

En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster

Dag Atle Lysne og May Britt Postholm

Internasjonal litteratur gir god dokumentasjon av hvilke faktorer som fremmer skoleutvikling. Konteksten som læringsprosesser foregår i, er viktig for læringsutbytte, og norsk skole avviker på mange områder fra den skolen vi finner i mange andre land. Det er derfor god grunn til å stille spørsmål ved om internasjonal forskning alene kan brukes som grunnlag for utvikling av norsk skole. Den studien som presenteres her, omfatter tre skoler i Midt-Norge som deltok i piloteringen av kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i skoleåret 2012/2013. Funnene er hentet fra intervjuer med rektor og en gruppe av lærere på skolene. Skolene i studien var svært ulike. Likevel ser vi at det er stort samsvar mellom skolene i hvilke faktorer som er viktige for å gi utvikling. I tillegg ser vi stort samsvar med de faktorene som internasjonal litteratur legger vekt på at fremmer skoleutvikling. Det viser at det i hovedsak er de samme faktorene som fremmer skolebasert kompetanseutvikling lokalt i Norge som er beskrevet i internasjonale studier, og at lokale, regionale og nasjonale forhold spiller mindre rolle. I artikkelen diskuterer vi hvordan funnene i vår studie er koblet til funn i tidligere studier.

Nøkkelord: skoleutvikling, skolebasert kompetanseutvikling, etterutdanning for lærere

Innledning

Det er de seinere årene lagt betydelige ressurser i å forskningsbasere skoleutvikling i Norge. Ett av de siste og mest omfattende eksemplene er prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette prosjektet har som mål å utvikle skolenes praksis på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving på ungdomstrinnet. En hovedprioritering

Dag Atle Lysne
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
Dag.atle.lysne@
ntnu.no

May Britt Postholm
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
may.britt.postholm@
ntnu.no

er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer variert, praktisk, relevant og utfordrende. Målet er praksisendring over tid og videreutvikling av skolen som lærende organisasjon slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2012; Meld. St. 22 (2010–2011)). Hele skolen skal delta i prosjektet, inkludert leder og skoleeier. I flere bakgrunnsdokumenter for prosjektet er erfarings- og forskningsbasert kunnskap om skolebasert kompetanseutvikling oppsummert (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I tillegg er det utviklet en stor nettressurs for lærere, skoleledere og skoleeiere (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Først ble det gjennomført en pilot i skoleåret 2012/2013. Prosjektet er gjennomført i fullskala i perioden 2013–2017. Alle ungdomsskoler i Norge ble invitert til å være med i tre semestre i løpet av denne fireårsperioden.

Internasjonal forskningslitteratur gir god dokumentasjon på hvilke faktorer som påvirker skolebasert kompetanseutvikling. Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) har med utgangspunkt i 97 studier identifisert elementer som kan fremme utvikling i en profesjonell læringskontekst. Studien fremhever at skoleledere er aktivt med i utviklingsarbeidet, og at de leder de profesjonelle læringsmulighetene i skolen (s. xxvi). En slik metastudie har som mål å avdekke de viktigste elementene i det store bildet. Studien poengterer samtidig at kontekstuelle forhold kan påvirke læringsutbyttet. Det kan være forhold knyttet til den enkelte skoles historikk, variasjon i størrelse, variasjon i lærernes og leders kompetanse, osv. Det kan også være forhold ved kvaliteten på de tilbudene som kompetansemiljøet gir. Norske skoler skiller seg fra skoler i mange andre land ved for eksempel at elevene ikke har prestert så godt som forventet innenfor «reading literacy», «mathematical literacy» og «scientific literacy», som kan oversettes til henholdsvis lesekompetanse, matematisk kompetanse og naturfaglig kompetanse (Kjærnsli & Roe, 2010). Dette gjelder selv om det er en positiv utvikling og at norske elever nå presterer over OECD-gjennomsnittet. Det som også fremdeles er spesielt for norske skoler, er at den største andelen av variasjon i prestasjoner ligger mellom elever innad på skoler, ikke mellom skoler (Kjærnsli & Jensen, 2016). Elevenes valg av yrkesretning skjer forholdsvis sent i grunnskolen, og det norske skolesystemet er desentralisert med mange mindre skoler sammenlignet med andre land. I tillegg har Norge et høyt velstandsnivå med svært lav arbeidsledighet. Det legger ikke press på unge for å konkurrere om jobber gjennom gode skoleprestasjoner og høy utdanning. Selv om vi har flere internasjonale metastudier som identifiserer faktorer med høy påvirkningskraft, er det med andre ord mange grunner til å studere hvilke faktorer som kan påvirke skolebasert kompetanseutvikling på både nasjonalt og regionalt nivå i Norge. Med forskningsfokus rettet mot piloten i prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* søker vi her å gi svar på følgende spørsmål: *Hva opplever deltakere i et skolebasert utviklingsprosjekt som viktige suksessfaktorer?*

I og med at internasjonal forskning gir retning for planlegging av utvikling i norsk skole, blir det viktig å undersøke graden av relevans internasjonale funn har for norske forhold. Vi beskriver først det teoretiske rammeverket for studien og gir en oversikt over forskning på området. Deretter redegjør vi for metoden vi brukte i vår studie. *Funn* i studien beskriver først erfaringene fra *Ungdomstrinn i utvikling* ved de tre skolene som er med i studien. Videre analyserer og diskuterer vi felles funn for de tre skolene opp mot forskning på området. Artikkelen avrundes med en avsluttende kommentar som konkluderer diskusjonen og beskriver mulige implikasjoner av studiens funn.

Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne studien er basert på Deweys og Vygotskys teorier om læring, som begge befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet (Postholm, 2010a). Dewey (1916) mente det var viktig å tenke igjennom konsekvenser av sine handlinger da disse konsekvensene vil virke inn på senere handlinger og tanker. Ifølge Dewey lærer vi noe nytt når vi reflekterer over våre handlinger. Dewey (1900) betraktet sosial aktivitet som viktig for en persons utvikling, og han hadde den oppfatning at noen av våre kapasiteter er aktivert i samarbeid med andre, som når lærere observerer hverandres undervisning og reflekterer sammen. I tillegg mente Dewey (1916) at det fremmer læring dersom menneskene som skal lære, er interessert i aktivitetene og målene som de samarbeider for å nå. Det innebærer at menneskene opplever det som meningsfullt å jobbe mot disse målene. Ifølge Dewey er også språket et viktig redskap i læringsprosessen.

Dette samsvarer med synet innenfor sosiokulturell teori som bygger på Vygotskys tanker og ideer. Vygotskys (1978) teori går ut på at læring skjer på to nivå. Hver funksjon i et barns kulturelle utvikling er først utviklet på et sosialt plan (intermentalt plan) og så på et individuelt plan (intramentalt plan) (s. 57). Selv om hans fokus var på barn, kan hans ideer også bli anvendt på voksnes læring (Postholm, 2012; Postholm & Wæge, 2016). Læring starter på et sosialt plan mellom mennesker før den blir internalisert og dermed en del av individets forståelse. Som Dewey vektla Vygotsky (2000) bruk av språket som et medierende artefakt i læringsprosessene, som for eksempel når lærere reflekterer sammen. I et metakognitivt perspektiv kan lærere også rette blikket mot seg selv og vurdere om undervisningen går i den retningen de i utgangspunktet hadde forestilt seg (Postholm & Jacobsen, 2011).

Med sosiokulturell teori som utgangspunkt beskriver Wenger (2004) praksisfellesskap som bestående av tre dimensjoner. Disse er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. *Gjensidig engasjement* blant deltakerne er ifølge Wenger et første kjennetegn på sammenheng i et praksisfellesskap. Forutsetningen for at en praksis skal oppstå, er at det legges til rette for gjensidig

engasjement. *Felles virksomhet* er det andre kjennetegnet ved et praksisfellesskap. Det innebærer ifølge Wenger at virksomheten er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess, at deltakerne fullt og helt eier virksomheten ved at den defineres av deltakerne i forbindelse med selve utøvelsen, og at den skaper et system av gjensidig ansvarlighet. *Felles repertoar* er ifølge Wenger en felles utøvelse av en virksomhet som over tid skaper felles repertoar bestående av rutiner, ord, metoder, historier og symboler. Slike repertoar har ifølge Wenger to viktige kjennetegn; de reflekterer en historikk om et gjensidig engasjement (se ovenfor), og de er flertydige av natur. Denne flertydigheten innebærer at det stadig er behov for meningsforhandling, både for å etablere felles forståelse og for å klarlegge uenigheter.

Tidligere forskning

All forskning som presenteres nedenfor, er gjennomført med utgangspunkt i teoretiske rammeverk som befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet, som også vår egen studie gjør. Artikler som det refereres til, bygger også på kvalitative studier. For å vise bredden i slike studier presenterer vi nedenfor hvilke land forskerne er fra, hvor studiene også er gjennomført.

Ifølge Desimone (2009) fra USA er samarbeid mellom lærere viktig for deres læring. Hun legger til at skolelederens rolle er essensiell for læreres læring. Dette er også et viktig funn i forskningen til de engelske forskerne Opfer, Pedder og Lavicza (2011). Disse forskerne peker på viktigheten av at skolen har en klar visjon, og at skolelederne støtter lærernes profesjonelle utvikling.

De engelske forskerne James og McCormick (2009) fant at lærerne bør ha klare meninger om hvor utviklingen skal gå, og at de må oppleve autonomi dersom de skal lære. Lærernes autonomi kan bli støttet ved at de utvikler sine egne utviklingsmål, og ved at de får reflektere rundt prosessene i klasserommet både individuelt og i samarbeid med kolleger. Forskerne poengterer at refleksjonene må ta utgangspunkt i lærernes egen undervisningspraksis, og de må selv få delta i prosessene der målet for utviklingen blir utformet. I Ladeprosjektet, som var et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i Norge, tok det et halvt år før lærerne på ungdomstrinnet utviklet en felles forståelse for hvor de var, og hvilke mål de ville bevege seg mot når det gjaldt selvvalgt fokusområde. I og med at de fikk bruke et halvt år på å utforme mål for arbeidet, fikk de også utviklet et eierforhold til prosjektet (Postholm, 2008a).

Studier fra USA (Camburn, 2010), Spania (Garcia & Roblin, 2008) og Nederland (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009) viser at læreres kontinuerlige profesjonelle utvikling er mest vellykket når den er knyttet til deres praksis i skolen, til deres tidligere kunnskap og til refleksjon over deres egen praksis. De nederlandske forskerne Zwart, Wubbels, Bergen og Bolhuis (2009) har funnet at

det kan være tjenlig for lærere å jobbe i par når de skal lære av hverandre med utgangspunkt i observasjon og refleksjon over undervisningen.

Lawrence og Chong (2010) fra Singapore viste at læreres felles refleksjon basert på observasjon i hverandres klasserom førte til at de følte mer samhørighet, og de ble mer trygge i undervisningskonteksten. Ifølge Kennedy (2011) fra Skottland er gode relasjoner mellom lærere på skolen viktig for slike utviklingsprosesser. Funn i en norsk studie viser også at en god kultur på skolen har stor betydning for læreres læring og trivsel i jobben (Postholm & Wæge, 2016). Kennedys (2011) studie viser dessuten hvor avgjørende det er at skolelederne skaper en god atmosfære og konstruktive relasjoner mellom lærerne. Kennedy fant også at fagfordelingen og undervisningens timeplan kunne forhindre samarbeid mellom lærere ved at felles møtetid blir vanskeliggjort. Ifølge Lawrence og Chong (2010) opplevde deltakerne i deres studie at det var vanskelig å finne tid til observasjon og refleksjon. Dette er også støttet av de nederlandske forskerne Driel, Meirink, Veen og Zwart (2012), som i sin studie fant at det synes å være for liten tid til lærernes profesjonelle utvikling i skolen.

Studier viser at tekster og teori kan være nyttige i grupperefleksjoner. Glazier (2009) fra USA viser at refleksjon i grupper basert på tekster kan være viktig hjelp i læreres læring. Darling-Hammond og Richardson (2009) fra USA fokuserer også på hvordan lærere i sin profesjonelle utvikling må tilegne seg ny kunnskap, teste den i praksis og reflektere sammen med kollegene med utgangspunkt i resultatene slik at læring skjer. De foreslår at lærere kan lese tekster i lesegrupper for å tilegne seg ny kunnskap. De peker også på viktigheten av en støttende ledelse og en god relasjon mellom lærerne der feil og innovasjon er tillatt og oppfordret til som en nødvendig del av lærernes profesjonelle utvikling.

Studier viser at eksterne personer kan være gode støttepersoner i læreres profesjonelle utvikling. De spanske forskerne Sales, Traver og García (2011) løfter frem betydningen av samarbeid mellom lærerutdannere fra universitetet og lærere i skolen, og forskerne konkluderer med at en slik form for samarbeid kan være en ny måte å utdanne lærere på i deres praksis. I en studie gjennomført av Starkey et al. (2009) på New Zealand påpekes også samarbeidet mellom eksterne støtte og lærere i skolen. Studien viser at lærere ser nytten av å samarbeide med andre lærere som underviser i samme fag, og at innholdet i arbeidet må være tilpasset skolens og den enkelte lærers behov. Studien fremhever at kvaliteten på støtten de får i arbeidet, er viktig for å sikre en vellykket profesjonell utvikling. Lærerne som deltok i studien, uttaler at de eksterne ressurspersonene bør inneha en rekke kvaliteter. De bør ha god pedagogisk kunnskap, god ekspertise i å undervise i deres fag, gode kommunikasjonsferdigheter og evne til å skape gode relasjoner. De bør ha gode refleksjonsferdigheter, evne til å utfordre tenkning og praksis og gode ferdigheter i å samle inn og analysere data. De bør i tillegg ha gode ferdigheter i å holde en på sporet, gode oppfølgings- og tilbakemel-

dingsferdigheter, gode kunnskaper om skolens behov og evne til å modellere god undervisningspraksis.

I det nevnte norske Ladeprosjektet, der oppmerksomhet var rettet mot elevenes læringsstrategier og metakognisjon, var både lærernes og elevenes læring i fokus. I løpet av det toårige prosjektet, som var et samarbeid mellom forsker og lærere, observerte tre faglærere hverandre én gang hvert semester. Det betyr at hver lærer observerte to andre lærere og reflekterte over denne observasjonen sammen med de to andre lærerne (Postholm, 2010b). Forskerens oppgave var å støtte og utfordre lærerne i utviklingsprosessen. Lærerne opplevde dette arbeidet som meningsfullt og lærerikt for undervisningen de utførte. Studien fokuserer på viktigheten av at lærere får tid til å samles om undervisningspraksisen, og at de får mulighet til å jobbe i samme team over et lengre tidsrom med utgangspunkt i samme tema og utviklingsspørsmål. På den måten får de utvikle seg i trygge og kjente relasjoner når det gjelder samme tematikk i undervisningen (Postholm, 2010c)

Forskningen som det er referert til, viser at refleksjon basert på konkret observasjon er et godt utgangspunkt for videreutvikling av undervisningspraksis. Det vil si at læreren enten må kunne se på seg selv eller bli observert av andre, og at det på den måten skapes både sosiale og indre dialoger (Vygotsky, 1978) som fremmer læring. Den amerikanske forskeren Elmore (2000) uttaler at det likevel er lite sannsynlig at observasjon og refleksjon som er knyttet til konkret praksis, vil resultere i endret lærerpraksis dersom skolen som organisasjon ikke har fokus på dette. Ifølge Elmore skjer forbedring gjennom sosial læring, og det blir skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium. Det betyr at skolelederen må verdsette og se nytten av sosial læring.

Metode

En fenomenologisk studie (Moustakas, 1994) er gjennomført ved tre skoler i Midt-Norge som deltok i piloteringen av *Ungdomstrinn i utvikling* i skoleåret 2012/2013. Målsettingen ved en fenomenologisk studie er å forstå hvordan fenomener oppleves av mennesker, og videre finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i informantenes opplevelse av erfaringen (Moustakas, 1994; Postholm, 2010a). Intervjuer som ble gjennomført mot slutten av pilotåret, det vil si våren 2013, hadde nettopp som intensjon å forstå lærernes opplevelse av deltakelse i et skolebasert utviklingsprosjekt, som er fenomenet i denne studien. Skolene som deltok, var svært ulike. Selv om ingen av skolene ligger i en stor by, er to av dem lokalisert nær Trondheim. Størrelsen på skolene varierte, det samme gjorde rektors erfaring i jobben og skolens erfaring med utviklingsarbeid. En av skolene var i tillegg 1–10-skole. Seks lærerutdannere i tilbydergruppen, fra våren 2014 benevnt utviklingspartnergruppen, fra NTNU deltok i prosjektet som støttespillere for utviklingen i skolene.

Dataene i denne studien er fra intervjuer som vi to artikkelforfatterne, som også var forskere i tilbydergruppen, gjennomførte med rektorene og en gruppe av lærere på hver skole. Intervjuene ble gjennomført mot slutten av pilotåret. Rektorene var prosjekteierne på skolene og ble intervjuet alene, mens lærerne ble intervjuet i grupper på 3–5. Lærerne som skulle intervjues, ble plukket ut av rektor og hadde representasjon fordelt over trinn, fag og kjønn. Det ble laget en intervjuguide som begge forskerne hadde som bakgrunn for intervjuene. Temaer som ble tatt opp i intervjuet, var opplevelse av lærerutdannelsens bidrag på skolen, hvordan de opplevde egen rolle, og hvilken betydning arbeidet hadde hatt for læring på alle nivå. Spørsmålene som ble stilt, ble tilpasset om det var lærere eller rektor som ble intervjuet. Det ble valgt gruppeintervju av lærerne da vi ønsket at de skulle reflektere sammen med utgangspunkt i de spørsmålene vi stilte. Det ville gi oss en tilleggsinformasjon sammenlignet med individuelle intervjuer. På den annen side er det viktig å være klar over at deltakere i gruppeintervju vil kunne påvirkes av hverandres meninger. Det kan bety at enkelte av dem lar være å bringe frem egne opplevelser som ikke stemmer overens med de andres. Felles refleksjoner kan bidra til at deltakerne får ideer fra hverandre, og at nyanser beskrives, men det kan også, som vi nevner ovenfor, føre til at ikke all informasjon kommer frem. Lærerintervjuene varte fra 45 minutter til en time. Intervjuene med rektorene var noe kortere og varte i 30 til 45 minutter.

Vi gjennomførte en fenomenologisk analyse (Moustakas, 1994) av transkripsjonene av intervjuene. I denne analysen foregikk en meningsfortetting knyttet til temaene som ble tatt opp i intervjuet. Analysen dannet grunnlaget for en tekstuell beskrivelse for hver av de tre skolene. Beskrivelse av hver enkelt skole inkluderte både rektorenes og lærernes erfaringer. De tekstuelle beskrivelsene fra hver av skolene er presentert nedenfor.

Neste trinn i analysen var å gjennomføre en åpen koding, slik den er beskrevet av Strauss og Corbin (1998), av den tekstuelle beskrivelsen av hver enkelt skole for å kategorisere materialet. Denne analysen hadde som mål å oppdage mønster i datamaterialet for derigjennom å utvikle kategorier som viste felles innholdselementer i rektors og lærernes erfaringer på tvers av de tre skolene. Første steg var å sette navn på datablokker i beskrivelsene fra den enkelte skole. Deretter sammenlignet vi disse datablokkene innholdsmessig, både innad for hver skole og mellom skolene. Vi gikk igjennom den tekstuelle beskrivelsen og gikk tilbake til transkripsjonene av intervjuene for å oppdage utfyllende informasjon som kunne løftes frem i analysen. Til slutt grupperte vi blokkene slik at samme fenomen ble samlet i en kategori med en felles beskrivelse. I denne studien har vi valgt å bruke begreper fra tidligere forskning for å beskrive kategoriene basert på gjenkjennelse i eget datamateriale opp mot beskrivelser i tidligere forskning. Hovedkategoriene som ble utviklet på tvers av skolene, og som dermed var gjeldende for alle tre skolene, var følgende: «Skolelederes og lærerutdannelses funksjon», «Læreres læring i skolen» og «Tid og rom for bevisst læring». Kate-

goriseringen ble kvalitetssikret gjennom forskertrianglering (Robson, 2002) der vi to forfatterne i fellesskap vurderte og diskuterte kategoriene.

Alle rektorer og lærere som har vært berørt av forskningen i piloten, har skrevet under på en samtykkeerklæring. I denne ble prosjektet og forskningen i det kort beskrevet, og planene for bruken av materialet ble presentert for deltakerne. Vi informerte deltakerne om at informasjonen som kom frem, skulle anonymiseres, og ingen navn er dermed benyttet i teksten. Studien er godkjent av NSD.

Beskrivelser fra de tre deltakende skolene

Nedenfor presenteres først de tekstuelle *beskrivelsene* av den enkelte skolen utviklet gjennom den fenomenologiske analysen. For skolene var utgangspunktet for prosjektet at skoleeier og rektor bestemte at de skulle delta. Før vi presenterer beskrivelsene av de deltakende skolene, er det vesentlig å informere om at lærerutdannerne tidlig i prosjektet (i juni med frist til september) utfordret rektor på å formulere utviklingsspørsmål for skolen og lage en plan for tiltak som kunne utvikle praksis knyttet til disse spørsmålene. Dette viste seg å være en vanskelig oppgave, og lærerutdannerne fra NTNU måtte bidra i prosessen med å utvikle disse spørsmålene. Lærerutdannere veiledet også iverksettingen av tiltakene i klasserommene, som ble fulgt opp av refleksjonssamtaler der lærerutdannerne deltok. I beskrivelsene bruker vi betegnelsen «han» om rektor uavhengig av kjønn.

Beskrivelse av Skole A

Rektor forteller at han har lært mye om hvordan en kan samarbeide med et fagmiljø, og at bestillingen fra rektor og skolen endret seg etter hvert som de lærte hva lærerutdannerne kunne bidra med. Prosjektet har vært nyttig, samtidig som rektor opplever at han har gjort dette tidligere. Det nye er at det har kommet inn en systematikk, og det har lærerutdannerne bidratt med, ifølge rektor. Han sier at lærerne og skolen har kommet på et høyere nivå når det gjelder å dele erfaringer. Det er omtrent halvparten av lærerne som har gjennomført observasjon og refleksjon, og tilbakemeldingene fra lærerne er at de øvrige lærerne også er motivert til å være med. «Så observasjon og refleksjon tror jeg har endret kulturen her da», sier rektor, og forsetter med å fortelle at endringene kanskje kan bli varige. Rektor mener at kollegasamarbeidet har ført til at lærerne er blitt mer bevisst på egen undervisning. Det har positiv innvirkning på elevenes læring, mener han. Han tror også at lærernes læring har hatt betydning for elevenes læring.

Lærerne uttrykker også at det har vært lærerikt å delta i observasjoner og refleksjoner, og at dette har ført til en utvikling av undervisningen. En lærer

uttalte: «Når elevene får presentert målene for timen og får avsatt tid til å reflektere over egen læring i etterkant, så blir elevene mer bevisst på egen læring også.» Lærerne poengterer at det er viktig at alle lærere er med i prosjektet, og at rektor viderefører full deltakelse i den videre organiseringen av observasjon og refleksjon. Lærerne forteller også at de gjerne skulle ha jobbet mer med å utvikle kommunikasjonen mellom lærere og elever for å hjelpe elevene videre, slik at de kan lære mer.

Beskrivelse av Skole B

Rektor og lærerne gir uttrykk for at fellesøktene med lærerutdanneren fra NTNU har bidratt til motivasjon for utviklingsprosesser og satt i gang tankeprosesser. Lærerne sier at ressurspersonen har presentert en fin kombinasjon av teori og konkrete eksempler som de kan bruke i klasserommet. Rektor uttaler at arbeidet med lesing spesielt har truffet lærerne på hjemmebane, og at det har vært relevant for deres daglige virke. Dette understrekes også av lærerne som peker på at metoder og strategier har vært enkle å ta i bruk, og at det har fungert godt i klasserommet. Lærerne har allerede sett at det er elever som har hatt nytte av strategier, og de har fått tilbakemeldinger som tyder på at elever ved hjelp av presenterte metoder får bedre utbytte av lesingen sin.

Rektor opplever at lærerne har vært engasjert, og at de fleste har involvert seg og bidratt gjennom aktiv deltakelse. Lærerne peker på viktigheten av å ha kolleger som involverer seg, og at man merker engasjementet som er på skolen. «Å møtes, å snakke sammen, å se at andre ivrer og har masse ideer, er kjempeviktig», sier en lærer. «Engasjement har en smitteeffekt», sier en annen. «Vi er sammen om noe – et felleskap», sier en tredje lærer. I tillegg til teorien har hele prosessen vært nyttig og lærerik, ifølge lærerne. Lærerne opplever at de er blitt mer reflekterte når det gjelder hvordan elevene lærer, de har fått presentert metoder og verktøy som er nyttige i undervisningen, og de har sett betydningen av hvor viktig dette er for elevenes læring. En lærer peker på at skolen burde samlet alle ideene som nå blir prøvd og vurdert, på ett sted slik at alle får ta del i de oppleggene som de ikke har fått presentert i gruppene. Lærerne viser også til betydningen av at oppgavene som ble gitt, ble diskutert i faggrupper på tvers av trinn. «Det var viktig og godt å få muligheten til å diskutere fag, og det betydde mye for, i dette tilfellet, lesing i sine fag», sier en lærer.

Ledelsen har vært representert på alle fellesøktene tilknyttet utviklingsarbeidet, og det har vært satt av fellestid til arbeidet. Rektor ser at dette har vært viktig, samtidig som det har vært mindre grad av frivillighet enn tidligere. For eksempel måtte alle gjennomføre en felles oppgave og delta i påfølgende refleksjon. Lærerne peker også på betydningen av å sette av tid og det å gi frister. En lærer gir uttrykk for at de ikke hadde kommet i mål om dette ikke var blitt gjort. Lærerne tenker at ledelsens deltakelse har vært viktig fordi ledelsen da ser hva

lærerne holder på med, hva utfordringene er, og at de dermed får en forståelse av at de trenger tid.

Rektor opplever at utviklingsarbeidet har ført til at ledelsen har sett betydningen av å være systematisk og tett på. Skolen har en del erfaring med utviklingsarbeid fra tidligere, men de ser at det stadig er noe å lære, og at kompetansen øker. Rektor kan trekke de store linjene og legge føringer, men avdelingslederne, som er nærmeste leder til definerte grupper av lærere, er viktige for å følge opp og etterspørre siden de oftest er tettere på den enkelte ansatte og den daglige aktiviteten enn det rektor er. De faglige diskusjonene med lærerutdanneren har vært viktige da det er nyttig å få inn perspektiver fra teori. Rektor er opptatt av bestillerkompetanse. «Først nå vet jeg så mye at jeg vet hva vi trenger», sier rektor.

Beskrivelse av Skole C

På samarbeidsmøtene med NTNU har de fleste vært engasjerte og positive, men for mange har det ikke skjedd så mye utenom disse møtene. Relativt lav grad av engasjement skyldes for lite tid til rådighet og flere sykemeldinger, ifølge lærerne. «Kanskje var det også noe variabel involvering av lærerne fra ledelsens side, særlig i startfasen», er en uttalelse fra en lærer. Tiden i løpet av piloten oppleves som å ha gått raskt både for rektor og lærere, og de uttaler at en trenger mye lengre tid for å få til skolebasert kompetanseutvikling. De har likevel klart å skape en god start i løpet av piloten. Samtidig peker lærerne på at tiden som trengs, nok er der dersom de klarer å innarbeide arbeidet med prosjektet i sitt daglige virke. Lærerne etterlyser verktøy som kan brukes til å dokumentere utvikling, det vil si synliggjøre spor av endring. Det ligger eksempler på nettet, men de er vanskelige å finne og dekker heller ikke alle områder det skal arbeides med, ifølge lærerne.

For lærerne har kollegaveiledning vært særlig nyttig med tanke på å endre egen undervisning. «For å justere egen praksis, må man få andre til å se på sin undervisning utenfra», er en uttalelse. Lærerne opplever at lærerutdannerens bidrag inn i klasserommet har vært svært lærerikt. Der lærer man både om observasjon og refleksjon rundt egen praksis. Dette er kompetanse det er vanskelig å erverve seg gjennom kun å lese om det eller høre om på foredrag. Lærerne mener de er gode til å gi hverandre ros, men at de ofte blir for unnfallende i refleksjonssamtalene, og at det er vanskelig å gi konstruktiv kritikk. Dette er ting som må læres, og det læres best gjennom å ha med fagfolk fra kompetansemiljøet som deltar på observasjon og refleksjon. Da får man eksemplifisert hvordan det kan gjøres. Noen av lærerne ser spor av endring i egen undervisning og arbeidet med faglige begreper som et resultat av arbeidet med lesing i alle fag i prosjektet. De mener at det særlig er arbeidet i fagteamene som har utviklet organisasjonen ved at det er laget planer som vil være overførbare til andre grupper av lærere.

Rektor har gjennom prosjektet utviklet en helt annen forståelse av hvordan en lærende organisasjon utvikles med en støttende delingskultur. Det understrekes

av både lærere og av rektor at det er en grunnleggende forutsetning for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling at hele kollegiet, inkludert ledelsen, er aktiv i prosjektet.

Lærerne vurderer tre semestre med støtte som litt kort tid, det ville vært bedre å ha input på prosjektet i to år, uttaler de. Lærerne mener at ledelsen er avgjørende for om prosjektet fortsetter etter at støtten fra lærerutdannerne er avsluttet.

Felles funn for de tre skolene: analyse og drøfting

I denne delen analyserer og diskuterer vi de tre *hovedkategoriene* «Skolelederens og lærerutdanneres funksjon», «Læreres læring i skolen» og «Tid og rom for bevisst læring», som ble utviklet på tvers av skolene. Vi vil nedenfor analysere og diskutere funnene i vår studie i lys av teori og hvordan de samsvarer med funn i tidligere studier. Hovedkategoriene danner struktur for analysen og diskusjonen.

Skolelederens og lærerutdanneres funksjon

Studien viser at skoleleders betydning knapt kan overvurderes. Det er derfor viktig at rektor tidlig får opplæring i prosessledelse, og at han får støtte, både av skoleeier og kompetansemiljø, til å lede utviklingen på skolen. Det innebærer at han tar initiativ, tydeliggjør de valg som må tas, inspirerer og viser vei som pedagogisk leder. Samtidig er det også viktig at rektor forventer at lærerne leser anbefalte tekster og setter av fellestid til å arbeide med disse, i dette tilfellet først og fremst rammeverket for prosjektet og de nettressurser som ligger på prosjekt-sidene. Viktigheten av refleksjon knyttet til tekster og teori for læreres læring er også beskrevet av Glazier (2009) og Darling-Hammond og Richardson (2009).

Skoleleders sentrale rolle samsvarer med Timperley et al. (2007), som fremhever at utvikling fordrer skoleledere som er aktivt med, og som leder de profesjonelle læringsmulighetene i et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Skoleleders betydning for læreres læring gjennom å være visjonær og se nytten av sosial læring er poengtert av flere forskere (Desimone, 2009; Elmore, 2000; Opfer et al., 2011). Dette vil også inkludere å synliggjøre den utviklingen som skjer i prosjektet.

Lærerne i prosjektet var tydelige på at de ønsket at rektor var tett på undervisningen, og at han støttet og oppfordret dem til utvikling av egen undervisning. En måte som rektorene imøtekom disse utfordringene på, var å bidra til å utvikle skolens strukturer for å skape rom for læring. Fellesmøter ble brukt effektivt, og arbeid i prosjektet ble lagt inn i årstrinns- og fagteamene. Det ble forutsatt at alle lærerne deltok, og det ble skapt arenaer for erfaringsutveksling og deling. Dette inkluderte også deling av undervisningsopplegg på felles nettsted.

For å lede utvikling er det nødvendig at rektor tidlig danner seg et godt bilde av hva prosjektet dreier seg om, og hva han vil utrette på egen skole. Det er nødvendig at måltenkningen tar utgangspunkt i en forståelse av, og helst en dokumentasjon av, hvor skolen er i forkant av prosjektet. Rektorene pekte på viktigheten av at de raskt utviklet en forståelse for hva skolen hadde av kunnskap, og hvilken kunnskap de hadde behov for å utvikle videre i fellesskap. Som nevnt tidligere, utfordret lærerutdannerne rektor, som igjen utfordret lærerne på å formulere utviklingsspørsmål for prosjektet og lage en plan for tiltak for å utvikle praksis ved skolen. Dette viste seg å være en vanskelig oppgave, og lærerutdannerne måtte være tett på i denne delen av prosjektet. Erfaringer viste at denne forståelsen ble utviklet gjennom perioden. Dette fordrer at skoleeier er aktiv i prosessen og støtter rektor.

Våre funn viser viktigheten av at ikke bare rektor, men også lærerne utviklet et nært eierskap til prosjektet. At skoleleder sikrer en grundig prosess som leder til en opplevelse av eierskap, ser ut til å være en av de viktigste faktorene for å fremme skolebasert kompetanseutvikling. Det ble av den grunn brukt god tid på å etablere prosjektet, målene, utviklingsspørsmålene og planene i kollegiet. Viktigheten av eierskap til prosjektet var også tydelig i Ladeprosjektet (Postholm, 2008a), og det er fremhevet av James og McCormick (2009), som kobler eierskap til måltenkning og til opplevelsen av autonomi. For de fleste skolene var imidlertid utgangspunktet for prosjektet at skoleeier og leder bestemte at de skulle delta i prosjektet. I lys av Wengers (2004) tre dimensjoner innenfor praksisfellesskap – gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar – gir dette rektor flere utfordringer. For å skape et *gjensidig engasjement* er det viktig å begrunne overfor lærerne valget om å delta i prosjektet samtidig som det er nødvendig å bruke tid på å diskutere og forhandle om hva den enkelte skole har behov for å få ut av prosjektet. Lærerne og rektor på en skole inngår i et fellesskap der engasjement kan utfoldes i fellesmøter, i teammøter og i faggruppemøter, men også knyttet til ubunden tid der planlegging av undervisningen skjer mer eller mindre i samarbeid med andre. *Felles virksomhet* synes å kunne utvikles lettest gjennom fag. Dette støttes av Dewey (1916), som hevder at læring fremmes av at menneskene som arbeider sammen, er interessert i aktivitetene og har felles mål. Det gir utfordringer for ledelsen når det gjelder å utvikle felles virksomhet for hele kollegiet. *Felles repertoar* utvikles gjennom å arbeide sammen mot målene som man har satt for prosjektet. Refleksjon rundt egen og andres undervisning sammen med kolleger samt diskusjon av teori og vitenskapelige tekster så ut til over tid å kunne bidra til å skape *felles repertoar* bestående av rutiner, ord, metoder, historier og symboler. I prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* var tanken at rammeverket for prosjektet også skulle legge til rette for og støtte skolelederne i å utvikle et *felles repertoar*.

Læreres læring i skolen

De lærerne som hadde hatt lærerutdannere inne i klasserommet, og som deltok på en styrt refleksjon i etterkant, altså en type kollegaveiledning, opplevde dette som svært nyttig. Dette er i tråd med Timperley et al. (2007), som peker på viktigheten av å engasjere eksterne eksperter. Dette støttes også av andre forskningsfunn (Postholm, 2010a; Sales, Traver & García, 2011). Faktorer knyttet til *læreres læring i skolen* synes altså i vår studie særlig å være knyttet til erfaringsdeling og refleksjon basert på konkrete observasjoner blant kolleger. Dette samsvarer med Deweys (1916) tenkning. Han hevdet at det å tenke igjennom konsekvenser av sine handlinger vil virke inn på våre fremtidige handlinger og tanker, og vi lærer noe nytt når vi reflekterer over våre handlinger. Dewey (1990) betraktet sosial aktivitet som viktig for en persons utvikling.

Imidlertid er det viktig å være klar over at dette er en sårbar situasjon for lærerne, som krever at man på forhånd har bygd opp nødvendig tillit mellom lærerne og fagfolkene som skal bidra i klasserommet. Det er derfor lite aktuelt å begynne med denne typen kollegaveiledning før tilliten er på plass. Det er også nødvendig å utvikle gode rutiner for at den kunnskapen som utvikles gjennom kollegaveiledningen, kommer hele kollegiet til del (Kennedy, 2011; Postholm, 2008b; Timperley et al., 2007). På skolene i vår studie ble dette blant annet forsøkt sikret ved at en betydelig andel av felles møtetid gjennom året ble brukt til prosjektet.

Lærerne i prosjektet uttrykte at det hadde vært mest nyttig når de fikk arbeide med fag, i dette tilfellet lesing, regning og vurdering for læring knyttet til egne fag. De ville gjerne ha metoder og innhold som de kunne ta i bruk i det faglige arbeidet. For å fremme skoleutvikling må derfor både rektor og kompetansemiljø imøtekomme lærernes ønske om å bidra med konkrete opplegg som de kan ta med inn i undervisningen, men også ivareta de mer overbyggende perspektivene inn mot satsingsområdene i prosjektet.

Hva angår koblingen mellom teori og praksis, viser vår studie at det er nødvendig å ha enda sterkere fokus på å tydeliggjøre at utviklingen av skolens egen praksis må hvile på aktuell forskningsbasert kunnskap. Flere lærere uttrykte at de hadde hatt stor nytte av å lese fagtekster. Noen lærere fremhevet betydningen av felles teori- og begrepsapparat som grunnlag for diskusjon. Både lederne og flere lærere i vår studie poengterte at *læreres læring i skolen* ble fremmet av at skolene fikk støtte fra lærerutdannere, som både var teoretisk orientert og praksisnære. Det var, som nevnt i innledningen, utviklet et rammeverk for prosjektet og en nettressurs for lærere, skoleledere og eiere. Flere rektorer sa at de hadde hatt nytte av rammeverket, og at de hadde gitt lærerne i oppgave å lese igjennom det.

Tid og rom for bevisst læring

På skolene som er med i studien, kom tematikk rundt press på og bruk av tidsressursen opp til diskusjon. Det var viktig at det ble ryddet plass til arbeidet med prosjektet innenfor de rammer for tidsbruk og de styringsstrukturer som allerede fantes på skolen. Det innebar at arbeidet med prosjektet måtte synliggjøres i planene for bruken av fellesmøter for hele kollegiet og i tidsbruken satt av til teamarbeid og faggruppemøter. Det betydde også at ubunden tid skulle brukes i prosjektet. Press på tidsressursen er også fremkommet i Lawrence og Chong (2010) og i Driel et al. (2012) sine studier.

En sentral oppgave for rektor var derfor å skape gode nok tidsrammer og frigjøre nok fellestid for arbeidet i prosjektet. Lærerne pekte på at det å endre rutiner og gjøre ting på nye måter oppleves som krevende for mange. Intensjonen var at lærerne skulle ta i bruk den kunnskapen som ble ervervet i prosjektet, i planleggingen av egen undervisning, ikke som ekstraarbeid, men som en del av det daglige arbeidet med å forberede undervisningen.

Studien viser at i endringsprosesser som griper inn i det daglige arbeidet, kan det ofte være vanskelig å registrere om endringer faktisk skjer. Dermed står man i fare for å undervurdere betydningen av det arbeidet som gjøres, noe som igjen kan påvirke motivasjonen for innsats i kollegiet. Det er lettere å motivere både seg selv og andre dersom man ser at arbeidet fører til endring og utvikling. Det er derfor viktig at man i prosjekter som skal fremme skolebasert kompetanseutvikling, sikrer at de endringer som skjer på egen skole som et resultat av arbeidet i prosjektet, blir tydelig for alle ansatte. Det å synliggjøre endring gir mulighet for lærere i et metakognitivt perspektiv å rette blikket mot seg selv og vurdere om undervisningen går i den retningen de i utgangspunktet hadde forestilt seg (Postholm & Jacobsen, 2011).

Avsluttende kommentar

Innledningsvis stilte vi følgende spørsmål: *Hva opplever deltakere i et skolebasert utviklingsprosjekt som viktige suksessfaktorer?* Skolene i studien var svært ulike. En av skolene var en 1–10-skole, størrelsen på skolene var forskjellig, de hadde ulik erfaring med FoU-prosjekter tidligere, og rektorene hadde ulik erfaring i jobben. Likevel ser vi av funnene at det er stort samsvar mellom skolene i hvilke faktorer (hovedkategorier) som våre informanter opplever som suksessfaktorer for å skape utvikling. I tillegg ser vi stort samsvar med de faktorene som forskningslitteratur legger vekt på at fremmer utvikling ved skoler beskrevet i store internasjonale studier. Dette til tross for at norske skoler avviker fra skoler i andre land på mange områder, slik det er beskrevet i innledningen. Faktorer som fremheves internasjonalt, ser ut til å overskygge lokale, regionale og nasjonale forhold, som dermed ser ut til å spille mindre rolle for utviklingen av den enkelte skole. Det er første gangen at dette beskrives ut fra en studie av enkeltskoler, og dette gir

viktig kunnskap til planleggingen av utviklingsprosjekter i norsk skole. Det er noen felles faktorer som må tas hensyn til enten utviklingsarbeid skjer nasjonalt eller internasjonalt. Internasjonale studier som omhandler skoleutvikling, kan med andre ord brukes som grunnlag for å planlegge utvikling i norske skoler uten å legge betydelig vekt på særnorske forhold. Som en implikasjon av dette konkluderer vi med at internasjonale studier også kan benyttes som tanke-redskap både i grunnutdanning og i videreutdanning av lærere for å danne et kunnskapsgrunnlag for utvikling av skolene i Norge.

For å sikre utvikling av skoler over tid er det vesentlig at det skapes en kultur der ledere og lærere kontinuerlig utvikler sin profesjonelle kompetanse. Dette vil kreve at hele kollegiet lærer sammen. Det fordrer at lærernes ansvar for egen læring utfordres og ivaretas gjennom en organisering av arbeidet som sikrer eierskap til og tid til å arbeide med utviklingsprosjektene gjennom refleksjon både alene og gjennom kollegabasert veiledning. Det må sikres tid til å arbeide med fagtekster for å fremme et felles begrepsapparat blant lærere og ledere og til å skape et forskningsbasert grunnlag for refleksjon rundt arbeidet i klasserommet. Utviklingsprosjekter bør sikre langsiktig utvikling av skolen som en organisasjon som fremmer læring både hos lærere og elever, men i utviklingsprosjekter må det også tilbys metodeorienterte opplegg innenfor fag som raskt kan tas inn i klasserommet. Man kan forvente at praksisskoler i lærerutdanningene tar et særlig ansvar for å bygge en kultur for skolebasert kompetanseutvikling, men det påhviler også lærerutdanningene på universiteter og høyskoler et særlig ansvar for å vise hvordan en prosessholdning til jobben som lærer kan skapes.

Litteraturliste

- Camburn, E.M. (2010). Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. *American Journal of Education*, 16(4), 463–489.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational leadership*, 66(5), 46–53.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: The University Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company.
- Driel, J.H. van, Meirink, J.A., Veen, K. van & Zwart, R.C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129–160.

- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American educator*, 23(4), 1–9.
- Garcia, M.L. & Roblin, P.N. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our expertise. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104–116.
- Glazier, J.A. (2009). The challenge of repositioning: Teacher learning in the company of other. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 826–834.
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25–41.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor, Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli M. & Jensen F. (2016). *Stø kurs, Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276_B_web.pdf
- Lawrence, C.A. & Chong, W.H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 565–572.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224.
- Meld. St. 22 (2010–2011) (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Opfer, V.D., Pedder, D.G. & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443–453.
- Postholm, M.B. (2008a). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575–584.
- Postholm, M.B. (2008b). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (2010a). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M.B. (2010b). Refleksjon: en nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (red.), *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010c). Læring i reflekterende lærerteam: prosess og forutsetninger. I R.A. Andreassen, E. Irgens & E.M. Skaalvik, (red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 195–209). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical Review: *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B. & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24–38.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sales, A., Traver, J.A. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911–919.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S. & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 181–189.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T. & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243–257.

A study on school-based competence development in a local context

International literature presents evidence of the factors that promote school development. But since context is important for learning and since the Norwegian school in many areas differs from the school we find in many other countries, there is good reason to question the relevance of international studies when planning school development projects in Norway. The present study includes three schools in Central Norway that participated in the pilot of the school-based competence development project in lower secondary school the year 2012/2013. The findings are drawn from interviews with the principal and a group of teachers in each school. The schools in the study were very different. Yet we see that there is a convergence between the schools in what factors that are important to promote development. In addition, we see a strong correlation with the factors that international literature emphasizes as important for school development. This shows that it is essentially the same factors that promote school development locally in Norway as described in international studies and that local, regional and national contexts matter less. In this article we discuss how the findings of our study are linked to findings in previous studies.

Keywords: School development, school-based competence development, training for teachers in service