og arbeidsbelastningen for instruktørene påvirkes av aktivitetene knyttet til det å være en demonstrasjonsbedrift.

Det er også viktig å merke seg at demonstrasjonsbedriftsordningen gjennomføres i en situasjon der det er omfattende kontakt mellom instruktører i lærebedriftene og eksterne personer og institusjoner som er involvert i arbeidet med fagopplæring, som bransjeorganisasjoner, opplæringskontor og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Det unike ved demonstrasjonsbedriftsordningen er at det etableres en arena for lærebedrifter som går på tvers av bransjemessige og regionale skiller.

6.2 De ti første

Som nevnt i kapittel 1, var demonstrasjonsordningen opprinnelig bare rettet mot skolene. I den andre utlysingsrunden (2003–2005) ble ordningen utvidet til også å omfatte lærebedrifter. Ordningen ble i stor grad utformet etter samme mønster som demonstrasjonsskoleordningen. Blant annet er det et uttalt formål at demonstrasjonsbedriftene skal bidra med sine erfaringer overfor andre lærebedrifter gjennom ulike arbeidsmåter.¹

Et hovedkriterium for å bli valgt ut som demonstrasjonsbedrift er at bedriften over tid skal ha utmerket seg når det gjelder systematisk arbeid for å fremme læringsutbyttet i det enkelte lærefag for lærlinger med ulik bakgrunn. Bedriftene skal også ha arbeidet aktivt for å rekruttere og motivere ungdom til å velge yrkesfag og da gjerne fag det har vist seg vanskelig å rekruttere ungdom til å utdanne seg i.

¹ Fra heftet Demonstrasjonsbedrifter 2003-2005. Utgitt av Læringscenteret.

Støttebeløpet til demonstrasjonsbedriftene er 50 000 kroner per lærling, begrenset opp til 500 000 kroner per bedrift per år i inntil to år.² Den enkelte bedrift har stor grad av frihet når det gjelder hvordan tilskuddet disponeres.

Bedriftene som ble valgt ut i den første runden, viser stor spredning når det gjelder forhold som bransje, bedriftsstørrelse og geografisk beliggenhet. De ti bedriftene er:

- Amersham Health AS, Lindesnes Fabrikker
- Den Norske Opera
- Fylkesmannen i Hedmark, Opplæringsringen Løvene
- Gilde Bøndernes Salgslag
- Klipperiet AS
- Kverneland Group Operations AS
- Matbransjens Opplæringskontor: Hedmark og Oppland
- Servina Regjeringskvartalet
- Siemens i Trondheim
- Stord kommune, Opplæringskontoret for kommunale fag

Det er store forskjeller mellom eksempelvis Klipperiet, et «hår- og sminkeverksted» i Tromsø med 18 medarbeidere og den elektrotekniske bedriften Siemens i Trondheim, med rundt 700 ansatte. Et sentralt spørsmål her er om demonstrasjonsbedriftene selv opplever heterogeniteten som en styrke eller svakhet når det gjelder muligheten for læring mellom demonstrasjonsbedriftene.

6.3 Søknadsprosessen

Organiseringen av søknadsprosessen i demonstrasjonsbedriftene bærer preg av knappe frister og intenst arbeid med å framskaffe nødvendig dokumentasjon på kort tid. Invitasjonen til nominering ble sendt til opplæringskontorene, som igjen tok kontakt med bedriftene og oppfordret dem til å søke. De opplæringsansvarlige i bedriftene forteller at de ble kontaktet bare få dager før søknadsfristen gikk ut. De visste i utgangspunktet lite om ordningen og om den videre søknads-

² Rundskriv LS-84-2002.

prosessen, og de hadde heller ingen klare forventninger til ordningen da de søkte. Flere av de intervjuede er også tydelige på at det økonomiske tilskuddet som følger med ordningen, var den viktigste motivasjonsfaktoren for å søke.

Selve arbeidet med søknaden har gjerne vært utført av den personen i bedriften som har hovedansvaret for opplæring av lærlingene. Disse har ulike titler og funksjoner, som opplæringsleder, personalsjef, lærlingkoordinator eller daglig leder. I ett tilfelle ble søknaden skrevet sammen med hovedtillitsvalgt i bedriften, men i flertallet av bedriftene har ikke de ansatte eller deres organisasjoner vært aktivt involvert i beslutningen om å søke eller i selve søknadsprosessen.

Intervjuene tyder på at søknadene fra demonstrasjonsbedriftene har en klarere ekstern forankring enn det vi finner i skolene. I skolene er det gjerne ledelsen ved den enkelte skole som har tatt initiativ til å søke og som også har hatt hovedansvaret for demonstrasjonsskoleaktivitetene. På bedriftssiden ligger initiativet i de fleste tilfellene utenfor bedriften, i et opplæringskontor eller en opplæringsring. Når opplæringskontoret tar direkte kontakt med en av sine medlemsbedrifter, tyder dette på at det i utgangspunktet er en tett relasjon mellom opplæringskontoret og bedriften, og at bedriften blir ansett å ha noe å bidra med i forhold til andre bedrifter når det gjelder fagopplæring.

Flere av demonstrasjonsbedriftene har gjennom etablerte faglige nettverk også forut for utnevnelsen ivaretatt noen av de oppgavene som forventes av dem som demonstrasjonsbedrifter. Grunnlaget for nominasjonen av disse bedriftene ligger nettopp i bedriftens etablerte rolle i forhold til spredning av kompetanse til andre bedrifter.

En av de opplæringsansvarlige sier om bedriftens relasjon til opplæringskontoret:

«Opplæringskontoret foreslo oss. Vi er medlemmer av [opplæringskontoret] nærmest for å støtte miljøet. [Opplæringskontoret] har gjennom flere år hentet ideer fra oss. Dokumentasjon og systemer fra oss er spredt til de andre bedriftene i regionen gjennom [opplæringskontoret].»

6.4 Ekstern anerkjennelse

Antall søknader fra bedrifter til ordningen har vært betydelig lavere enn fra skolene. Mens det i de første to søknadsrundene kom inn søknader fra henholdsvis 239 og 152 skoler, kom det inn søknader fra 31 bedrifter i 2003 og 26 bedrifter i 2004. Vi har ikke grunnlag for å si om dette skyldes manglende interesse eller mangelfull informasjon om ordningen.

Det lave søkertallet innebærer at konkurransen på bedriftssiden har vært betydelig lavere enn på skolesiden. Man kunne tenke seg at statuseffekten som følge av dette ikke ville være like stor som på skolesiden. Vårt inntrykk fra intervjuene er likevel at den eksterne anerkjennelsen blir tillagt stor vekt, ikke minst internt i bedriftene. I en av de største bedriftene ble utnevnelsen annonsert i kantina og feiret med bløtkake til alle de ansatte. Selve diplom/utnevnelsen henger i glass og ramme på en godt synlig plass utenfor kantina.

En felles opplevelse blant de opplæringsansvarlige er at utnevnelsen har gjort satsingen på fagopplæring mer synlig internt i bedriften, og at ordningen har gjort det lettere å få anerkjennelse for denne satsingen.

«Det å bli demobedrift har gitt et større engasjement internt. For oss som driver med opplæring, er det blitt lettere å få gjennomslag i bedriften. Alle vet at vi er demonstrasjonsbedrift.»

Demonstrasjonsskolene forholder seg i stor grad til «Skole-Norge» som et felles omland, der spørreundersøkelsen blant rektorene viser at demonstrasjonsskoleordningen og statusen knyttet til denne er godt kjent. Bedriftene på sin side forholder seg til omgivelser der få har hørt om ordningen, og det er vanskelig å bruke demonstrasjonsbedriftsstatusen aktivt som ledd i bedriftenes eksterne profilering. Om bedriftene skal presentere seg som en demonstrasjonsbedrift, må de samtidig fortelle hva ordningen og utnevnelsen innebærer.

Opplæringskontorene har gjennom sin funksjon og rolle i fagopplæringen trolig bedre forutsetninger for å dra nytte av medlemsbedriftens status som demonstrasjonsbedrift. En av demonstrasjonsbedriftene er medlem av flere opplæringskontor, og opplæringsansvarlig forteller at ordningen har høy status i dette systemet:

«Opplæringskontorene er litt stolte av at en av medlemsbedriftene er demonstrasjonsbedrift. De gjør gjerne et nummer ut av det. Vi har en del eksterne oppdrag for fylkeskommunen og for opplæringskontorene. De legger vekt på at vi er en demonstrasjonsbedrift, men vi ville gjort det uansett.»

6.5 Interne tiltak og effekter

Demonstrasjonsbedriftene er samstemte om at Utdanningsdirektoratet i liten grad har lagt føringer for hvordan midlene fra demonstrasjonsordningen skal brukes. En av de opplæringsansvarlige forteller at dette har vært tatt opp i forbindelse med samlingene, men at tilbakemeldingen har vært at det er opp til den enkelte demonstrasjonsbedrift å definere hva som vil være en fornuftig bruk av midlene.

I flere av bedriftene har man opplevd mangelen på sentrale retningslinjer som problematisk i den forstand at det har skapt konflikter internt i organisasjonen. I enkelte store bedrifter har dette ført til at man har vært tilbakeholden med å bruke demonstrasjonsbedriftsmidlene:

«Det tok litt tid før vi liksom skjønnte at vi var demonstrasjonsbedrift og identifiserte de gode tiltakene som vi vil satse på. Vi har vært, og kommer nok til å være ganske forsiktige. Mye av det vi har gjort, koster ikke noe. Elever får hospitere hos oss. Lærere får hospitere. Vi tar imot besøk, åpner dørene. Dette koster ikke noe. Vi bruker i utgangspunktet en del ressurser på opplæring, men dette tar vi over driftsbudsjettet. Sånn har det alltid vært, og sånn kommer vi til å fortsette. Det gjelder instruktøropplæringen også.»

I en annen stor bedrift oppleves imidlertid ikke mangelen på føringer som noe problem. Her ble det nedsatt en egen styringsgruppe der man diskuterte hvilke tiltak som skulle prioriteres. Styringsgruppen besto av ledelse og tillitsvalgte i de miljøene som er involvert i fagopplæring. Opplæringsansvarlig i bedriften understreker det positive i å kunne disponere midlene så fritt som man har kunnet gjøre:

«Vi tenkte at vi kunne gjøre ting vi ellers ikke har råd til i hverdagen. Var veldig spent på hvilke føringer eller bindinger som ville følge med midlene. Ble positivt overrasket over at vi sto så fritt. Trodde nok at det ville være mer styrt. Men det har vært flott – vi har kunnet prioritere.»

Noen av bedriftene har brukt midler til kompetanseutviklingstiltak for lærlinger og instruktører, blant annet ved å arrangere studiereiser til utlandet.

Et par større bedrifter har valgt å bruke demonstrasjonsskolemidler til utvikling av nettsider og presentasjonsmateriell som har som formål å bedre rekrutteringen av lærlinger. For øvrig er hovedinntrykket fra evalueringen at midlene i stor grad er brukt til internt utviklingsarbeid i demonstrasjonsbedriftene. Noe av midlene er benyttet i forbindelse med deltakelse og gjennomføring av samlinger for demonstrasjonsbedriftene. Omfanget av bedriftsbesøk og eksterne oppdrag har vært begrenset, og det har derfor ikke vært store kostnader knyttet til denne typen aktiviteter.

Overføring av kunnskap og ferdigheter fra instruktørene til lærlingene skjer i stor grad gjennom observasjon, imitasjon og aktiv deltakelse fra lærlingens side. Uformell læring i arbeidslivet kjennetegnes av at den er kontekstuell og delvis taus (Bjørnåvold 2000). Læringen er kontekstuell i den forstand at kompetansen tilegnes gjennom aktiv deltakelse i etablerte praksisfellesskap (Lave og Wenger 1991). Kunnskapen kan være taus i betydningen at den er vanskelig eller umulig å uttrykke verbalt. Polanyi (1967) definerer det å ha taus kunnskap som «å kunne

mer enn vi kan si». Kunnskapen kan også være taus i en forstand at den enkelte ikke er bevisst sin egen kompetanse.

Et fellestrekk ved mange av de interne tiltakene som er gjennomført i demonstrasjonsbedriftene, er at de gir instruktørene mulighet til å tre ut av rutinen i hverdagen og reflektere over egen praksis på en måte som de ellers ikke ville ha gjort. Dette kan ha en bevisstgjørings- og læringseffekt uten at læringen nødvendigvis fører til store endringer i praksis. En instruktør med lang arbeids- og opplærings erfaring fra en av bedriftene hadde deltatt på kurs i regi av fylkeskommunen. Her ble det lagt vekt på betydningen av å la lærlingen få selvstendige oppgaver og ansvar:

«De snakket mye om hvor viktig det er å la lærlingene slippe til. Sånn har vi alltid gjort det. Lærlingene kan ikke gå med henda på ryggen. Den første tida går de etter deg over alt – de blir omtrent med på do. Men etter seks-sju måneder kan de jobbe selvstendig. Da kan de gå egen turnus, og da er det lite man ser til dem. Men da forholder de seg til alle – ikke bare til instruktøren.»

I dette tilfellet er det usikkert om instruktøropplæringen førte til noen endringer i praksis. Det å la lærlingene få egne oppgaver og ansvar representerer ikke noe nytt for bedriften, men denne praksisen har kanskje i første rekke vært begrunnet ut fra produktivitetshensyn. Om opplæringen fører til økt bevissthet om den pedagogiske betydningen av å la lærlingene slippe til, så kan dette også betegnes som en læringseffekt hos instruktøren.

Instruktørene i lærebedriftene er gjerne erfarne fagarbeidere, men tenker i liten grad på seg selv som pedagoger. Muligheten til å reflektere over egen rolle og praksis sammen med andre instruktører og/eller sammen med lærlingene bidrar til å øke den pedagogiske bevisstheten og vil dermed på sikt kunne gi et bedre læringsmiljø i lærebedriftene. En hovedutfordring i ordningen er imidlertid å sikre at læringen ikke bare kommer demonstrasjonsbedriftene til gode, men at kunnskap og erfaringer blir spredt til andre bedrifter og aktører i fagopplæringen.

6.6 Tilgang til nettverk

Gjennom intervjuene og deltakelsen på demonstrasjonsbedriftssamlingene får vi et klart inntrykk av at de ti første demonstrasjonsbedriftene har etablert en nær kontakt seg imellom i demonstrasjonsbedriftsperioden. Ansvaret for å arrangere samlinger har gått på omgang mellom bedriftene. Gjennom samlingene har bedriftene derfor også fått besøk av andre bedrifter, der de har hatt mulighet til å

presentere egen opplæringspraksis. Denne typen bedriftsbesøk representerer i stor grad en ny erfaring for bedriftene.

De opplæringsansvarlige i demonstrasjonsbedriftene gir uttrykk for at møtet med de andre demonstrasjonsbedriftene har vært inspirerende og lærerikt. Flere sier at de er overrasket over hvor mye de hadde å lære av hverandre, til tross for at virksomhetene er av til dels svært ulik karakter:

«Vi møter personer med tilsvarende funksjoner, men i ulike typer virksomhet. Ser at vi gjør mye likt med de andre demonstrasjonsbedriftene. Alle har et kvalitetssystem rundt lærlingordningen, et program for rekruttering, et opplegg for mottak av lærlinger. Andre fellestrekk er skreddersydd opplæring, systematisk bruk av evaluering, temasamlinger for lærlingene. Mange har laget egne opplæringsbøker, tilpasset egen virksomhet.»

Flertallet av de opplæringsansvarlige gir uttrykk for at det har vært inspirerende å delta på demonstrasjonsbedriftssamlingene.

«Samlingene har vært en vitamininnsprøying for oss som driver med fagopplæring. Veldig engasjerte folk, veldig intenst. Utrolig inspirerende.»

De opplæringsansvarlige gir flere konkrete eksempler på ideer fra de andre demonstrasjonsbedriftene som de ønsker å innføre i egen organisasjon. Eksempelvis vil Den Norske Opera etablere et internt instruktørforum etter mønster fra Gilde. Operaen har på sin side et godt utviklet samarbeid med regionteatrene om opplæring, noe som har gitt Gilde ideer til nye måter å jobbe med fagopplæring på i forhold til resten av konsernet. Siemens i Trondheim forteller at de begynte å satse på utdanning i yrkespedagogikk for instruktørene etter å ha vært på bedriftsbesøk til Amersham Lindesnes Fabrikker der instruktørutdanning er ett av satsingsområdene.

Flere av de intervjuede peker på at kontakten mellom demonstrasjonsbedriftene representerer en ny arena som de anser som verdifull for utviklingen av fagopplæringen:

«Skolene har et nettverk som lærebedriftene aldri har hatt. Vi har den bransjemessige tilknytningen, men ingen arenaer på tvers. Det er viktig å tydeliggjøre kvaliteten på det arbeidet som ikke er fagretta.»

Det er gjerne de opplæringsansvarlige i demonstrasjonsbedriftene som deltar på samlingene. Som tidligere nevnt, har ikke disse nødvendigvis direkte kontakt med lærlinger i det daglige.

Det som utveksles mellom bedriftene, er i første rekke systemer og rutiner knyttet til opplæring av lærlinger eller samarbeid med skoler. Heterogeniteten i

nettverket kan også bidra til at mye av læringen mellom demonstrasjonsbedriftene blir på et overordnet systemnivå.

Når den interorganisatoriske læringen er på et generelt nivå, og i liten grad er direkte observerbar i den praktiske hverdagen, reduseres også rasjonalet for å satse på spredning av kompetanse gjennom bedriftsbesøk. Dette betyr ikke at det ikke foregår læring i nettverket, men at læringen er av en karakter og på et nivå som gjør at bedriftsbesøk ikke nødvendigvis er den mest effektive læringsformen.

6.7 Lite besøk fra andre bedrifter

Om vi ser bort fra bedriftsbesøkene som har vært i forbindelse med samlinger mellom demonstrasjonsbedriftene, er det ingen av demonstrasjonsbedriftene som har mottatt mange besøk fra andre lærebedrifter. De fleste opplever også det å skulle få besøk av andre bedrifter som noe fremmed:

«Bedrifter kommer ikke hit på besøk. Gjorde det ikke før, ikke nå heller.»

Et hovedinntrykk i evalueringen er at demonstrasjonsbedriftene opplever at antall besøk fra andre bedrifter er et lite relevant mål på spredning av kunnskap om rekruttering og opplæring av lærlinger.

I kapittel fem ble fravær av konkurranse nevnt som en faktor som kan stimulere kunnskaps- og erfaringsspredning mellom skoler. Når det gjelder bedriftene, vil konkurranseelementet derimot kunne være en hindring for erfaringsdeling mellom bedrifter i samme bransje. Et godt eksempel er demonstrasjonsbedriften Servina, som driver kantine- og cateringvirksomhet i et marked preget av sterk konkurranse. I denne type virksomhet er det lite aktuelt å dra på bedriftsbesøk til, eller å motta besøk fra andre kantine- og cateringbedrifter:

«Det ville være unaturlig å dra på besøk til konkurrenter i samme bransje. Vi slipper jo ikke konkurrentene inn på kjøkkenet. Det er ingen som gjør det. Vi har laget en egen opplæringsbok i tillegg til den offentlige opplæringsboka. Men vi ville aldri vise opplæringsboka til en av konkurrentene.»

Det begrensede omfanget av direkte læring fra bedrift til bedrift kan i noen grad skyldes manglende synlighet. Det er bare to år siden de første demonstrasjonsbedriftene ble utnevnt. Lærebedriftene har ikke på samme måte som skolene virksomme nasjonale arenaer og aktører som kan bidra til å gjøre ordningen kjent. I forbindelse med demonstrasjonsbedriftssamlingene har bedriftene diskutert mulige felles spredningsstrategier ut over erfaringsutvekslingen internt i nettverket. Konkrete tiltak som det arbeides med, er utviklingen av en egen håndbok for

lærebedrifter og etableringen av en felles nettside for demonstrasjonsbedriftene i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Slike tiltak kan bidra til å øke synligheten, noe som på sikt kan tenkes å øke antall bedriftsbesøk.

Det er imidlertid også mulig å hevde, som flere av informantene i demonstrasjonsbedriftene, at antall bedriftsbesøk er et lite relevant mål på kvalitetsutvikling i fagopplæringen. Resultatmålene gjenspeiler at demonstrasjonsbedriftsordningen er utformet som en mer eller mindre direkte kopi av demonstrasjons-skoleordningen, uten at det er tatt tilstrekkelig hensyn til de forskjellige rammebetingelsene og forutsetningene for interorganisatorisk læring mellom skole og bedrift. Selv om demonstrasjonsbedriftene og deres kompetanse blir mer synlig på sikt, kan mangel på homogenitet bidra til at det er vanskelig å forstå og overføre praksis fra en organisatorisk kontekst til en annen. Når de organisatoriske rammebetingelsene er mer sammenlignbare, kan konkurranseelementet være et hinder for kunnskapsdeling mellom bedriftene. Det at forutsetningene for direkte læring mellom bedriftene ikke er til stede i samme grad som i skolene, betyr likevel ikke at det ikke er behov for en ordning som synliggjør god praksis og stimulerer intra- og interorganisatorisk læring. Hovedpoenget er at slike forhold begrenser omfanget av bedriftsbesøk, og at man derfor bør revurdere hvor relevant dette er som resultatmål når det gjelder demonstrasjonsbedriftsordningen.

Samtidig er den direkte læringen fra bedrift til bedrift ett av de viktigste kjennetegnene ved ordningen. Om forutsetningene for en slik læringsform ikke er til stede, må man spørre hvilke alternative spredningsmekanismer som kan stimulere kvalitetsutvikling i fagopplæringen.

6.8 Kunnskapsspredning til andre aktører i fagopplæringen

Flere av demonstrasjonsbedriftene mottok en del besøk, blant annet fra skoler, også før de ble demonstrasjonsbedrifter. Andre har opplevd en viss økning i antall bedriftsbesøk og eksterne oppdrag etter utnevnelsen. Brukerne har imidlertid ikke vært andre bedrifter, men skoler, opplæringskontor og ansvarlige for fagopplæring i fylkeskommunen. Kontakten med slike aktører kan bety at det ligger et potensial for indirekte spredning av god praksis gjennom eksisterende nettverk. En generell tilbakemelding fra de opplæringsansvarlige er likevel at demonstrasjonsbedriftenes kompetanse så langt er underutnyttet. Ikke minst etterlyser bedriftene at sentrale utdanningsmyndigheter tar ordningen og demonstrasjonsbedriftene i bruk mer aktivt:

«Det er en veldig god ordning for oss, men også for myndighetene, som får en mulighet til å kikke inn i bedriftene, komme inn der det skjer noe. De kunne gjerne komme inn [i bedriften] i dagevis om de hadde vært interessert i det. Eller de kunne bedt meg komme og fortelle om hvordan vi tenker og jobber. Men jeg har aldri vært i direktoratet og vet ikke engang hvor de holder til. De burde etter hvert vite noe om hvem som er gode på hva og hvordan de kan bruke dem. Men jeg kan ikke skjønne hvordan de skal kunne vite det når de ikke etterspør mer informasjon.»

Det er en utbredt oppfatning på bedriftssiden at demonstrasjonsbedriftene og deres erfaringer og utfordringer er kommet i bakgrunnen i forhold til skolene i demonstrasjonsordningen. Det blir blant annet nevnt av flere at innholdet i fellessamlingene for demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter i stor grad har vært rettet mot skolene.

Flere av demonstrasjonsbedriftene etterlyser også at fylkeskommunene tar mer aktivt del i ordningen og tar et større ansvar for spredning av god opplæringspraksis på regionalt nivå. Blant annet oppfordres fylkeskommunen til å bidra mer aktivt i utviklingen av yrkesfaglige arenaer der demonstrasjonsbedriftene kan trekkes inn og at demonstrasjonsbedriftene også blir benyttet i forbindelse med instruktør-opplæring i regi av fylkeskommunen.

Blant demonstrasjonsskolene så vi at skolene hadde ulike syn på belastningen ved å være en demonstrasjonsskole. Alle skolene opplevde at det å være en demonstrasjonsskole ga mange positive effekter, men noen opplevde den eksternt rettede virksomheten som så ressurskrevende at det gikk ut over eller kunne komme til å gå ut over det interne utviklingsarbeidet i organisasjonen. Demonstrasjonsbedriftene på sin side opplever at ordningen har hatt overveiende positive effekter internt i organisasjonen. Noen sier at ordningen har krevd en stor ekstrainsats, men det er ingen som gir uttrykk for at de opplever det å være demonstrasjonsbedrift som en stor belastning. Tvert imot er det flere av informantene, både blant de opplæringsansvarlige og blant instruktørene, som gir uttrykk for at de gjerne skulle sett at det var større etterspørsel etter demonstrasjonsbedriftenes opplæringskompetanse.

6.9 Demonstrasjonsbedriftsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Lærebedriftene ble trukket inn i demonstrasjonsordningen etter at demonstrasjonsskoleordningen var etablert, og demonstrasjonsbedriftsordningen ble i stor grad

utformet som en kopi av skoleordningen. En underliggende forutsetning var at kvalitetsutvikling i fagopplæringen kan stimuleres gjennom synliggjøring av gode eksempler og spredning av god praksis direkte fra lærebedrift til lærebedrift.

Vi har tidligere diskutert utgangspunktet og rammebetingelsene for kvalitetsutvikling i skolen og pekt på at demonstrasjonsordningen har trekk som er godt tilpasset skolens utfordringer når det gjelder å utvikle intra- og interorganisatoriske læringsprosesser. Når det gjelder lærebedriftene, er det flere forhold som gjør at disse forutsetningene ikke i samme grad er til stede. Et sentralt poeng er at lærebedriftene er betydelig mer heterogene enn skolene, noe som kan redusere overførbarheten mellom bedriftene. Mens skolene er relativt homogene, er lærebedriftene svært ulike når det gjelder størrelse, teknologi, konkurranseutsetting, arbeidsmarkedsforhold med videre. Når bedriftene er mer homogene, for eksempel innenfor samme bransje, kan imidlertid konkurranseforhold være et hinder for interorganisatorisk læring. Organisasjonenes unike kompetanse kan være et viktig konkurransefortrinn som man ikke ønsker å dele med andre virksomheter innenfor samme bransje. Selv om det kan innvendes at slik kompetanse bare unntaksvis vil være knyttet til opplæringssituasjonen, så vil i praksis opplæring og produksjon i lærebedriftene være tett integrert. Skjerming av bedriftenes kjernekompetanse vil derfor trolig også kunne legge begrensninger for åpenhet om forhold knyttet til fagopplæringen.

Erfaringene i demonstrasjonsbedriftsordningen så langt er at omfanget av bedriftsbesøk er lavt. Dette kan i noen grad ha sammenheng med at man ikke har lykkes med å gjøre ordningen kjent blant andre bedrifter. Tiltak for å gjøre demonstrasjonsbedriftene mer synlige og dermed øke antall besøk har også vært diskutert i forbindelse med demonstrasjonsbedriftssamlingene. De ti første demonstrasjonsbedriftene fra den første utvelgelsesrunden har latt ansvaret for å arrangere samlinger gå på omgang, og har i den forbindelse også organisert omvisninger i bedriftene. Deres egne erfaringer er at de har hatt utbytte av disse besøkene, men inntrykket er at det er *kombinasjonen* av formelle møter med presentasjoner og diskusjoner, uformell kontakt mellom samlingene og besøkene som fører til utvikling av nettverkskompetanse og utviklingskompetanse i demonstrasjonsbedriftene. Heterogeniteten i nettverket gjør bedriftsbesøkene isolert sett til en lite effektiv læringsform.

Besøkene kan bidra til en økt forståelse av den konteksten demonstrasjonsbedriftenes praksis inngår i, og kan føre til en dypere forståelse av innholdet i praksismodellene. Bedriftsbesøk er imidlertid ressurskrevende, både for demonstrasjonsbedriftene og for brukerbedriftene. Spørsmålet er derfor om læringseffekten av besøkene er stor nok til at det kan forsvares å ha en ordning som i stor grad baserer seg på interorganisatorisk læring gjennom bedriftsbesøk og observasjon. Er det grunnlag for en demonstrasjonsbedriftsordning om demonstrasjonsvirksomheten isolert sett gir begrenset interorganisatorisk læring?

Et konkret eksempel kan kanskje bidra til å illustrere poenget. I forbindelse med evalueringen deltok vi i en nettverkssamling for demonstrasjonsbedriftene som ble organisert av bedriften Kverneland Klepp på Jæren. I programmet for samlingen inngikk også et besøk i plogfabrikken. Vi kunne følge produksjonsprosessen fra smiing og montering til lakking og tørking av ploget. Før omvisningen begynte, ble vi oppfordret til å se etter læringsplakatene rundt omkring i fabrikkene. Læringsplakatene er oppslag ved de ulike maskinene og arbeidsstedene som forteller hva man lærer ved dette arbeidsstedet med henvisninger til målene i læreplanen. Læringsplakatene bidrar dermed til en bevisstgjøring av både instruktør og lærlinger av hvordan de ulike arbeidsoperasjonene samtidig dekker viktige opplæringsfunksjoner. For lærlingen gjør læringsplakatene det lettere å holde oversikt over hvilke læringsmål som dekkes underveis i praksisperioden. Denne metoden har trolig stor overførbarhet til andre typer virksomhet, men kunne sannsynligvis vært formidlet like godt uten en omvisning på fabrikkene.

Som ledd i evalueringen deltok vi også på en felles samling for demonstrasjonsskoler og demonstrasjons-lærebedrifter, og i den sammenheng deltok vi også i to skolebesøk. Kontrasten mellom bedriftsbesøket og skolebesøkene er slående. Ved skolebesøkene pågikk det kontinuerlige dialoger mellom deltakerne, mellom deltakere og rektor som ledet omvisningen, og mellom deltakerne og lærere og elever i undervisningssituasjonen. Ledere og lærere fra de besøkende skoler har en umiddelbar forståelse av hva de ser, de kan sammenligne dette med egen praksis, stille relevante spørsmål eller formidle egne erfaringer til rektor og lærere ved demonstrasjonsskolen. Utbyttet er ikke avgrenset til spredningsobjektet, det demonstrasjonsskolen «er gode på», men alle observerbare forhold ved skolen og undervisningen har et overføringspotensial. Homogeniteten bidrar dermed til at forståelsen av demonstrasjonsskolens praksis blir både dypere og bredere enn på bedriftssiden.

Demonstrasjonsbedriftene er også i langt større grad enn skolene sårbare for endringer i rammebetingelsene. For en av de små bedriftene i ordningen var utnevnelsen knyttet til et kontraktsforhold som ga lærebedriften varierte oppdrag og gode muligheter til kundekontakt og ekstern profilering. Oppdraget ble imidlertid senere lagt ut på anbud og bedriften mistet kontrakten. Dermed ble også vilkårene for demonstrasjonsvirksomheten vesentlig endret. I en annen bedrift har det de siste årene vært flere runder med nedbemanning og permitteringer. Nylig ble det kjent at ytterligere et stort antall arbeidsplasser vil gå tapt ved effektiviseringstiltak. Det kan være vanskelig å drive ekstern profilering av bedriftens satsing på fagopplæring parallelt med at det foretas store kutt i bemanningen.

Eksemplene viser at vilkårene for å drive ekstern formidling, spesielt gjennom bedriftsbesøk, lett vil kunne påvirkes av endringer i bedriftenes rammebetingelser

som de ansvarlige for fagopplæringen i bedriftene i svært liten grad har mulighet til å påvirke.

Demonstrasjonsbedriftene opplever selv at ordningen i stor grad har bidratt til intern kvalitetsutvikling. Det er flere forhold som bidrar til dette. For det første har midlene som følger ordningen gjort det mulig for lærebedriftene å satse på ulike kompetansehevende tiltak som sannsynligvis ikke ville blitt gjennomført uten disse midlene. Enten dette dreier seg om formell, yrkespedagogisk utdanning, kortere opplæringstiltak eller uformelle læringsformer som etablering av instruktørfora og studiebesøk, så er fellesnevneren at instruktørene gis mulighet til læring gjennom refleksjon over egen praksis.

I tillegg til den intraorganisatoriske læringen er det et viktig formål med ordningen at den skal bidra til spredning av god praksis til andre organisasjoner. Når det gjelder demonstrasjonsbedriftene, finner vi mange eksempler på interorganisatorisk læring innenfor nettverket mellom demonstrasjonsbedriftene. De første ti demonstrasjonsbedriftene har i perioden etter utnevnelsen hatt utstrakt formell og uformell kontakt. Det er interessant å merke seg at denne læringen har skjedd til tross for stor grad av heterogenitet i nettverket. En mulig medvirkende forklaring er at bedriftene i noen grad sammenligner og definerer seg i forhold til skolene i ordningen. Selv om bedriftene er ulike, så har de en felles opplevelse av å drive opplæring under rammebetingelser og forutsetninger som er vesentlig forskjellige fra skolesiden. Antall bedrifter i ordningen er også lavere enn antall skoler, noe som trolig også bidrar til en tettere kontakt på bedriftssiden.

Nettverket mellom demonstrasjonsbedriftene representerer en ny type nasjonal arena for aktører i fagopplæringen som har sin organisatoriske forankring ute i lærebedriftene. Heterogeniteten i nettverket bidrar til at den interorganisatoriske læringen blir på et generelt, overordnet nivå, der en av utfordringene er å definere kvalitet i opplæringen på en måte som har gyldighet på tvers av fag og bransjer.

Selv om det er mange eksempler på interorganisatorisk læring i nettverket mellom demonstrasjonsbedriftene, er det mye som tyder på at spredningspotensialet til bedrifter og aktører utenfor nettverket kan utnyttes bedre. En bedre utnyttelse forutsetter trolig at spredningsaktører på sentralt og regionalt nivå får en mer definert rolle i ordningen.

6.10 Oppsummering

Utvelgelsen av demonstrasjonsbedrifter har en sterkere ekstern forankring enn på skolesiden. Bakgrunnen for nominasjonen er ofte at bedriftene har kommet langt i utviklingen av gode praksismodeller og har bidratt til erfaringsspredning til andre bedrifter gjennom opplæringskontoret.

Midlene fra demonstrasjonsordningen har gitt bedriftene mulighet til å prioritere utviklingstiltak som sannsynligvis ikke ville vært gjennomført uten disse midlene. Mange av tiltakene har kompetanseheving av instruktørene som siktemål. Kompetansetiltakene er av ulik karakter. Et fellestrekk er at tiltakene bedrer betingelsene for intraorganisatorisk læring ved at instruktørene får anledning til å reflektere over egen praksis. Demonstrasjonsbedriftene opplever selv de interne effektene av ordningen som overveiende positive. Noen etterlyser imidlertid klarere retningslinjer for hvordan midlene i ordningen skal brukes. Implisitt i dette ligger også et ønske om at nasjonale utdanningsmyndigheter kommuniserer en klarere strategi for ordningen.

Mye tyder på at demonstrasjonsbedriftsordningen er utformet som en mer eller mindre direkte kopi av den ordningen som allerede var etablert på skolesiden. Et sentralt element i ordningen er at erfaringsspredningen skal skje direkte fra bedrift til bedrift, uten mellomledd. Denne strategien bygger imidlertid på noen forutsetninger som ikke er til stede i bedriftene i samme grad som i skolen.

En vesentlig forskjell mellom skolene og lærebedriftene er at skolene er betydelig mer homogene enn bedriftene. Heterogeniteten reduserer overførbarheten og gir dårligere utgangspunkt for læring fra bedrift til bedrift. Når det er stor grad av likhet mellom bedriftene, for eksempel mellom bedrifter i samme bransje, vil konkurranseelementet kunne vanskeliggjøre erfaringsspredning gjennom bedriftsbesøk.

Demonstrasjonsbedriftene opplever selv at de har stort utbytte av å delta i nettverk med de andre demonstrasjonsbedriftene. Selv om bedriftene er ulike, opplever de at de har mye å lære av hverandre. Erfaringsutvekslingen i nettverket er i stor grad på et generelt nivå, men omfatter også praktiske grep og metoder i selve læresituasjonen. Det er imidlertid lite som tyder på at bedriftsbesøk er et vesentlig bidrag til den interorganisatoriske læringen i nettverket.

Om forutsetningene for erfaringsspredning gjennom bedriftsbesøk ikke er til stede, forsvinner mye av grunnlaget for en *demonstrasjonsbedriftsordning*. Evalueringen viser at ordningen fører til intraorganisatorisk læring i demonstrasjonsbedriftene og interorganisatorisk læring i demonstrasjonsbedriftsnettverket. Spredningspotensialet i ordningen er imidlertid dårlig utnyttet. Om man forlater prinsippet om at spredningen i hovedsak skal foregå direkte fra bedrift til bedrift gjennom bedriftsbesøk, må man samtidig diskutere andre, mer indirekte spredningsmekanismer. Dette forutsetter at andre spredningsaktører, som nasjonale utdanningsmyndigheter og fylkeskommunen, får en mer definert rolle i ordningen.

7 Oppsummering og konklusjoner

Demonstrasjonsskoleordningen ble innført i 2002, og har nå evalueringen gjennomføres, virket i underkant av tre år. Målet med ordningen er å synliggjøre gode eksempler og bidra til utveksling av erfaringer og diskusjon om læring og læringsstrategier, om organisering av opplæring og til refleksjon over egen praksis.

Evalueringens oppgave har vært å evaluere:

- om demonstrasjonsordningen er et godt overordnet virkemiddel for å stimulere til kvalitetsutvikling i skolen og i fagopplæringen
- om ordningen har omfattende og gode spredningseffekter
- om ordningen bidrar til videreutvikling internt i demonstrasjonsskolene og demonstrasjonsbedriftene

Datakildene for evalueringen har vært:

- personlige intervjuer med rektor og lærere ved demonstrasjonsskolene
- kvalitative intervjuer med skoler som er «brukere» av demonstrasjonsskolene
- kvalitative intervjuer med representanter for skoleeiere til demonstrasjonsskolene (kommuner/fylkeskommuner)
- survey-undersøkelse blant et representativt utvalg av rektorer/skoler
- personlige intervjuer med opplæringsansvarlige og instruktører i demonstrasjonsbedriftene
- deltakelse i samlinger for demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter
- deltakelse i skolebesøk og bedriftsbesøk
- skriftlige dokumenter

Dette kapitlet bygger på hovedpunkter og oppsummeringer for øvrig i rapporten, og kan også leses som et sammendragkapittel.

Positivt å gi støtte til kunnskaps- og erfaringsspredning

På et overordnet plan er det mange forhold som tilsier at det er positivt å stimulere til kvalitetsutvikling i skolen gjennom kunnskaps- og erfaringsspredning. Store forskjeller i elevenes læringsutbytte, som ikke skyldes forskjeller i elevgrunnlaget, tilsier at mange skoler har noe å lære av de skolene som oppnår gode resultater. Et kjennetegn ved skolene som organisasjoner er at de er ganske homogene, noe som gir gode forutsetninger for læring fra skole til skole. Skolene, og særlig grunnskolene, er videre i begrenset grad i konkurranse med hverandre om penger og elever. Konkurranse er i liten grad til hinder for kunnskaps- og erfaringsdeling mellom skoler. Forholdene i skolen ligger derfor spesielt godt til rette for læring gjennom synliggjøring og spredning av god praksis.

Grunnelementene i demonstrasjonsskoleordningen

Demonstrasjonsskoleordningen har to kjennetegn:

- læringen skjer direkte fra skole til skole (interorganisatorisk læring)
- noen skoler er valgt ut som «fyrstårn» som andre skoler skal lære av (asymmetrisk)

Ulike typer forskningslitteratur og de ulike delene av datamaterialet i evalueringen peker i retning av at hovedtanken om å stimulere til *læring direkte mellom skolene* er god. Både det at læringen skjer direkte fra skole til skole og den praksisnære læringsformen gir gode muligheter for kunnskaps- og erfaringsspredning som kan skape endringer i individuell og/eller kollektiv praksis ved andre skoler.

Fyrstårnselementet i ordningen bidrar til en viss ekstra synliggjøring, noe som er positivt. Samtidig er det en åpenbar ulempe ved denne strategien at den er sårbar for feil i utvelgelsen av skoler. Når oppmerksomheten og besøksaktiviteten rettes mot demonstrasjonsskolene, er det av stor betydning at det er de «riktige» skolene som blir demonstrasjonsskoler.

Behov for mer kunnskap om god praksis og gode skoler

Det har ikke ligget innenfor rammen av denne evalueringen å vurdere om demonstrasjonsskolene er gode skoler, det vil si om det er en klar sammenheng mellom demonstrasjonsskolenes tiltak og elevenes læringsutbytte og andre mål for skolen. Per i dag finnes det heller ikke gode data for resultater på skolenivå som korrigerer for elevbakgrunn.

Det er heller ikke foretatt en systematisk evaluering av prosessen for utvelgelsen av skoler. Prosessen synes imidlertid å være omfattende, grundig og godt dokumentert. I den grad skoler som er intervjuet i forbindelse med evalueringen, har hatt

synspunkter på utlysingsprosessen og kriteriene, ser det ut til å være ganske stor grad av enighet om at utlysingskriteriene fra andre runde og framover treffer skolens virksomhet og mål på en bedre måte enn kriteriene fra første runde.

Noen av demonstrasjonsskolene mangler metoder for systematisk måling og oppfølging av læringsresultatene som gjør det mulig å vurdere utenfra hvilken effekt tiltakene som er gjennomført, har hatt på læringsutbyttet. Ved mange av demonstrasjonsskolene føler både lærere og skoleledelse seg imidlertid overbevist om at det de gjør er riktig fordi de merker at det stimulerer elevenes læringslyst og læring.

Det er en svakhet ved ordningen at man ikke alltid har et godt objektivt grunnlag for å vite at de utvalgte skolene faktisk er gode skoler. Når nye demonstrasjonsskoler skal velges ut, bør man legge vekt på at skolene enten kan dokumentere forbedringer på skolenivå eller at skolene er kommet langt i å utvikle modeller som man har et godt (forsknings-)grunnlag for å forvente vil gi gode læringsresultater.

Når nasjonale utdanningsmyndigheter ønsker å stimulere lokalt utviklingsarbeid, må staten samtidig ta et ansvar for å synliggjøre hva som er god praksis. Spesielt når det åpnes for større lokal handlefrihet, utviklingsarbeid og mangfold, bør nasjonale utdanningsmyndigheter legge vekt på å kommunisere ut forskningsstatus til skolene, slik at nye skoler ikke innfører en praksis som tidligere har vist seg å være blindspor. Demonstrasjonsskoleordningen passer slik sett godt inn, men stiller store krav til at man «sertifiserer» de riktige skolene, basert på forskningsstatus og/eller dokumenterte resultater av praksisen ved den enkelte skole.

Overveiende positive effekter internt i demonstrasjonsskolene

Ledelse og lærere ved demonstrasjonsskolene opplever at ordningen bidrar til økt intern læring. Demonstrasjonsskolemidlene gir muligheter til å legge til rette for formidling og spredning av kunnskap og erfaringer, samtidig som de gir mulighet til å prioritere utvikling. Mange skoler opplever en lærings- og bevisstgjøringseffekt av å skulle formidle hva de gjør til andre skoler. Ekstern anerkjennelse, stolthet og tilgang til nettverk er andre positive effekter. Noen skoler opplever imidlertid at formidlingsarbeidet er svært ressurskrevende og vanskelig å kombinere med internt utviklingsarbeid.

Betydelige ringvirkninger til andre skoler

Kjennskapet til demonstrasjonsskoleordningen i norsk skole er god. Evalueringen viser at det store flertallet av rektorer i norske skoler kan nevne navnet på minst én demonstrasjonsskole.

I tillegg til å være godt kjent, er ordningen også godt brukt av skolene. Mange skoler har hatt kontakt med én eller flere demonstrasjonsskoler, og mange skoler har også brukt tid og ressurser på å besøke demonstrasjonsskolene.

Den kvantitative undersøkelsen bekrefter at svært mange av dem som har vært på besøk til en demonstrasjonsskole eller selv fått besøk av en, føler at de har fått en god forståelse for hvordan demonstrasjonsskolen arbeider.

Førti prosent av grunnskolene og halvparten av rektorene ved de videregående skolene som har hatt kontakt med demonstrasjonsskoler, oppgir at denne kontakten har ført til konkrete endringer ved egen skole. Undersøkelsen gir derfor grunnlag for å si at demonstrasjonsordningen har ført til vide og omfattende ringvirkninger i skolen.

Det er viktig å understreke at det er en omfattende besøksaktivitet mellom skoler, som også i stor grad foregår utenom demonstrasjonsskoleordningen. I mediene og i den skolepolitiske debatten kan man lett få et inntrykk av skolene som isolerte og lukkede enheter. Den kvantitative undersøkelsen blant et representativt utvalg av skoler støtter ikke opp under bildet av skolene som lukkede organisatoriske enheter, men viser at det pågår en omfattende utveksling av ideer og erfaringer mellom skoler, både innenfor og på tvers av kommune- og fylkesgrensene. Vi kan ikke med sikkerhet vite om det har vært en økning i omfanget av samarbeid og besøk mellom skoler i den perioden demonstrasjonsskoleordningen har virket, og eventuelt i hvilken grad en slik økning skyldes denne ordningen. En god del skoler har imidlertid bare besøkt demonstrasjonsskoler. En rimelig konklusjon å trekke er at omfanget av skolebesøk sannsynligvis ville ha vært høyt også uten denne ordningen, men at ordningen har stimulert spredningsaktiviteten ytterligere.

De kvalitative intervjuene tyder også på at ordningen fører til en viss vridning i besøk fra andre skoler og over til demonstrasjonsskolene. Om dette er en positiv effekt, avhenger i første rekke av om demonstrasjonsskolenes praksis eller formidlingsevne er kvalitativt bedre enn i andre skoler, noe evalueringen ikke gir grunnlag for å vurdere.

Hva med læringsutbyttet hos elevene?

For mange brukerskoler er det foreløpig for tidlig å si om de endringene som er gjennomført i egen skole etter kontakten med en demonstrasjonsskole, har hatt noen effekt for elevenes læringsutbytte. Et flertall (rundt 60 prosent) av de skolene som har gjort konkrete endringer, synes det er for tidlig å vurdere effektene. Av de skolene som synes de har grunnlag for å vurdere effektene, mener så godt som alle at erfaringene er mest positive. Et mer fullstendig bilde av effektene av ordningen på elevenes læringsutbytte vil vi imidlertid først kunne ha om et par år.

Positive erfaringer med praksisnær formidling

Både det kvantitative og det kvalitative materialet i evalueringen tyder på at den praksisnære formidlingsformen som kjennetegner demonstrasjonsskoleordningen, bidrar til økt forståelse og læring hos brukerskolene. Mulighetene til direkte erfaringsutveksling kombinert med adgangen til å se hvordan demonstrasjonsskolenes modeller fungerer i praksis, gir god forståelse for modellene og effektiv læring.

Intervjuene viser også at brukerskolene har stor bevissthet om forutsetningene for innpassing av demonstrasjonsskolenes modell i egen organisasjon. Modellene adopteres ikke ukritisk, men brukerskolene legger vekt på at det som regel vil være behov for tilpasning og videreutvikling i egen skole.

Demonstrasjonsskolenes rolle primært som inspirator

De fleste demonstrasjonsskoler inngår ikke en varig utviklingsrelasjon til konkrete brukerskoler. Kontakten begrenser seg som regel til ett eller i høyden et par besøk eller gjenbesøk. Demonstrasjonsskolene oppfattes heller ikke å skulle ha noen utviklingspådrivende rolle, verken av dem selv, av brukerskolene eller av utdanningsmyndighetene. Å ha en tung rolle i utviklingsprosesser i andre skoler oppleves å ligge utenfor demonstrasjonsskolenes ansvarsområde og kapasitet. Det finnes noen få eksempler på at demonstrasjonsskolene har fått et definert ansvar for oppfølging, men da har det som regel vært skoleeier som har ønsket å bruke demonstrasjonsskolene aktivt i forbindelse med utvikling av andre skoler i kommunen. I slike tilfeller har det vært laget en annen formell ramme rundt oppfølgingen enn demonstrasjonsskoleordningen.

Skoleeiers rolle i ordningen er svak – og kan fortsette å være det?

Skoleeier har ingen klart definert rolle i denne ordningen, noe som innebærer en viss inkonsistens i forhold til den økte betoningen av skoleeiers rolle i skolepolitikken for øvrig. De fleste skoleeiere er ganske passive overfor «sine» demonstrasjonsskoler. Skoleeier kan imidlertid selv velge å ta en mer aktiv rolle ved å trekke demonstrasjonsskolene mer aktivt inn i lokalt utviklingsarbeid, noe som skjer i enkelte kommuner. Nasjonale utdanningsmyndigheter kan med fordel stimulere til at skoleeier tar en mer aktiv rolle. Å gi skoleeier en mer radikalt styrket rolle ved å ta bort forutsetningen om at midlene skal gå til skolen selv, vil imidlertid undergrave formålet med ordningen. Intervjuene med skoleeiere tyder på at skoleeierne selv opplever ordningen som uproblematisk for sitt arbeid med kvalitetsutvikling av skolen. Den beste løsningen er derfor trolig å akseptere en viss inkonsistens og spenning mellom denne ordningen og skolepolitikken for øvrig på dette området.

Fordelingsmessig kritikk har begrenset vekt, men skolenes adgang til å kreve honorar bør avklares

Demonstrasjonsordningen har betydelige spredningseffekter. Mange skoler bruker ordningen, og det påvirker utviklingen ved en del skoler. Dette svekker den fordelingsmessige kritikken mot demonstrasjonsskoleordningen, som går ut på at det er galt å tildele penger til skoler som gjør det godt fra før. Jo svakere spredningseffekter og jo sterkere belønnings- og egenutviklingsperspektiv ordningen har, jo sterkere vil den fordelingsmessige kritikken stå.

For å styrke ordningens spredningseffekter og allmenne legitimitet taler mye for at nasjonale utdanningsmyndigheter i sterkere grad bør regulere adgangen til å kreve honorar. I dag er dette fritt opp til den enkelte demonstrasjonsskole, og en del skoler krever honorar for å ta imot besøk.

Differensiering av støttebeløpet?

Demonstrasjonsskolene tildeles i dag det samme beløpet, 0,5 millioner kroner per år over to år, uavhengig av skolestørrelse. Dette innebærer at insentivene for å søke er større for små skoler enn for store skoler. For å sikre gode insentiver til å søke blant alle skoler, bør man vurdere å differensiere støttebeløpet etter størrelsen på skolen. Samtidig er det viktig å unngå at ordningen blir for kompleks og dermed framstår som mindre tydelig eller forutsigbar for potensielle søkere. En mulig modell er å innføre et todelt støttebeløp, for eksempel med 0,3 millioner kroner til små skoler og 0,6–0,7 millioner kroner til store skoler.

Videreføring av ordningen?

Ordningen har trolig potensial for å videreføres noen år framover. Interessen for å lære av demonstrasjonsskolene vil neppe avta dramatisk de nærmeste tre-fire årene. Antallet skoler som er demonstrasjonsskoler, bør imidlertid være begrenset. En forutsetning for at ordningen skal være vellykket, er ikke nødvendigvis at det er de *beste* skolene som blir demonstrasjonsskoler, men de må være *gode* skoler som har noe å tilføre et betydelig antall andre skoler. Skolene må framstå som tilstrekkelig gode til at ikke legitimiteten til ordningen blir svekket.

Sannsynligvis er tilfanget av tilstrekkelig gode skoler ganske stort, noe som vil sikre en akseptabel rekruttering til ordningen, forutsatt at «gamle» demonstrasjonsskoler ønsker å fortsette eller komme tilbake til ordningen. Prinsippene som er fulgt ved de siste to utlysningrundene om å ta noen nye skoler inn i ordningen samtidig som noen videreføres, er fornuftig ut fra disse resonnementene. Det er nok likevel en øvre numerisk begrensning for hvor mange skoler som kan bli demonstrasjonsskoler uten at ordningen mister sitt preg av fyrårnsstrategi. Legitimiteten av at noen

skoler skal tilføres mye mer penger enn andre, hviler på at disse skolene er spesielt gode, og dermed relativt fåtallige.

Erfaringsspredning versus konkurranse

Demonstrasjonsordningen bygger på kvalitetsutvikling gjennom erfaringspredning. Erfaringspredning forutsetter åpenhet og vilje til kunnskapsdeling mellom skoler. I dag har skoler ingen økonomiske grunner til å begrense innsynet i egen virksomhet. En annen strategi er å satse på kvalitetsutvikling gjennom konkurranse. Denne strategien har i liten grad vært en eksplisitt begrunnelse for de skolepolitiske endringene som faktisk har åpnet for mer konkurranse mellom skoler. Fritt skolevalg i videregående opplæring og endrede godkjenningsvilkår for frittstående skoler har primært vært begrunnet med økt valgfrihet for elever/foreldre som et gode i seg selv. Om slike endringer i praksis fører til at skolene i større grad konkurrerer om elever og midler, vil det likevel kunne gi insentiver til å begrense kunnskapsdelingen mellom skoler.

Motsetningen mellom erfaringspredning og konkurranse framstår foreløpig ikke som et problem. Innslaget av konkurranse mellom skoler er i dag relativt beskjedent. Innen overskuelig framtid er det vanskelig å se for seg at konkurranseelementet vil få konsekvenser for erfaringspredning i grunnskolen fordi nærhetsprinsippet, liten vilje blant foreldre til å flytte elevene ut av nærmiljøet, og få frittstående skoler gjør at konkurransen reelt sett er svak. Innen videregående opplæring er mobiliteten større, innslaget av frittstående skoler er større, og det er innført fritt skolevalg i mange fylker. Man bør derfor være oppmerksom på at konkurranseelementet innen videregående opplæring om få år kan bli så sterkt at det svekker insentivene til åpenhet og kunnskapsdeling mellom skoler, i hvert fall i enkelte strøk. Dermed vil konkurranseelementet kunne undergrave forutsetningene for demonstrasjonsordningen.

Positiv læring i og mellom demonstrasjonsbedriftene

Midlene fra ordningen har gitt bedriftene mulighet til å prioritere interne utviklings tiltak som sannsynligvis ikke ville blitt gjennomført uten disse midlene. Mange av tiltakene har kompetanseheving for instruktørene som siktemål. Et fellestrekk er at de stimulerer intraorganisatorisk læring ved at instruktørene får anledning til å reflektere over egen praksis. Bedriftene opplever selv de interne effektene av ordningen som overveiende positive, men noe etterlyser klarere retningslinjer for bruk av midlene. I dette ligger også en etterlysning av en klarere kommunisert strategi for demonstrasjonsbedriftsordning.

Demonstrasjonsbedriftene opplever at de har stort utbytte av å delta i nettverk med de andre demonstrasjonsbedriftene. Kunnskapsspredningen internt i nettverket er på et overordnet systemnivå. Stor heterogenitet i nettverket er trolig en sterkt medvirkende årsak til dette. Det er lite som tyder på at bedriftsbesøkene gir et vesentlig bidrag til den interorganisatoriske læringen i nettverket.

Spredningspotensialet bør utnyttes bedre

Evalueringen viser at omfanget av besøk fra andre lærebedrifter er ubetydelig.

Mye tyder på at demonstrasjonsbedriftsordningen er utformet som en mer eller mindre direkte kopi av den ordningen som allerede var etablert på skolesiden. Et sentralt element i ordningen er at erfaringsspredningen skal skje direkte fra bedrift til bedrift, uten mellomledd. Denne strategien bygger imidlertid på noen forutsetninger som ikke er til stede i bedriftene i samme grad som i skolen.

En vesentlig forskjell mellom skolene og lærebedriftene er at skolene er betydelig mer homogene enn bedriftene. Heterogeniteten reduserer overførbarheten og gir dårligere utgangspunkt for læring fra bedrift til bedrift. Når det er stor grad av likhet mellom bedriftene, for eksempel mellom bedrifter i samme bransje, vil konkurranselementet kunne vanskeliggjøre erfaringsspredning fra bedrift til bedrift.

Fra demonstrasjonsbedrift til ressursbedrift?

Om forutsetningene for erfaringsspredning gjennom bedriftsbesøk ikke er til stede, forsvinner mye av grunnlaget for en *demonstrasjonsbedrifts*ordning. Det er mye som tyder på at ordningen gir verdifulle læringseffekter internt i bedriftene og mellom bedriftene. De ressursene som ligger i bedriftene og i nettverket, bør utnyttes bedre, men da bør trolig bedriftsbesøk som spredningsstrategi nedtones i forhold til andre, mer indirekte spredningsmekanismer. Dette forutsetter at nasjonale utdanningsmyndigheter og fylkeskommunen får mer definerte roller som spredningsaktører i ordningen.

Referanser

- Bjørnåvold (2000) *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Tessaloniki: Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training.
- Døving, E., O.B. Ure, B. Teige, S. Skule (2003) *Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet*. Underveisrapport 2003. SNF notat nr. 58/2003. Fafo-notat 2003:26. Bergen: SNF/ Oslo: Fafo.
- Ellström, P.-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Hægeland, T., L.J. Kirkebøen, K.G. Salvanes, O. Raaum (2004) *Marks across lower secondary schools in Norway: What can be explained by the composition of pupils and school resources*, Rapport 2004/11, Statistisk sentralbyrå, Oslo.
- Hagen, A, T. Nyen og K. Folkenborg (2004) *Etter- og videreutdanning i grunnsoppleringen i 2003*. Fafo-notat 2004:03. Oslo: Fafo.
- Hagen, A. og S. Skule (2001) *Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning*, Fafo-rapport 372, Fafo, Oslo.
- Larsen, K.A., F.Longva, A. Pape, A.N. Reichborn (1997) *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter.*, Fafo-rapport 212, Fafo, Oslo.
- Lave, J. and E. Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988) *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman, A.M. and M.B. Miles (1984) *Innovation up close. How school improvement works*. New York and London: Plenum Press.
- Nonaka, I. (1994) «A dynamic theory of organizational knowledge creation». *Organization Science* 5/1: 14-37.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplering for alle*.

- Polanyi, M. (2000) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus. (Orig. The Tacit Dimension utgitt i 1967).
- Riksaasen, R. (2004) *Kultur for skoleutvikling: en studie av demonstrasjonsskolene 2002-2004*. Trondheim, NTNU, Program for lærerutdanning.
- St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- St.prp.nr.65 (2002-2003) *Tilleggsbevilgninger og omprioriteringer i statsbudsjettet medregnet folketrygden 2003*.
- Svensen, E. (2000) *En voksen krysser sitt spor. Motivasjon for deltakelse i grunnskoleopplæring*, Fafo-rapport 340, Fafo, Oslo.
- Svensson, L. og E. Jakobsson (2004) «Læring i nettverk - som utviklingsstrategi for individer og arbeidsplasser.» I Bottrup, P. og C.H. Jørgensen, red., *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*, s. 151-168. Roskilde Universitetsforlag.
- Sverdrup, S. (2002) *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedung, E. (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1

Demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter i evalueringen

Der ikke annet er oppgitt, er det gjennomført separate personlige intervjuer med skoleleder og lærere (gruppeintervju) ved skolene og med opplæringsansvarlig og instruktører (gruppeintervju) i bedriftene.

Skoler

Bjørkelangen videregående skole
Borkenes skole¹
Fossli skole
Huseby skole
Kaupanger skule
Kjøkkelvik skole
Kvadraturen videregående skole
Løkeberg skole²
Sandefjord videregående skole
Skjelnan skole
Stovner videregående skole
Tananger ungdomsskole
Vardal ungdomsskole
Varhaug skule
Verket skole

Bedrifter

Amersham Health/ Lindesnes fabrikker
Den norske Opera
Gilde Bøndernes Salgslag³
Servina⁴
Siemens i Trondheim
Kverneland Group Operations⁵

¹ Telefonintervjuer med rektor og skoleeier

² Skolebesøk og telefonintervju med skoleeier

³ Samlet gruppeintervju med opplæringsansvarlig og instruktører

⁴ Personlig intervju med opplæringsansvarlig

⁵ Bedriftsbesøk og presentasjon i forbindelse med samling for demonstrasjonsbedrifter

Vedlegg 2

Spørreskjema – undersøkelse blant rektorer om demonstrasjonsskoleordningen og skoleutvikling

INTRO Jeg heter... og ringer fra Opinion. På vegne av Forskningsstiftelsen Fafo gjennomfører vi en undersøkelse blant rektorer om skoleutvikling og om demonstrasjonsskoleordningen. Det er sendt ut brev om evalueringen og at din skole vil kunne bli trukket ut til å delta i undersøkelsen. Har du mulighet for å sette av 10 minutter for et intervju nå?

SVÆRT VIKTIG AT DE SOM IKKE HAR BRUKT DEMONSTRASJONSSKOLEORDNINGEN OGSÅ BLIR MED I UNDERSØKELSEN!

FAFOs OPPDRAGSGIVER ER UTDANNINGSDIREKTORATET

1. Hvilket år begynte du i stillingen som rektor ved skolen?

NOTER ÅRSTALL

Støtte internt i kommunen

Vi har først noen almene spørsmål om utvikling av den enkelte skole. Med skoleutvikling mener vi endringer på kollektivt nivå i skolen, enten i skolen som helhet, eller på teamnivå eller lignende.

HVIS BEHOV FOR EKSEMPLER; ENDRINGER I ORGANISERING AV PERSONALET, ENDRING I TIMEPLANER, I ARBEIDSFORMER I OPPLÆRINGEN, I TILPASSET OPPLÆRING, I VURDERINGSARBEIDET MED MER

2. Har du kontakt med rektorer i andre skoler i kommunen om utvikling av din skole? I tilfelle, hvor ofte? LES OPP 1-4

- 1: Omtrent ukentlig
- 2: En eller to ganger i måneden
- 3: Noen ganger i året
- 4: Sjeldnere
- 5: Er ikke flere rektorer i kommunen
- 6: Ikke sikker

HVIS SVAR 1-3 PÅ SPM 2

3. Skjer kontakten med andre rektorer om skoleutvikling vanligvis på faste møter/samlinger for rektorer i din kommune, vanligvis uformelt gjennom direkte kontakt utenom møter, eller begge deler?

- 1: Faste møter
- 2: Uformelt
- 3: Begge deler
- 4: Ikke sikker

4. Diskuterer du utvikling av din skole med skoleadministrasjonen i kommunen? I tilfelle, hvor ofte? LES OPP 1-4

- 1: Omtrent ukentlig
- 2: En eller to ganger i måneden
- 3: Noen ganger i året
- 4: Sjeldnere
- 5: Ikke sikker

5. I hvilken grad påvirker kommunen hvilke områder din skole skal prioritere å utvikle dere innenfor? LES OPP 1-3

- 1: I stor grad
- 2: I noen grad
- 3: I liten eller ingen grad
- 4: Ikke sikker

6. Har lærere på din skole kontakt med lærere på andre skoler i kommunen om faglige og pedagogiske spørsmål?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

HVIS JA PÅ SPM 6

7. Er det bevisst lagt til rette for dette fra skolens eller kommunens side, eller skjer det mer sporadisk på lærernes eget initiativ?

- 1: Bevisst lagt til rette for
- 2: Mest på lærernes eget initiativ
- 3: Ikke sikker

Ekstern støtte

8. Har din skole deltatt i noen form for nettverk, utviklingssamarbeid eller utviklingsprosjekter med andre skoler utenfor kommunen i løpet av det siste året? I tilfelle, har du deltatt i ett eller flere?

- 1: Ja, flere
- 2: Ja, ett
- 3: Nei
- 4: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 ELLER 2 PÅ SPM8

9. Kan du med et stikkord si hva de dreier seg om, eller hva samarbeidet heter?

NOTER MEGET KORT

10. Har din skole hatt noen annen form for jevnlig kontakt med skoler utenfor kommunen for å utvikle og forbedre skolen i løpet av det siste året?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

11. Har du eller andre fra skolen reist på besøk til andre skoler utenfor kommunen for å lære av dem i løpet av det siste året?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

12. Hvis du ser bort fra samarbeid i forbindelse med lærerutdanningen, har din skole det siste året hatt noen form for utviklingssamarbeid eller fast kontakt med noen av de følgende institusjoner? LES OPP EN OG EN

FLERE SVAR MULIG

- 1: Høgskoler
- 2: Universiteter
- 3: Andre forskningsmiljøer
- 4: Nei, ikke noe slikt samarbeid
- 5: Ikke sikker

13. Er det noen andre institusjoner, miljøer eller personer som du har hatt kontakt med om utvikling og forbedring av skolen det siste året? I tilfelle, hvilke?

FLERE SVAR MULIG

- 1: Ja, internasjonale nettverk eller samarbeid
- 2: Ja, utdanningsavdelingen hos fylkesmannen (tidligere statens utdanningskontor)
- 3: Ja, privat skoleeier (for frittstående skoler)
- 4: Ja, andre
- 5: Nei
- 6: Ikke sikker

Viktigste kilder/støtter til utvikling

14. Vi har nå gått igjennom en rekke forskjellige mulige kontakter og samarbeidspartnere som den enkelte skole kan ha, både innenfor og utenfor kommunen. Er det noen av disse som har vært viktige når det gjelder å få inspirasjon og nye idéer til utvikling av din skole?

FLERE SVAR MULIGE IKKE LES OPP

- 1: Andre skoler i din kommune
- 2: Administrasjonen i kommunen
- 3: Skoler i andre kommuner, inkl. skolenettverk
- 4: Universiteter, høgskoler og forskningsmiljøer
- 5: Privat skoleeier (for frittstående skoler)
- 6: Andre...NOTER
- 7: Nei, ingen
- 8: Ikke sikker

15. Hvis vi nå ikke tenker på idé og inspirasjonsfasen, men mer på det å *gjennomføre* utviklingsarbeid og forbedringer på din skole, har noen vært viktige som diskusjonspartnere og støttespillere når dere har gjennomført utviklingsarbeid og forbedringer i skolen de seneste par-tre årene?

FLERE SVAR MULIGE IKKE LES OPP

- 1: Andre skoler i kommunen
- 2: Administrasjonen i kommunen
- 3: Skoler utenfor kommunen
- 4: Universiteter, høgskoler og forskningsmiljøer
- 5: Privat skoleeier (for frittstående skoler)
- 6: Andre...NOTER HVEM
- 7: Nei, ingen
- 8: Ikke sikker

Demonstrasjonsskoleordningen

Nå noen spørsmål om demonstrasjonsskoleordningen.

16. Kjenner du til noen skoler som er eller har vært demonstrasjonsskoler? I tilfelle, kan du nevne noen?

INTERVJUER SJEKKER MOT LISTE

- 1: Ja
- 2: Nei, oppgir feil skoler
- 3: Nei, kan ikke nevne noen

17. Har du selv søkt om å bli demonstrasjonsskole?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 17

18. Hva var kort de viktigste grunnene til at dere søkte?

FLERE SVAR MULIG

- 1: Har noe på skolen vi ønsker å formidle og spre til andre skoler
- 2: For å få mer midler til å drive utvikling (økonomi)
- 3: Bli mer synlige, økt status utad
- 4: Gi utviklingsarbeid mer status og styrke internt
- 5: Få tilgang til et nettverk med andre skoler
- 6: Andre grunner
- 7: Vet ikke

HVIS SVAR 2 PÅ SPM 17

19. Hva var kort de viktigste grunnene til at dere ikke søkte?

- 1: Usikker på om skolen er god nok, regnet ikke med å bli valgt ut
- 2: Ønsker ikke å bruke mye tid på formidling og besøk
- 3: Prinsipielle grunner, mener ordningen virker negativt
- 4: Andre grunner
- 5: Vet ikke, ingen spesielle grunner

20. Så langt du kjenner til, har noen fra din skole fra 2002 og fram til i dag.....

a) besøkt en demonstrasjonsskole?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

HVIS JA PÅ SPM20A

a2) Har dere besøkt én eller flere demonstrasjonsskoler?

- 1: En
- 2: Flere
- 3: Ikke sikker

b) hatt besøk av noen fra en demonstrasjonsskole på egen skole?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

c) deltatt på konferanser, seminarer eller samlinger der noen fra en demonstrasjonsskole har holdt et foredrag eller innlegg om skolen?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

d) lært noe om en demonstrasjonsskole gjennom uformell kontakt direkte med noen fra skolen på konferanser eller andre måter?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

e) på andre måter lært noe om en eller flere demonstrasjonsskoler

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 20E

e2) På hvilken måte?

NOTER KORT

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 20A ELLER SPM20B

21. Hvis du tenker på den demonstrasjonsskolen som din skole sist besøkte, hvordan ble dere kjent med at denne skolen var aktuell å besøke? IKKE LES OPP

- 1: Fellesbrosjyrene om demonstrasjonsskolene
- 2: Brosjyrer fra den enkelte skole
- 3: Internettsidene til skolene
- 4: Andre nettsider
- 5: Medieomtale
- 6: Hørte om den på konferanser, seminarer, samlinger
- 7: Hørte om den fra andre skoler
- 8: Direkte kontakt med demonstrasjonsskolen
- 9: Annet.....NOTER
- 10: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 20A ELLER SPM20B

22. Kan du meget kort med noen stikkord si hva dere ville lære av denne demonstrasjonsskolen når dere besøkte den?

NOTER KORT

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 20A ELLER SPM20B

23. Ville dere ha besøkt skolen også dersom den ikke hadde vært demonstrasjonsskole, eller er det lite sannsynlig?

- 1: Ja, ville ha besøkt skolen uansett
- 2: Nei, lite sannsynlig
- 3: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 20A ELLER SPM20B

24. I hvilken grad følte dere at dere fikk en god forståelse av demonstrasjonsskolens arbeid på de områdene som var aktuelle for dere? LES OPP 1-3

- 1: I stor grad
- 2: I noen grad
- 3: I liten eller ingen grad
- 4: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 20A ELLER 20B ELLER 20C ELLER 20D ELLER 20E

25. I hvilken grad har kontakten med demonstrasjonsskoler påvirket utviklingen av din egen skole? Hvis du har hatt kontakt med flere demonstrasjonsskoler, tenk på om det samlet sett har påvirket utviklingen ved din skole. Har det påvirket dere....? LES OPP 1-3

- 1: I stor grad
- 2: I noen grad
- 3: I liten eller ingen grad
- 4: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 ELLER 2 PÅ SPM 25

26. På hvilken måte har det påvirket utviklingen? Har det først og fremst...?
LES OPP 1-4

FLERE SVAR MULIG

ROTER SVARALTERNATIVREKKEFØLGEN FOR ALT 1-4

- 1: Gitt dere nye idéer
- 2: Bekreftet idéer dere allerede hadde
- 3: Gitt mer forståelse av hvordan noe fungerer i praksis
- 4: Gitt ny entusiasme
- 5: Andre effekter
- 6: Ikke sikker

HVIS (SVAR 1 PÅ SPM 20A ELLER 20B ELLER 20C ELLER 20D ELLER 20E) OG
(SVAR 1 ELLER 2 PÅ SPM 25)

27. Har kontakten med en eller flere demonstrasjonsskoler samlet sett ført til konkrete endringer på noen områder på din egen skole?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 27

28. Kan du meget kort med noen stikkord nevne de viktigste endringene?

NOTER

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 27

29. Går det an å se noen effekter av endringene på elevenes læringsutbytte allerede nå? I tilfelle, er erfaringene mest positive, verken positive eller negative, eller mest negative?

- 1: Mest positive
- 2: Verken positive eller negative
- 3: Mest negative
- 4: Nei, kan ikke si noe om effekter ennå
- 5: Ikke sikker

30. Hvis du skulle bestemme, mener du at demonstrasjonsskoleordningen alt i alt bør videreføres eller avvikles?

- 1: Videreføres
- 2: Avvikles
- 3: Usikker, er i tvil
- 4: Vet for lite, har tenkt for lite på det

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 30

31. Kan du kort si hvorfor du mener den bør videreføres?

FLERE SVAR MULIG

- 1: Gir god mulighet til å lære direkte av andre skoler
- 2: Kan se hvordan ting fungerer i praksis
- 3: Synliggjøring, lett å finne fram til skoler som har noe å lære bort
- 4: Får fram positive eksempler og resultater i offentligheten
- 5: De som gjør det bra bør belønnes
- 6: Annet....NOTER
- 7: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 PÅ SPM 30

32. Kan du kort si hvorfor du mener den bør avvikles?

FLERE SVAR MULIG

- 1: Større forskjell/gap mellom skoler, galt å belønne de flinkeste
- 2: Involverer skoleeier (kommunen, fylkeskommunen) i for liten grad
- 3: Ikke god nok utvelgelse av skoler, feil skoler blir plukket ut
- 4: Lite spredning til andre skoler, ordning kommer mest demonstrasjonsskoler til gode
- 5: Annet....NOTER
- 6: Ikke sikker

Bakgrunnsspørsmål

33. Til slutt et bakgrunnsspørsmål. Er lærerne organisert i team på din skole? I tilfelle, gjennomføres også undervisningen sammen med andre lærere, eller er det først og fremst planleggingen som skjer i team?

- 1: Ja, både planlegging og undervisning
- 2: Ja, først og fremst planleggingen
- 3: Nei, ikke teamorganisert

Da må jeg si tusen takk for at du kunne ta deg tid til å bli intervjuet. Ha en fortsatt god dag!

Vedlegg 3

Demonstrasjonsskoler - skoleledere - intervjuguide

- Effekter i demonstrasjonsskolene
- Spredningseffekter til andre skoler
- Demonstrasjonsordningen som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling

Bakgrunn for å søke

Hvordan fikk dere kjennskap til muligheten til å søke om å bli demonstrasjonsskole? Hvem tok initiativ til søknaden? Hvilke forventninger hadde dere til ordningen da dere søkte?

Forankring

I hvilken grad påvirket skoleeier beslutningen om å søke? I hvilken grad og på hvilken måte medvirket lærerne/foreldrene/elevene ved skolen i søknadsprosessen?

Hvor godt tilpasset var utlysningen i forhold til aktivitetene ved denne skolen? (Hvilke områder har skolen valgt å vektlegge som demonstrasjonsskole? Hvorfor nettopp disse områdene?) Hva tror du var den viktigste grunnen til at denne skolen ble valgt ut til å være en av demonstrasjonsskolene?

Disponering av midlene

Hvordan treffes beslutninger om disponering av midlene fra demonstrasjonsskoleordningen internt ved skolen? I hvilken grad er skoleeier involvert i beslutningen om bruk av disse midlene? Tar skolen betaling fra brukerne av demonstrasjonsaktivitetene? Hva brukes midlene til?

Nye aktiviteter/Spredningsstrategier

Hvordan har skolen arbeidet for å nå ut til mulige brukere med informasjon om demonstrasjonsaktivitetene? Erfaringer med dette?

Hva er de viktigste endringene som det å bli utpekt som demonstrasjonsskole har ført til?

Hvilke nye aktiviteter har ordningen ført til? Er dette aktiviteter som ikke ville vært igangsatt om skolen ikke hadde blitt demonstrasjonsskole? Har skolen hatt andre prosjektmidler i perioden? På hvilken måte har evt andre midler påvirket demonstrasjonsskole-aktivitetene?

I retningslinjene for demonstrasjonsskolene (rundskrivene fra LS/Udir) heter det at demonstrasjonsskolene kan bidra til kvalitetsheving og -utvikling på flere måter:

- etter- og videreutdanning for ledere og lærere
- besøks- og kursvirksomhet
- hospiteringsordninger
- praksisskole for studenter

Hvilke av disse aktivitetene/ spredningsstrategiene har vært mest aktuelle ved denne skolen? Hvilke har vært mindre aktuelle/uaktuelle? Hvorfor?

Omfanget av aktiviteter/ brukere?

Oversikt over hvor mange/ typer brukere? Liste/ dokumentasjon?

Hvem organiserer aktivitetene? Hvor mange lærere har vært involvert i DS-aktivitetene (direkte/ indirekte)? Behov for å regulere omfanget av ”brukere” – i tilfelle, hvordan?

Samme type aktiviteter for alle besøkende skoler, eller forskjellig fra skole til skole etter behov? Hvor hen i egen utviklingsprosess er brukerskolene når de besøker/har kontakt med dere? Betyr det noe hvem som deltar fra brukerskolene?

Effekter for brukerne

Hva er det viktigste andre skoler kan lære av denne skolen? Hvor lett/vanskelig er det å spre egne kunnskaper og erfaringer? Hvorfor er det lett eller vanskelig?

Hvilken måte tror du vil være den beste for andre måter å lære av de erfaringene dere har gjort på dette området? Er det noen spesielle forutsetninger som bør være til stede for at andre skoler skal ha utbytte av å delta i demonstrasjonsvirksomhetene ved skolen?

Er det mulig for andre skoler å gjennomføre deres modell delvis og få gode resultater?

Oppfølging av brukere? På hvilken måte? Hvem har hatt ansvaret for oppfølgingen?

Tilbakemeldinger fra brukerne?

Effekter ved egen skole

På hvilken måte har lærerens (og elevenes) skolehverdag blitt påvirket av DS-aktivitetene?

Hvilke tilbakemeldinger har lærerne gitt om hvordan de har opplevd DS-aktivitetene?

Tilbakemeldinger fra elevene? Fra foreldrene?

Hvordan har utviklingen vært på de områdene som skolen ble valgt ut på? Har det å være demonstrasjonsskole gjort det lettere eller vanskeligere å utvikle skolen videre på disse områdene? Hvordan ville utviklingen på disse områdene vært om skolen ikke hadde vært demonstrasjonsskole? På hvilken måte har det å være demonstrasjonsskole påvirket læringsmiljø og læringsutbytte ved skolen? Effekter på kort og lang sikt? (positive og negative)

Har omfanget av DS-aktiviteter sett fra skolens side vært for lite, for stort eller passe? Om for stort eller for lite: mulige årsaker og konsekvenser. Har det gitt tilgang til nye nettverk?

Hvilken betydning har tilgang til nye nettverk gjennom demonstrasjonsordningen hatt for skolen? Hvilke type nettverk dreier det seg om? I hvilken grad og på hvilken måte anses disse nettverkene å ha en varig verdi i forhold til arbeidet med kvalitetsutvikling ved egen skole?

Hva er de viktigste forutsetningene for at DS-aktivitetene skal gi varige effekter ved skolen?

Demonstrasjonsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Hvordan skiller demonstrasjonsordningen seg fra andre virkemidler for kvalitetsutvikling i skolen? Hva er de største fordelene med denne måten å organisere arbeidet med

kvalitetsutvikling i skolen? Hva er svakheter ved denne modellen? Kunne ordningen ha vært organisert på en annen måte for å gi bedre resultater?

Vedlegg 4

Lærere - demonstrasjonsskolene (gruppeintervju)

Prosess - utvelgelse av lærerinformanter. Henvendelse til skoleleder. Be om at utvelgelsen av informanter skjer i samarbeid med hovedtillitsvalgt ved skolen. Ønsker at både lærere som har vært direkte involvert i demonstrasjonsaktivitetene og lærere som ikke er direkte involvert deltar. Ønsker 4-5 lærere i gruppeintervjuet. Et viktig formål er å fange opp ulike synspunkter blant lærerne. Hovedtemaene er:

- Effekter i demonstrasjonsskolene
- Spredningseffekter til andre skoler
- Demonstrasjonsordningen som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling

Bakgrunn for å søke om å bli demonstrasjonsskole

Hvordan fikk dere kjennskap til ordningen? Hvem tok initiativ til å søke om å bli demonstrasjonsskole? På hvilken måte medvirket lærerne i arbeidet med søknaden? Hvilke områder har skolen valgt å vektlegge som demonstrasjonsskole? Hvorfor nettopp disse områdene? Hva tror dere var den viktigste grunnen til at denne skolen ble valgt ut til å være demonstrasjonsskole?

Demonstrasjonsskoleaktiviteten

Hvordan får brukerskolene kjennskap til hva denne skolen kan tilby som demonstrasjonsskole? Hvilke tema er det størst interesse for? Bruker man et standardisert opplegg, eller blir besøkene/ aktivitetene tilpasset den enkelte skole? Hvem har ansvaret for å legge opp innholdet i besøkene/ aktivitetene? Hva er de viktigste endringene som det å bli utpekt til demonstrasjonsskole har ført til? Hvilke nye aktiviteter har det å være demonstrasjonsskole ført til? På hvilken måte medvirker lærerne i disse aktivitetene? På hvilken måte medvirker skoleledelsen? Elevene? På hvilken måte påvirker dette skolehverdagen? Hvordan er omfanget av aktivitetene? Oppfølging av brukere? På hvilken måte? Hvem har hatt ansvaret for oppfølgingen? Tilbakemeldinger fra brukerne på organiseringen av besøket/ aktivitetene?

Effekter ved egen skole

Hva er de viktigste erfaringene med å være demonstrasjonsskole, sett fra lærernes side? Hvordan har utviklingen vært på de områdene som skolen ble valgt ut på? Hvordan ville utviklingen vært om skolen ikke hadde vært demonstrasjonsskole? På hvilken måte har det å være demonstrasjonsskole påvirket læringsmiljø og læringsutbytte ved skolen? På hvilken måte har lærernes (og elevenes) skolehverdag blitt påvirket av DS-aktivitetene? Har det å være demonstrasjonsskole gjort det lettere eller vanskeligere å utvikle skolen videre på disse områdene? Effekter på kort og lang sikt? (positive og negative) Har omfanget av demonstrasjonsvirksomheten ved skolen vært for lite, for stort eller passe? Om for stort eller for lite; mulige årsaker og konsekvenser. Hvilken betydning har tilgang til nye nettverk og samarbeidsrelasjoner gjennom demonstrasjonsordningen hatt for skolen? Hvilken type nettverk dreier det seg om? I hvilken grad og på hvilken måte kommer disse nettverkene til å ha noen varig verdi for skolen? Hva er de viktigste forutsetningene for at DS-aktivitetene skal gi varige effekter ved skolen?

Effekter for brukerne

Hvordan har skolen arbeidet for å nå ut til mulige brukere med informasjon om demonstrasjonsaktivitetene? Erfaringer med dette?

Oversikt over hvor mange/ typer brukere? Liste/ dokumentasjon?

Hva er det viktigste andre skoler kan lære av denne skolen? Kan andre skoler overføre hele modellen eller bare elementer fra modellen? Hvilken måte tror dere vil være den beste for andre skoler å lære av de erfaringene dere har gjort på dette området? Er det noen spesielle forutsetninger som bør være til stede for at andre skoler skal ha utbytte av å delta i demonstrasjonsvirksomhetene ved skolen?

Omfanget av aktivitetene/ brukere? Oppfølging av brukere? På hvilken måte? Hvem har hatt ansvaret for oppfølgingen? Tilbakemeldinger fra brukerne?

Demonstrasjonsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Hvordan skiller demonstrasjonsordningen seg fra andre virkemidler for kvalitetsutvikling i skolen? Hva er de største fordelene med denne måten å organisere arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen? Hva er svakheter ved denne modellen? Kunne ordningen ha vært organisert på en annen måte for å gi bedre resultater?

Vedlegg 5

Skoleeier (kommune/f.kommune) – intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon - skoleeierrollen

Hvordan er kommunen organisert administrativt? Hva slags arbeid er lagt til sentralt nivå (dvs ikke skolenivå)? Hvor mange personer kan man si arbeider med kvalitetsutvikling i skolen, helt eller delvis?

Rollefordeling mellom skoleeier og den enkelte skole: Hvem definerer for eksempel hva som ikke er bra nok og krever tiltak på den enkelte skole? Hvem står for ansettelser/rekruttering? Med mer.

Er det pågående prosesser for kvalitetsutvikling, skoleutvikling og/eller kompetanseutvikling i kommunal/fylkeskommunal regi? Beskriv disse kort.

Demonstrasjonsskolens modell

Hva er det etter din mening skolen utmerker seg med?

Hvordan har ... *det som gjør skolen til demonstrasjonsskole*.... blitt utviklet? Hvilken rolle har skoleeier spilt?

Hvorfor har akkurat denne skolen blitt så ”vellykket” at den har blitt en demonstrasjonsskole?

Søknaden

Initiativ – hvem tok initiativet til å søke? Skolen? Påvirket skoleeier skolen til å søke?

Hvorfor søkte dere/skolen om å bli demonstrasjonsskole?

Var det flere skoler i kommunen som søkte? Hvis ja, hvilken skole mente dere burde prioriteres høyest, og hvorfor?

Spredning av erfaringer/modell

I hvilken grad og evt. hvordan skjer det erfaringsutveksling mellom skoler i samme kommune/fylke? Er det lagt til rette for at andre skoler i kommunen/fylket skal lære av demonstrasjonsskolen?

Vurdering av ”overføringsverdi” til andre skoler. Er det noe spesielt ved skolen som gjør det lett eller vanskelig for andre skoler å lære av den? Hvilke forutsetninger må være tilstede i andre skoler for at de skal kunne gjennomføre hele eller deler av demonstrasjonsskole-”modellen” med positiv effekt på læringsmiljø og læringsutbytte?

Har skoleeier laget noen retningslinjer for hvordan skolen skal bruke midlene som demonstrasjonsskole? Påvirker skoleeier hva slags aktiviteter skolen driver for å spre sine erfaringer/sin modell til andre skoler?

Demonstrasjonsskoleordningen i forhold til skoleeiers arbeid med kvalitetsutvikling i skolen

Hvordan vurderer dere demonstrasjonsskoleordningen i forhold til kommunen/fylkeskommunens ansvar og arbeid med kvalitetsutvikling i skolen? Passer den inn? Vanskeliggjør eller letter den arbeidet med kvalitetsutvikling i kommunen/fylkeskommunen?

Har ordningen endret hvordan man arbeider med kvalitetsutvikling i skolen i kommunen/fylket? Har det at en skole har blitt demonstrasjonsskole ført til nye arbeidsoppgaver for skoleeier? Andre endringer for skoleeier som følge av ordningen?

Rammebetingelser

Hvilke forutsetninger har skolen for å få til kvalitetsutvikling sammenlignet med andre skoler i kommunen/fylket? Økonomi, lærerstab, elevsammensetning, skolebygget, annet.

Har det vært avsatt midler fra kommunen til skolen før skolen ble demonstrasjonsskole til å ta i mot besøk, holde foredrag eller andre "spredningsaktiviteter"? Har demonstrasjonsskolemidlene frigjort/erstattet disse midlene, eller har de kommet "på toppen" av dem? Hvordan er demonstrasjonsskolemidlene gitt fra skoleeier – har skoleeier lagt føringer på bruken av dem? I hvilken grad kan skolen ta seg betalt for besøk, konferansedeltakelse og lignende?

Vedlegg 6

Rektor ved ”besøkende” skoler – intervjuguide

Introduksjon

Formål: evaluere demonstrasjonsskoleordningen

Prate med skoler som har vært i kontakt med demonstrasjonsskoler – en av flere datakilder for evalueringen. Oppgi hvilken demonstrasjonsskole skolen er registrert som å ha vært i kontakt med.

Type bruk av demonstrasjonsskolen

På hvilken måte har skolen hatt kontakt med demonstrasjonsskolen? (for eksempel besøk til demonstrasjonsskolen, besøk fra demonstrasjonsskolen, kurs, konferanser, hospitering/praksis, inngikk i utdanningsopplegg).

Hvem deltok fra egen skole? Rektor, andre skoleledere, lærere, elever, skoleeierrepresentanter? Hvem bestemte hvem som skulle delta?

Hvis besøk, hvordan var besøket organisert? hva slags aktiviteter?

Hvis kurs, konferanse – hva slags? hvilken type deltakere?

Har skolen hatt noen form for kontakt med demoskolen etter første gang? Hvordan og omtrent, hvor ofte?

Formål og effekter av kontakten med demonstrasjonsskolen

Hvorfor besøkte dere demonstrasjonsskolen? (Eller hadde kontakt på annen måte.)

Hva var det dere ønsket å lære av demonstrasjonsskolen? Forventninger.

Hadde dere startet opp et utviklingsprosjekt for skolen når dere tok/hadde kontakt med demonstrasjonsskolen? Hvor langt var dere evt. kommet i arbeidet når dere hadde dere kontakt med demonstrasjonsskolen? (Hvordan var holdningene blant lærere, elever og skoleeier til dette utviklingsarbeidet? Tid/ressurser til å gjennomføre utviklingsarbeidet?)

Hvilket inntrykk fikk du av demonstrasjonsskolen? Hva opplevde du/dere som sterke og svake sider ved demonstrasjonsskolen? Forskjeller og likheter med egen skole? Hva er verdt å lære av skolen? I hvilken grad har din egen skole mulighet til å gjennomføre de tingene som var positivt ved demonstrasjonsskolen? Hva hindrer dere evt. i å gjøre det?

Har kontakten med demonstrasjonsskolen påvirket din egen skoles utvikling? På hvilken måte? Kan du fortelle litt om hvilke (større) endringer som evt. har skjedd i din skole de seneste par-tre årene? (Hva ville ha skjedd uten kontakten med demonstrasjonsskolen?) Hva fra demonstrasjonsskolen er det dere evt har forsøkt å innarbeide på egen skole? Er det planer om endringer kommende skoleår?

Har endringene gitt effekter i tråd med forventningene? Hvordan tror du andre: lærere, foreldre/elever, kommunen/fylkeskommunen, opplever det? Hva var avgjørende for at ”bruken” av demonstrasjonsskolen hadde en god eller mindre god effekt?

Innfallspport til demonstrasjonsskolen

Hvordan fikk du kjennskap til demonstrasjonsskolen og at den hadde noe som kunne være relevant for deres egen skole? Hvorfor valgte dere å besøke/bruke akkurat denne demonstrasjonsskolen, og ikke andre? Hvordan ble beslutningen om å ha kontakt med demonstrasjonsskolen tatt? Hvem var involvert (lærere, elever/foreldre, skoleeier)?

Demonstrasjonsskolens formidlingsarbeid

Vurdering av kvaliteten på demonstrasjonsskolens formidlingsarbeid. Hva har vært bra? Er det noe som burde ha vært gjort annerledes fra demonstrasjonsskolens side?

Synspunkt på demonstrasjonsskoleordningen

Vurdering av demonstrasjonsskoleordningen i forhold til andre måter å drive kvalitetsutvikling i skolen på – eventuelle synspunkter?

Bakgrunnsspørsmål

Rammebetingelser:

- kommunal organisering
- type skole (barne-, ungdoms-, 1-10., vgo), fådelt?
- ressurser
- lærersammensetning (ung/gammel, kompetansesammensetning)
- elevsammensetning (særlige behov, flerspråklighet med mer)
- hvor gammelt skolebygg

Hvilken rolle spiller kommunen/fylkeskommunen som skoleeier i forhold til kvalitetsutvikling, skoleutvikling, kompetanseutvikling?

Deltar skolen i noen form for nettverk/faste samarbeid med andre skoler? Har skolen kontakt med andre skoler som holder på med utviklingsarbeid?

Organiseringen av skolen: teamorganisering eller individuelt? evt. hva slags team? evt. hvilket ansvar og hvilke oppgaver er lagt til team?

Vedlegg 7

Bedrifter - opplæringsansvarlig el.l. - intervjuguide

Hovedspørsmål i evalueringen:

- Hvilke effekter har ordningen hatt internt i demonstrasjonsbedriftene?
- Hvilke effekter har ordningen hatt i forhold til omgivelsene (andre lærebedrifter, skoler, fagopplæringsansvarlige i fylkeskommunen, yrkesopplæringsnemnda, andre)
- Demonstrasjonsordningen som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling i fagopplæringen

Bakgrunnspørsmål

Andel fagarbeidere i produksjonen. Antall lærlinger, fordeling på fag. Hvor mange instruktører? Antall år som lærebedrift?

Bakgrunn for å søke

Hvordan fikk dere kjennskap til muligheten til å søke om å bli demonstrasjonsbedrift? Hvem tok initiativ til søknaden? Hva var de viktigste årsakene til at dere ønsket å bli demonstrasjonsbedrift? Hvilke forventninger hadde dere til ordningen da dere søkte? Hvilken type aktiviteter så man for seg at det å være demonstrasjonsbedrift ville føre til? Forventet omfang?

Forankring

I hvilken grad var instruktører og lærlinger involvert i beslutningen om å søke? I selve søknadsprosessen? Hvilke områder har bedriften valgt å legge vekt på som demonstrasjonsbedrift? Hvorfor nettopp disse områdene? Hva tror du var den viktigste grunnen til at denne bedriften ble valgt ut til å være en av demonstrasjonsbedriftene?

Disponering av midlene

Hvem beslutter hvordan demonstrasjonsmidlene skal benyttes? Hvordan er disse midlene brukt så langt? Mottar bedriften noen form for betaling/ honorar for bedriftsbesøk? For evt. eksterne oppdrag/ deltakelse på seminarer, konferanser m.v.?

Nye aktiviteter/ spredningsstrategier

Hvordan har bedriften arbeidet for å nå ut til mulige brukere med informasjon om demonstrasjonsbedriftvirksomheten? Erfaringer med dette?

Hva er de viktigste endringene som det å bli utpekt som demonstrasjonsbedrift har ført til? Hvilke nye aktiviteter har ordningen ført til? Er dette aktiviteter som ikke ville vært igangsatt om bedriften ikke hadde vært demonstrasjonsbedrift?

Hvor stort er omfanget av ulike spredningsaktiviteter? Oversikt over hvor mange/ ulike typer brukere/ interessenter? Liste/ dokumentasjon?

Samme type bedriftspresentasjoner for alle typer besøkende/ interessenter, eller blir dette utformet fra gang til gang? Hvem/ hvor mange i bedriften har vært/ er involvert i presentasjonene/besøkene (direkte/ indirekte)?

Er innholdet/programmet for bedriftspresentasjoner likt ved alle typer besøk, eller blir dette tilpasset fra gang til gang? I hvilken grad trekkes instruktørene inn i forbindelse med bedriftsbesøkene? I hvilken grad/ på hvilken måte blir lærlingene involvert?

Effekter for brukerne

Hva er det viktigste andre lærebedrifter kan lære av denne bedriften? Hvor lett/ vanskelig er det å formidle egne kunnskaper og erfaringer til andre bedrifter? Hvorfor er dette lett/ vanskelig?

Hvilken måte tror du vil være den beste for andre lærebedrifter å lære av de erfaringene dere har gjort på dette området? Er det noen spesielle forutsetninger som bør være til stede for at andre bedrifter skal ha utbytte av å besøke bedriften?

Hvilke andre virksomheter/ aktører enn andre lærebedrifter kan ha nytte av det dere kan tilby som demonstrasjonsbedrift? På hvilken måte? Aktuelle eksempler?

Oppfølging av brukere? På hvilken måte? Hvem har hatt ansvaret for oppfølgingen?

Tilbakemeldinger fra brukerne?

Effekter internt i bedriften

I hvilken grad påvirkes hverdagen i bedriften av det å være en demonstrasjonsbedrift? Hvilke tilbakemeldinger har de ansatte gitt om hvordan de har opplevd demonstrasjonsaktivitetene? Tilbakemeldinger fra instruktørene? Fra lærlingene?

Hvordan har utviklingen vært på de områdene som bedriften ble valgt ut på grunnlag av.

Hvordan ville utviklingen vært på disse områdene om bedriften ikke hadde vært demonstrasjonsbedrift? På hvilken måte har det å være demonstrasjonsbedrift påvirket læringsmiljø og læringsutbytte for lærlingene? Effekter på kort og lang sikt? (positive og negative)

Har omfanget av demonstrasjonsaktiviteter fra bedriftens side vært for lite, for stort eller passe? Om for stort eller for lite: mulige årsaker og konsekvenser. Har demonstrasjonsordningen gitt tilgang til nye nettverk? Hvilken betydning har dette i så fall hatt for bedriften? Hvilken type nettverk dreier det seg om? I hvilken grad og på hvilken måte anses disse nettverkene å ha varig verdi i forhold til arbeidet av kvalitet i opplæringen i bedriften?

Hva er de viktigste forutsetningene for at demonstrasjonsordningen skal kunne ha noen varige effekter i bedriften?

Demonstrasjonsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Hvordan skiller denne ordningen seg fra andre virkemidler for kvalitetsutvikling i fagopplæringen? Hva er de største fordelene ved denne modellen? Hva er svakhetene ved denne modellen? Kunne ordningen vært organisert på en annen måte for å gi bedre resultater?

Vedlegg 8

Instruktører - demonstrasjonsbedriftene (gruppeintervju)

Hovedspørsmål i evalueringen:

- Hvilke effekter har ordningen hatt internt i demonstrasjonsbedriftene?
- Hvilke effekter har ordningen hatt i forhold til omgivelsene (andre lærebedrifter, skoler, fagopplæringsansvarlige i fylkeskommunen, yrkesopplæringsnemnda, andre)
- Demonstrasjonsordningen som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling i fagopplæringen

Bakgrunn for å søke om å bli demonstrasjonsbedrift

Hvordan fikk dere kjennskap til ordningen? Hvem tok initiativ til å søke om å bli demonstrasjonsbedrift? På hvilken måte medvirket de ansatte i arbeidet med søknaden? Hvilke områder har bedriften valgt å vektlegge som demonstrasjonsbedrift? Hvorfor nettopp disse områdene? Hva tror dere var den viktigste grunnen til at denne bedriften ble valgt ut til å være demonstrasjonsbedrift?

Demonstrasjonsaktiviteten

Hvordan får andre kjennskap til hva bedriften kan tilby som demonstrasjonsbedrift? Hvilke tema er det størst interesse for? Bruker man et standardisert opplegg, eller blir besøkene/aktivitetene tilpasset fra gang til gang? Hvem har ansvaret for å legge opp innholdet i besøkene/aktivitetene?

Hva er de viktigste endringene som det å bli utpekt til demonstrasjonsbedrift har ført til? Hvilke nye aktiviteter har det å være demonstrasjonsbedrift ført til? På hvilken måte medvirker de ansatte i disse aktivitetene? På hvilken måte medvirker ledelsen? Lærlingene? På hvilken måte påvirker dette hverdagen i bedriften? Hvordan er omfanget av aktivitetene? Oppfølging av brukere? På hvilken måte? Hvem har hatt ansvaret for oppfølgingen? Tilbakemeldinger fra brukerne på organiseringen av besøket/aktivitetene?

Interne effekter

Hva er de viktigste erfaringene med å være demonstrasjonsbedrift, sett fra de ansattes/instruktørene side?

Hvordan har utviklingen vært på de områdene som bedriften ble valgt ut på? Hvordan ville utviklingen vært om bedriften ikke hadde vært demonstrasjonsbedrift? På hvilken måte har det å være demonstrasjonsbedrift påvirket arbeidsmiljø og læringsmiljø i bedriften? På hvilken måte har instruktørens (og lærlingenes) hverdag blitt påvirket av disse aktivitetene? Effekter på kort og lang sikt? (positive og negative)

Hvilken type opplæring vil dere si at instruktørene i denne bedriften har størst behov for i dag? I hvilken grad vil dere si at demonstrasjonsordningen bidrar til at instruktørene får mulighet til å utvikle seg i instruktørrollen. På hvilken måte?

Har omfanget av demonstrasjonsvirksomheten ved bedriften vært for lite, for stort eller passe? Om for stort eller for lite; mulige årsaker og konsekvenser. Tilbakemeldinger fra brukerne? Hvilken betydning har tilgang til nye nettverk og samarbeidsrelasjoner gjennom demonstrasjonsordningen hatt for bedriften? Hvilken type nettverk dreier det seg om? Hva er de viktigste forutsetningene for at DS-aktivitetene skal gi varige effekter internt?

Effekter for brukerne

Hvordan har bedriften arbeidet for å nå ut til mulige brukere med informasjon om demonstrasjonsaktivitetene? Erfaringer med dette?

Hva er det viktigste andre lærebedrifter kan lære av denne bedriften? Hvilken måte tror dere vil være den beste for andre bedrifter å lære av de erfaringene dere har gjort på dette området?

Er det noen spesielle forutsetninger som bør være til stede for at andre bedrifter skal kunne ha noen praktisk nytte av de erfaringene som er gjort ved denne bedriften?

Demonstrasjonsordningen som virkemiddel for kvalitetsutvikling

Hva er de største fordelene med å bruke demonstrasjonsbedrifter som virkemiddel for å forbedre kvaliteten på fagopplæringen? Hva er svakhetene ved denne modellen? Kunne ordningen ha vært organisert på en annen måte for å gi bedre resultater?

Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter

Ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter er ett av flere virkemidler i den nasjonale satsingen på kvalitetsutvikling i skole og fagopplæring. Viktige spørsmål i evalueringen er i hvilken grad ordningen gir resultater i form av endringer i arbeidsmåter, læringsmiljø og læringsutbytte, og hvilke faktorer som hemmer og fremmer en slik utvikling. I rapporten analyseres effekter i demonstrasjonsskolene og -bedriftene og sprednings-effekter til andre skoler, bedrifter, organisasjoner og aktører i fagopplæringen. Et viktig formål for evalueringen har også vært å vurdere ordningen som strategisk virkemiddel for kvalitetsutvikling på et mer generelt grunnlag.



Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 478
ISBN 82-7422-481-7
ISSN 0801-6143