

TELEMARKS FORSKING

NOTODDEN

Heike Speitz og

Åse Streitlien

**EVALUERING AV MILL-
PROGRAMMET I SKIEN KOMMUNE**

Rapport 02/2004

Telemarksforsking-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Evaluering av MILL-programmet i Skien kommune
<i>Rapportnummer:</i>	02/2004
<i>ISBN:</i>	82-7463-113-7
<i>Oppdragsgiver:</i>	Skien kommune
<i>Kontaktperson:</i>	Prosjektleder Mette Bunting
<i>Dato:</i>	29.01.04
<i>Prosjektleder:</i>	Forsker Åse Streitlien
<i>Medarbeidere:</i>	Forsker Heike Speitz
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Direktør Odd Erik Johansen
<p>TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid Lærerskoleveien 35, 3679 Notodden</p> <p>Telefon: 35 02 66 99 Faks: 35 02 66 98 E-post: tfn@hit.no Web: http://www.tfn.no</p> <p>Tiltaksnr.: 966 009 012</p>	

INNHold

<u>1 INTRODUKSJON TIL EVALUERINGEN</u>	5
1.1 INNLEDNING	5
1.2 OPPDRAGET	5
1.2.1 MÅL FOR EVALUERINGEN	5
1.2.2 PROBLEMSTILLINGER	6
1.2.3 OM EVALUERINGSDESIGN	6
1.3 GJENNOMFØRING OG FRAMDRIFTSPLAN	6
<u>2 BAKGRUNN</u>	8
2.1 OM PROGRAMMET OG AKTØRENE	8
2.2 TEORETISK UTGANGSPUNKT	8
<u>3 EVALUERING AV MILL-PROGRAMMET</u>	11
3.1 INNTRYKK FRA NETTVERKSMØTE I EN UNGDOMSSKOLEKRETS	11
3.2 INTERVJU	12
3.2.1 GENERELLE SYNSPUNKTER PÅ MILL	12
3.2.2 ORGANISERING, STYRING OG ANSVAR	13
3.2.3 UTFORDRINGER VED EGEN SKOLE	14
3.2.4 LOKALE TILTAK	15
3.2.5 EGEN ROLLE I PROGRAMMET	15
3.2.6 KOMPETANSEBEHOV	16
3.2.7 SYNSPUNKTER PÅ INNHOLDET/DET TEORETISKE GRUNNLAGET	16
3.2.8 FORVENTNINGER	17
<u>4 KONKLUSJONER OG DRØFTINGER</u>	18
<u>REFERANSER</u>	20

SAMMENDRAG

Denne rapporten er den første delrapporten i evaluering av MILL-programmet og beskriver oppstartfasen (høsten 2003) i programmet. MILL-programmet (Mange Intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier) er et fireårig felles, forpliktende utviklingsprogram for Skien kommune og omfatter alle skoler/enheter. Programmet har som hovedmål å øke elevenes læringsutbytte og har denne visjonen: "Elevene i Skien kommune er aktive, selvstendige elever som gjør bevisste valg for å fremme sin egen læring i samspill med andre" (Fra Forord i programmet).

Evalueringen viser at prosessen i hovedsak har gått som forventet, men at skolene står svært ulikt når det gjelder hva de har planlagt og gjennomført av programmet i løpet av høsten. Holdningene til MILL hos skolenes ledelse, ressurspersoner og lærere er positive. De har tro på programmet og mener at læringsmiljøet og læringstilbudet til elevene vil bli bedre når både barneskoler og ungdomsskoler arbeider mot de samme målene i skoleutvikling.

Slik Telemarksforskning-Notodden ser det, blir en av utfordringene framover at den enkelte skolen finner en strategi som alle lærerne kan forholde seg til og som kan hjelpe dem videre i å iverksette tiltak i praksis. Dessuten vil oppfølging og veiledning av ressurspersonene i denne fasen være av avgjørende betydning for programmets videre utvikling. I fortsettelsen av evalueringen er det ønskelig å følge utviklingen ved flere skoler og delta på flere nettverksmøter, som ser ut til å ha en sentral rolle i implementeringen av programmet.

1 INTRODUKSJON TIL EVALUERINGEN

1.1 INNLEDNING

Denne rapporten er en delrapport i evaluering av MILL-programmet og beskriver begynnelsen av den første fasen (høsten 2003) i implementeringen av programmet. MILL-programmet (Mange Intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier) er et fireårig felles, forpliktende utviklingsprogram for Skien kommune og omfatter alle skoler/enheter. Programmet har som hovedmål å øke elevenes læringsutbytte og har denne visjonen: "Elevene i Skien kommune er aktive, selvstendige elever som gjør bevisste valg for å fremme sin egen læring i samspill med andre" (Fra Forord i programmet). Det heter videre at man ønsker å involvere videregående skole, slik at det 13-årige skoleløpet ses i sammenheng. Det opplyses i programbeskrivelsen at barnehagene er i ferd med å lage sin tilpasning til programmet.

1.2 OPPDRAGET

Telemarksforskning-Notodden (TFN) fikk høsten 2003 i oppdrag av Skien kommune å evaluere MILL-programmet. Skien kommune ønsket en evaluering som skulle starte opp i august/september 2003 og følge programmet videre gjennom en fireårsperiode (dette siste under forutsetning av at det lykkes å skaffe flere midler enn det prosjektet hadde tilgjengelig på gjeldende tidspunkt).

Oppdraget som denne rapporten omhandler, gjelder evaluering av programmets oppstartsfasen, dvs. høsten 2003.

1.2.1 Mål for evalueringen

I evalueringen ønsker Telemarksforskning-Notodden å undersøke hva som fremmer og hemmer implementering av MILL-programmet ved den enkelte skole, og hvordan ledelse, organisering, veiledning og skolering fungerer. Evalueringen har følgende hovedmål:

- Å frambringe kunnskap om utviklingsprogrammet fører til en begrunnet forståelse hos skoleledelse og lærere for kvalitetsutvikling av skolens opplæringstilbud
- Å kartlegge pedagogiske kvaliteter ved programmets oppbygging og organisering
- Å analysere hvordan programmet virker inn på skolens undervisningspraksis
- Å identifisere kritiske suksessfaktorer i utviklingsprogrammet.

For høsten 2003 har målene vært følgende:

- Å innhente informasjon om hvordan programmets startfase oppleves av et utvalg aktører
- Å identifisere hva som kan være kritiske faktorer for den videre implementeringen av programmet.

1.2.2 Problemstillinger

Problemstillinger i første delrapport:

- Hvordan har deltakere på skolenivå opplevd kommunikasjon og informasjon i prosjektet?
- Hvordan ser deltakere på skolenivå på behovet for denne type program?
- Hvilken betydning har organiseringen av programmet for deltakernes motivasjon og engasjement i utviklingsarbeidet?
- Har skolene, med bakgrunn i det teoretiske fundamentet, vært i stand til å legge en plan for sin virksomhet som vil føre til forbedring av opplærings-tilbudet?
- Hvilke kritiske suksessfaktorer er det mulig å identifisere i en tidlig fase i programmet?

1.2.3 Om evalueringsdesign

En utfordring når det gjelder datainnsamling og analyse, er de forholdsvis vide og omfattende målene for hele programmet, samt de mange nivåene i organiseringen av prosjektet. I evalueringen ønsket vi primært å bruke en deskriptiv og analytisk tilnærming hvor vi benytter etnografiske metoder, dvs. at skoleutviklingen studeres i feltet der den foregår. I en hermeneutisk tilnæringsmåte legges det vekt på det tolkende aspektet av hvordan opplevelser og erfaringer kommer til uttrykk hos sentrale aktører. Tolkningen av data innbefatter imidlertid et kritisk element da det her er snakk om at noe skal *evalueres*. Data taler ikke for seg selv; de må settes inn i sammenhenger for at de skal bety noe som helst. Verdiutsagn som alltid vil ligge implisitte i evaluering, innebærer at data settes opp mot kriterier for mål-opnåelse og i hvilken grad disse ser ut til ha blitt oppfylt. Målene i programmet er da viktige med tanke på å verdsette hvor langt arbeidet har kommet i løpet av høsten 2003.

I evalueringen er det viktig å studere både struktur og innhold på ulike nivåer, hva som overføres av kunnskap og hvordan dette skjer. Gjennom tidlig tilbake-rapportering til de programansvarlige kan opplegget justeres og eventuelt forbedres.

Innhenting av data har i hovedsak skjedd gjennom dokumentstudier, observasjon og intervju. Etter TFNs syn har det vært viktig å få læreres, ressurspersoners og skolelederes beskrivelse av hvordan de opplever prosessen i programmet.

1.3 GJENNOMFØRING OG FRAMDRIFTSPLAN

Telemarksforskning-Notodden har høsten 2003 hatt en økonomisk ramme på 40.000 kr¹ til evaluering av MILL-programmet. Dette har begrenset aktiviteten til noen få utvalgte informanter på skolenivå. Slik prosjektledelsen i Skien kommune og TFN ser det, har det imidlertid vært viktig å dokumentere erfaringer fra programmets startfase og ikke som en gjenkalling av prosessen i ettertid.

¹ Ledelsen av programmet har uttrykt interesse for å søke om ytterligere midler i samarbeid med TFN.

TFN konsentrerte evalueringen om to skoler, en barneskole og en ungdomsskole som tilhørte samme ungdomsskolekrets. Målgruppen for evalueringen har vært lærere og skoleledelse ved de to skolene, samt ressurspersoner.

I perioden deltok TFN som deltakende observatør på ett nettverksmøte i kretsen.

2 BAKGRUNN

2.1 OM PROGRAMMET OG AKTØRENE

MILL-programmet har et teoretisk fundament i forsknings- og utviklingsarbeid rundt Mange Intelligenser (Howard Gardner), Læringsstiler (Dunn & Dunn) og Læringsstrategier (ProjectCRISS – Carol Santa).

Prosjektet ledes av en *styringsgruppe* med representanter fra skoleetaten i Skien kommune. To av representantene her utgjør *programledelsen*. Ansvar for prosjektet slik det framkommer i prosjektplan/aktivitetsplan med framdrift, arbeidsfordeling, evaluering og forslag til justeringer har *prosjektleder*. I tillegg har prosjektleder ansvar for *referansegruppe*, samt *prosjektgruppe* hvor veilederne ved Pedagogisk Senter er inkludert.

På den enkelte skolen skal rektor ha minst to *ressurspersoner* å samhandle med i gjennomføringen av MILL-programmet. På de fleste skoler vil disse være plangruppedlemmer. Det heter videre at Plangruppe/MILL-gruppe og ledelsen ved den enkelte skolen vil ha ansvaret for planlegging, oppfølging, gjennomføring og evaluering på egen skole. MILL-gruppen deltar i utvidet skolering og bistår dessuten i underveisevaluering og justering av MILL-programmet.

2.2 TEORETISK UTGANGSPUNKT

Skien kommune har valgt å inkludere alle skoler/enheter i MILL-programmet. Slik blir dette en satsning på kvalitetsutvikling hvor skoleeier i høy grad styrer prosessen. En viktig utfordring i prosjektet vil være å skape motivasjon og interesse hos alle som det angår. I følge Huberman og Miles (1984) som undersøkte tolv skolers utviklingsprosjekter, er motivasjon og følelse av forpliktelse ("user's commitment") en viktig faktor for at utviklingsarbeid skal lykkes. Der prosjekt blir karakterisert som vellykket, er alltid "user's commitment" plassert som moderat eller høy. Der effekten av prosjektet blir beskrevet som liten, er faktoren "user's commitment" lavt plassert. Med andre ord har skoleutviklingsprosjekt basert på stor grad av engasjement og forpliktelse fra deltakerne større sjanser for å lykkes enn der deltakerne er lite involvert og lite interessert i prosessen.

Utviklingsarbeid i skolen kan sees på som en endringsprosess hvor det er nødvendig å legge til rette for veiledning og støtte. Slater og Teddlies (referert i Birkemo 1999) hevder at skoler er organisasjoner som er i konstant bevegelse og gradvis utvikler bedre eller dårligere kvalitet. I følge Slater og Teddlies er det tre faktorer som er viktig for organisasjoners kvalitet - graden av *tilpasset ledelse*, i hvilken grad lærerne er *forberedt* til sin undervisning, og elevenes *kognitive* og *motivasjonsmessige modning* for læring.

Skolens mål ligger nedfelt i læreplan og lovverk. I senere forskning hvor skoleutviklere og effektivitetsforskere har samarbeidet, er det en sterkere tendens til å se elevenes læringsresultater som en del av skolens mål for utvikling (Birkemo 1999). Skoleutvikling skal ikke bare rettes mot å styrke skolens evne til endring, men også mot å forbedre elevenes læringsresultater eller læringsutbytte. Disse prinsippene ligger også nedfelt i St.meld. nr. 28 (1998-99) "Mot rikare mål". Mye utviklingsarbeid i skolen har tradisjonelt vært rettet mer mot lærerpersonalet og deres endringskompetanse enn mot elevenes situasjon.

Dalin (1994) hevder at de forutsetninger vi bygger skoleutvikling på, sjelden blir klargjort for dem det gjelder. Ofte er de utydelige også for de som har ansvaret for utviklingsarbeidet. Likevel må de gjøre seg opp en mening om en rekke prosessspørsmål, som for eksempel: Hva er mulig å gjennomføre? Hvordan vil lærere og elever reagere? Hvilke forhold vil være viktige for gjennomføringen? Hvem bør involveres? Hvordan skape et felles eierforhold til prosjektet? Hva vil det koste?

Disse mer pragmatiske spørsmål forutsetter igjen en holdning til grunnleggende spørsmål omkring verdisyn, menneskesyn, læringssyn og syn på endring: Er mennesket et passivt individ som ønsker endringer tilrettelagt av andre, eller er det et menneskelig behov å være engasjert i å skape forutsetninger for en bedre framtid? Er deltakelse og medansvar et gode eller et hinder for effektivt lederskap?

Disse betraktningene om skoleutvikling er etter vårt syn aktuelle i forhold til MILL-programmet. Også her er det i høyeste grad tale om verdier både når det gjelder elevsyn og læringssyn. MILL-programmet er ment å gi lærerne et felles teoretisk fundament å arbeide etter i undervisningen. Utfordringen i praksis er å integrere dette i ulike skolefag på ulike nivåer i grunnskolen. Det teoretiske grunnlaget i programmet skal hjelpe deltakerne til å arbeide mot skoleeiers visjon for opplæringen.

Sashkin og Egermeier (1993) har analysert ulike skoleutviklingsmodeller i USA. De finner at en typisk strategi i USA har vært "Fix the parts"-strategien, basert på rasjonell-vitenskapelig forestilling om at fornyelser skapes ved spredning av innovative teknikker. De konkluderer slik:

... Etter mange års eksperimenter og erfaringer vet vi at dette i høyden kan være en delløsning. Jo mer spredning som bare består av ren informasjon, jo mindre er sjansene for at en bruker vil adoptere løsningene. Jo mer spredningsforsøk involverer personlig assistanse og fortløpende støtte fra kunnskapsrike og respekterte personer, jo større er sjansene for at innovasjon (i en eller annen form) vil bli brukt. Utdanningsreformer involverer mer enn bare å få "budskapet ut" om hva som er bedre (referert i Dalin 1994: 233).

Informasjon i seg selv kan nok skape fornyelse, men enkeltmennesket er selve krumtappen i innovasjonsprosessen. Det sosiale systemet den enkelte tilhører har imidlertid stor betydning for framdriften i et utviklingsprosjekt. Tanken er at ny kunnskap formidlet gjennom personlige kontakter vil føre til utprøving og vurdering. Informasjon utenfra vil imidlertid spille liten rolle hvis det ikke allerede eksisterer et uttalt lokalt behov for fornyelse.

MILL-programmet skal ha "utviklingshjelpere" gjennom en aktiv prosjektledelse, veiledere og ressurspersoner. Det er riktignok en god del informasjon i prosjektet som skal overføres til skolens brukere, men det er lagt opp til at informasjonen skal følges opp med skolering, praktisk utprøving og tilbakemelding til prosjektledelsen underveis.

Flere mener at involvering av hele organisasjonen er en viktig forutsetning for å lykkes, blant andre Velzen (1985) som setter opp disse kriteriene for skoleutvikling:

- *skoleutvikling har skolen som enhet for endring (endring av personer eller et enkelt klasserom kvalifiserer ikke)*
- *tiltakene må være systematiske over tid*

- *forandringene gjelder hele spekteret av muligheter (strukturer, prosesser og klima)*
- *endringene må ta hensyn til de mange forholdene som har sammenheng med en bestemt pedagogisk endring (forhold i organisasjon, personale, økonomi, utstyr, tidsbruk)*
(referert i Dalin 1994: 217).

Dette tilsier at evalueringen bør være kontekstuell og i stor grad legge vekt på kvalitative metoder. Videre at de som evaluerer står i nær kontakt med miljøet som studeres.

Det er imidlertid stor variasjon i hva som kan defineres som evaluering innen empirisk orienterte forskningstradisjoner. Kort sagt kan vi si at evaluering dreier seg om virkningene av en beslutning eller tiltak, samsvaret mellom hva en ville, hva en gjorde og hva som ble resultatet (Baklien 1993). Blichfeldt (1997) skriver at evaluering er en systematisk synliggjøring og refleksjon omkring erfaringer slik at man kan lære av dem. Dette medfører et analytisk forskningssyn i motsetning til et normativt – at den som evaluerer uttaler hva som bør gjøres i framtiden ut fra forskningsresultatene. Synet på hvor verdien av evalueringen ligger blir dermed endret fra kortsiktig nyttetenkning (Haug 1991). ”I staden kan forskinga skape motekspertise, vinne ny kunnskap, vere kritisk endringsframkallende, identifisere og klårgjere problem, kva samanhengar dei står i og kva konsekvenser dei har” (Taylor 1985: 45, referert i Haug 1991:22).

3 EVALUERING AV MILL-PROGRAMMET

3.1 INNTRYKK FRA NETTVERKSMØTE I EN UNGDOMSSKOLEKRETS

Som nevnt er skolene organisert i ungdomsskolekretser som omfatter en ungdomsskole med tilliggende barneskoler. I løpet av høsten hadde ungdomsskolekretsene en nettverkssamling hvor deltakere fra skolene var representerte gjennom skoleledelse og ressurspersoner. Samlingen ble ledet av en *prosessdriver*.

TFN deltok på møtet som observatør og tok fortløpende notater under møtet.

I nettverksmøtet tok man først en runde på synspunkter på kursdagen som hadde vært i september og hvor alle skolene deltok. De fleste deltakerne var svært fornøyde, og det kom fram mange positive uttalelser om kurset. Flere mente at dette var en god oppstart for programmet som inspirerte til videre arbeid. Det ble også nevnt at det var ”flott at alle er sammen, og at alle deltar på det samme”.

Andre hadde imidlertid mer kritiske kommentarer. De savnet ”noe mer praktisk” og metoder for hvordan man kan sette i gang i egen skole. Det ble også nevnt at det var uheldig med så mange kursdeltakere på ett og samme kurs. Misnøyen gikk både på selve kurslokalet (dårlig luft m.m.) og på mangelen på dialog med kursholder som blir en konsekvens av en så stor forsamling.

Det andre punktet på dagsordenen på nettverksmøtet var hvordan man nå skulle gå videre i arbeidet. Spørsmålet til skolene var hva de allerede gjør angående MILL. Noen skoler hadde allerede brukt læringsstrategier og læringstiler og laget profiler i klassene. Dette var gjerne på skoler hvor lærere hadde deltatt på kurs tidligere. Andre skoler stod helt i startfasen og visste forholdsvis lite om det teoretiske grunnlaget i MILL. De fleste hadde imidlertid begynt å planlegge hvordan de skulle komme videre.

Oppsummeringen fra denne runden viste at alle skolene var i gang, men at de stod svært ulikt i forhold til hvor langt i prosessen de hadde kommet. Det ble understreket at det ikke bare er forskjeller mellom skolene, men også store forskjeller innad i de enkelte skolene. En deltaker mente at barneskolene var flinkere enn ungdomsskolen til å iverksette programmet. Det å ha ett og samme system for hele skolen var etter vedkommendes mening en ekstra stor utfordring ved ungdomsskolen.

Prosessleder stilte så følgende spørsmål: ”Hvilke mål ønsker vi å ha i denne kretsen?”

Deltakerne tok en ”Tenke høyt” – runde hvor de kom med ulike forslag. Noen ville starte med det fysiske miljøet ved skolen og innrede i ”kroker” for ulike aktiviteter. Mangelen på penger tilsa at det å lage avskjerminger måtte gjøres så billig som mulig. Noen ville fortsette å arbeide med Mange Intelligenser, mens andre igjen ville arbeide med ”Lære å lære” og utfra det finne fram til elevenes profiler.

Et annet viktig punkt på møtet var hva som er forventet av ressurspersonene. Mange følte seg usikre på hvordan de skulle komme ordentlig i gang og hva de kunne bidra med overfor sine kollegaer.

I diskusjonen kom det fram at deltakerne kunne ønske å endre tema for den neste kurssamlingen. Temaet de ville foreslå for prosjektledelsen var ”Mange Intelligenser” i stedet for ”Lære å lære”.

Til slutt skulle deltakerne evaluere møtet. De fleste var svært fornøyde og roste møteledelsen og strukturen på møtet. Dette var en god start på arbeidet, og alle hadde nå en oppgave til neste møte. Det at man kunne komme med forslag og ”snu på planen” (angående kursinnhold) viste at dette var et levende prosjekt, ble det sagt.

Kommentar

TFNs inntrykk fra møtet var at det fungerte etter intensjonen. Det ble brukt tid til erfaringsutveksling mellom skolene som nok er avgjørende for det videre arbeidet. De skolene som hadde kommet lengst, kunne bidra med ideer til opplegg til de skolene som stod i startgropa. Det ble vist fram konkrete eksempler på hvordan lærere hadde arbeidet i klassene, noe som skapte stor interesse hos deltakerne. Det ble utvekslet erfaringer om aktuell litteratur som var tilgjengelig og hvor man kunne finne mer stoff om det teoretiske grunnlaget. Samtidig kom det fram hvor ulike skolene var, og at de har svært ulike forutsetninger som de må forholde seg til (skolestørrelse, skoleslag, elevgrunnlag, MILL-kompetanse blant lærerne m.m.).

Nettverksmøtet framstår som et svært viktig forum i MILL-programmet, både med tanke på det arbeidet som pågår innad i skolen, men også med tanke på å knytte ungdomsskolene tettere til barneskolene og styrke samarbeidet.

Når det er sagt, vil deltakernes opplevelse av møtet være sterkt avhengig av prosessdriver og hvordan møtet ledes. Det kan lett oppstå et A-lag og et B-lag i forhold til hvor langt den enkelte skole er kommet. Noen kan lett bli dominerende i diskusjonen hvis ikke møtestrukturen sikrer alle talerett. Inntrykket fra nettverksmøtet er at strukturen som var valgt, var både hensiktsmessig og nødvendig og ga god balanse i bidragene.

3.2 INTERVJU

I desember 2003 gjennomførte evaluator intervju med et utvalg personer fra en barneskole og en ungdomsskole i en ungdomsskolekrets. Alle informanter fikk tilsendt noen hovedspørsmål på forhånd. Disse er gjenspeilet i overskriftene som følger.

3.2.1 Generelle synspunkter på MILL

Generelt ble det registrert positive holdninger til den satsningen Skien kommune (Skoleetaten) har gjort med hensyn til MILL. Blant annet opplevdes det som svært positivt at man satset på et program for hele grunnskolen (10 år) og at hele kommunen går sammen om dette programmet (etter eksempler som Hå kommune mfl.). Flere av informantene uttalte at dette hadde man savnet lenge. Ledere og ressurspersoner opplevde at de fikk bedre kontakt med de andre skolene i kretsen/i kommunen gjennom programmet. Dette møtte et klart behov i skolekretsen, isteden for å at man kjører separate kurs for et mindre utvalg lærere.

Lederne trodde at det også var lettere å motivere lærerne når alle skoler i kommunen kan snakke sammen og møter de samme kravene. I denne sammenhengen var det også veldig positivt at prosjektet strekker seg over flere år, da dette gir tid og rom for utvikling.

Flere av informantene nevnte også at de hadde inntrykk av at det var gjort et grundig forarbeid før programmet ble satt i verk.

For elevene så flere av informantene følgende fordeler:

- positivt for elevene at de kan ta med seg læringsstrategier m.m. som de har lært i barneskolen, over til ungdomsskolen (og etter hvert til videregående)
- gjør det lettere for elever som flytter mellom skoler innad i kommunen
- alle elever som kommer til ungdomsskolen har en felles bagasje (læringsstiler, læringsprofil m.m.)
- mer forpliktende samarbeid mellom barne- og ungdomstrinnet

Informantene hadde også noen mer kritiske kommentarer:

- dette er enda et utviklingsprosjekt i en lang rekke utviklingsprosjekter.
- det vil alltid være problemer med prosjekter som kommer "ovenfra". Det er så mange ting vi skal gjøre, men prosjektet har blitt mer matnyttig etter hvert
- vanskelig å få tid, skolen mangler en felles strategi for at dette skal bli integrert i den øvrige virksomheten
- det virker som om programmet er mer tilpasset barnetrinnet enn ungdomstrinnet (synspunkter fra ungdomsskolen). Flere barneskoler har kommet lengre i programmet (inntrykk hos informanter på ungdomsskolen)
- programmet spiser opp planleggingsdager (tre av fem). Det er liten tid igjen for annen planlegging på skolen
- veldig viktig overfor lærerne at prosjektet ikke blir presset fram. Skoledagen er veldig 'masete' for lærerne som den er, man må være forsiktig, ikke gå for fort fram. Alle må ha en sjanse til å være med.

3.2.2 Organisering, styring og ansvar

Når det gjelder organiseringen av prosjektet, var det flere som mente at det var gjort et svært grundig og godt forarbeid. I startfasen ser det ut til at et så omfattende program som MILL møter store utfordringer nettopp i organisering og styring.

For eksempel var det noen som uttalte at organiseringen på papiret så veldig ryddig og ordentlig ut, men at skolen etter hvert så at det ble for mange møter og for mange grupper:

- vi vet nesten ikke hvor vi skal hen og når, fordi det er nettverksgrupper, ressursgrupper, det er basisgrupper og ledergrupper
- det blir for mange grupper, sliter litt med hvem som skal være med hvor
- ledere på skolen vet ikke når de andre skal på møte og hva som skjer der; veldig vanskelig å samle trådene på skolen. Noen deltar også i flere grupper, "har flere hatter". Det har ikke vært klart hvem som skulle være med i hvilke grupper
- det kan bli for mye nettverk, for mye ekstra for rektorene å delta på et kurs to ganger (det første kurset var bare for skoleledere). Dette har blitt tatt opp på rektormøte

- det hadde vært en fordel med noe kurs på skolen, ikke bare felles. Det blir for mange, for stort. Heller felles drøfting etter kurs
- det er ikke satt av nok tid. Trinnleder har mange andre oppgaver ved siden av. Ser at man belaster trinnlederne for mye (disse har ikke fått noen ekstra tidsressurs for MILL)
- for teoretisk, vet ikke helt hvordan vi skal sette det i verk
- ressurspersoner burde få mer tid til planlegging
- ikke nødvendigvis lurt at ressurspersoner er de samme som plangruppa. Plangruppa må ta så mange andre hensyn
- vanvittig mye informasjon, stadig skriftlige kopier i hylla. Dette kunne vært strukturert bedre, kanskje skulle vi ha hatt alt i begynnelsen av skoleåret. Slik det er nå, vet vi ikke en gang hvor all informasjon kommer fra (uttalelse fra ressurspersoner).

Som vi ser, stilte noen av informantene kritiske spørsmål til organiseringen av programmet og til mengden av informasjon. Det er rimelig å anta at en del av denne kritikken vil avta når deltakerne blir mer kjent med ulike gruppers funksjon og mandat og ser den praktiske nytten av informasjon.

3.2.3 utfordringer ved egen skole

Utfordringer som gikk igjen hos alle informanter var de fysiske rammevilkårene ved skolene. Å arbeide etter "Mange Intelligenser" krever en helt annen type innredning enn den det tradisjonelle klasserommet har.

- skolen har muligheter, men det er mye motvilje mot å endre klasserommets innredning (ungdomsskole)
- ved vår barneskole trenger vi flere rom, de fysiske rammebetingelsene er et dilemma.

Informantene så også andre utfordringer enn de fysiske rammebetingelsene:

- ved vår skole er det veldig mange fremmedspråklige, og en svært sammensatt elev- og foreldregruppe. Mange elever kan ikke norsk, mye må på plass før en kan begynne å tenke videre og integrere MILL i undervisningen
- ser ingen problemer, hvis man bare kommer i gang gradvis. Dette skal jo akkurat være en måte å tilpasse opplæringen på (rektor)
- treghet i personalet. Det burde være mulig å sette sammen grupper av de som virkelig har lyst til å arbeide med MILL, og ikke la de som ikke vil, hindre arbeidet. Ledelsen bør rydde rom for dette. Det er en utfordring å begynne å tenke annerledes
- stor aldersforskjell i personalet, men de fleste synes likevel prosjektet er lærerikt. De fleste har kommet med innspill, men de yngre har nok større mulighet til å se dette i perspektiv. Motivasjonen hos de eldre lærerne er ikke like stor som hos de yngre. Det ligger en utfordring i å dra med seg de som ikke er "selvmotiverte". De må oppleve at det virkelig er verdt det, at det ikke bare er en satsing til som så ofte før

- det er mye som kreves av lærerne, som for eksempel 3-timers økter (obligatorisk for alle lærerne). Et eksempel er en ettermiddag der alle var mest opptatt av at de måtte hjem og rette heldagsprøver (undervisningsinspektør)
- det er viktig å gi lærerne tid; de som skal bruke verktøyet må føle at det er nyttig og at de kan beherske det og omsette ting i praksis (rektor)
- personalet her er veldig (!) positive. Selvfølgelig kommer det alltid noe kritikk (undervisningsinspektør ved ungdomsskole)
- har startet med lærerne, ikke kommet lengre foreløpig
- kombinasjon rammebetingelser – fag: f.eks. at elevene skal ha anledning til å bevege seg/gå rundt i timene: Akkurat nå får ikke elevene mine (matematikk) lov til å lee seg i timene, de får bare ikke lov
- det tar tid å informere om prosjektet til både lærerne og foreldrene. Vi planlegger foreldremøte for hele skolen i mars. Vi må først komme i gang, gjøre noen erfaringer selv. Foreløpig har foreldrene fått et skriv fra skolen (rektor barneskole).

Utfordringer skolene står overfor er knyttet til fysiske rammefaktorer med tanke på radikale endringer i innredning av klasserom, samt utfordringer knyttet til tid og det å få hele personalet med i arbeidet. Skolene har også svært ulikt elevgrunnlag som det må tas hensyn til når det gjelder progresjon i programmet.

3.2.4 Lokale tiltak

Mål som det var enighet om i nettverket til det neste nettverksmøtet i februar, skulle blant annet være at alle lærere hadde utarbeidet sin egen læringsprofil.

- alle som er med skal kjenne sin egen intelligensprofil (rektor barneskole)
- har gitt generell informasjon. Har begynt med klasselærerne, og dette skal ut til faglærerne, så til elevene) (undervisningsinspektør ungdomsskole).

På vårt spørsmål om hvordan MI (Mange Intelligenser) kan inngå i forskjellige fag, var svaret at en del ting vil passe best i norsk, samfunnsfag og KRL. Ellers ble det uttrykt usikkerhet om hvordan man skulle arbeide med MILL i ulike skolefag. En fordel med MILL som ble trukket fram, var at mye av det man har jobbet med før og som lærerne kan, nå var satt i system.

3.2.5 Egen rolle i programmet

Inntrykket fra intervjuene med ressurspersoner, var at det rådet en viss usikkerhet angående deres oppgaver og funksjon i programmet. som ressursperson er jeg ikke trygg i rollen:

- når personalet spør oss, har vi ikke så mye å komme med
- rollene er ikke avklart her ved skolen i forhold til administrasjonen

De fleste ga imidlertid uttrykk for at de til tross for det, syntes det var spennende og utfordrende å være ressursperson. Strukturer og ansvarsfordeling på den enkelte skolen ser ut til å være en kritisk faktor for implementering av programmet. Dette ble tydelig i intervju med ledelsen på de skolene vi besøkte.

Det virket som om det var noe uklart om hvem som hadde det pedagogiske ansvaret for implementeringen av MILL, hvem som hadde tilgang til informasjon og hvem som hadde ansvaret for å distribuere informasjon videre.

3.2.6 Kompetansebehov

Stort sett var det som nevnt positiv innstilling til innholdet i kursene, men noen mente det var uheldig at de foregikk på ettermiddagen når mange er trøtne og slitne.

Ressurspersonene mente at de selv burde ligge i forkant når det gjelder kompetanse. Bare på den måten kan de fungere som virkelige ressurspersoner. Ressurspersonene skulle ha deltatt på kurs *før* programmet startet, ble det sagt Ellers var det ulike synspunkter på kompetansebehov som kom fram, som for eksempel

- unødvendig at rektorene skal gjennomgå det samme kurset to ganger (rektor)
- kunne kanskje trengt enda mer kurs (undervisningsinspektør).

Lærerne var opptatt av at kurs var nyttig, men at kursene tok for mye tid fra planleggingsdagene. De mente at kurs var helt nødvendige for å få innsyn i det teoretiske grunnlaget i MILL, men samtidig kolliderte kursene med andre behov, og derfor opplevdes dette som et gjennomgående dilemma.

3.2.7 Synspunkter på innholdet/det teoretiske grunnlaget

Informantene hadde i hovedsak få kritiske innvendinger til det å konsentrere arbeidet omkring Mange Intelligenser og Læringstiler og Læringsstrategier:

- veldig spennende, alt er brukbart, men en del er mer for barneskolen. Ikke det med MI (Mange Intelligenser), men måten det blir lagt opp på, en del klipp og lim, farger m.m. Vi har på en måte kommet over det stadiet
- barneskolen har mer tid til å gjøre det; vi er ofte veldig stresset og har tentamen og eksamen, det er andre krav, og karakterer (.. og karakterer blir jo offentliggjort i dag!). Eksamen på data/internett, i år nasjonale prøver i tillegg. Det blir mye organisering, og den delen slipper barneskolen
- for tidlig for å se sammenheng, kan virke litt barnslig for ungdomsskolen foreløpig, men ledelsen prøver å trekke inn eksempler for ungdomsskolen også.

Det kommer her fram en del interessante forskjeller mellom barneskoler og ungdomsskoler. Flere mente at MILL passer bedre på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Med tanke på at det å bli bevisst sine egne læringsstrategier og egen læringsstil krever en viss modenhet, er dette noe overraskende. Det som muligens kan ligge under, er at man på gjeldende tidspunkt så på MILL som noe som kommer i tillegg til undervisningen, og ikke som et redskap som kan inkluderes i undervisningen og hjelpe elevene til å lære bedre.

Det som informantene på ungdomsskolen ga uttrykk for, var at de savnet mer informasjon om implementeringen av programmet på dette trinnet. I tillegg mente de at programmet ville møte hindringer i form av "systemkrav" (f. eks. eksamen, karakterer m.m.), som det ville være vanskelig å oppfylle samtidig med MILL.

3.2.8 Forventninger

I intervjuet spurte vi hvilke forventninger ulike deltakere hadde til MILL-programmet. Her stilte informantene seg positive:

- optimistiske, tror dette er en god metode
- viktig for eleven å oppdage noe han/hun er god på tidlig i skoleløpet
- forventninger når det gjelder bevissthet, tror at prosjektet bidrar til det, og at dette blir bra
- forventningen er at dette skal fungere og at elevene skal lære bedre
- ønsker selv å kunne se hele mennesket; tror at man ofte ikke ser mulighetene; det blir tydelig f.eks. ved 'elevenes valg', elevene blomstrer på andre områder
- elevene skal finne ut hvordan de lærer best, ønsker å følge opp elevene fra barneskolen. Det er et ønske om å tenke mer sammen med barneskolen
- Som rektor forventer jeg at lærerne lojalt stiller opp og er med på det som er bestemt for skolen.

Deltakerne har stor tro på programmet og kvaliteter i det teoretiske grunnlaget som det bygger på. Dette er til beste for elevene, og gjennom å arbeide med Mange Intelligenser, Læringsstiler og Læringsstrategier kan elevene "blomstre" på mange områder.

4 KONKLUSJONER OG DRØFTINGER

MILL-programmet har i løpet av høsten 2003 gjennomført første del av første fase. Programmet hadde ved skriving av delrapporten pågått i knapt fire måneder. Slik sett er dette en forholdsvis kort periode i et program som har et fireårig perspektiv.

Utfordringer programmet møter er mye av de samme som vi kjenner igjen fra utviklingsarbeid i skolen generelt. I implementeringen er noen av lærerne mer utviklingsvillige enn andre, informasjon når ikke like godt fram til alle, og noen beklager at skolen mangler en felles strategi for å få programmet innfelt i praksis. De ønsker mer ”oppskrift” på hvordan ting kan gjøres.”

Som vi har sett, pekte blant andre Huberman og Miles på ”user’s commitment” som en kritisk faktor i utviklingsarbeid. Så vårt spørsmål i den sammenheng er hvordan man kan arbeide for at ”user’s commitment” kan omfatte hele personalet, og ikke bare ”ildsjelene” ved den enkelte skole. Som det også sies i programmet, er en kritisk suksessfaktor ”å skape et felles, profesjonelt praksisfellesskap på den enkelte skole” (s. 14).

Det neste spørsmålet er om forutsetningene for programmet er tilstrekkelig klargjort for deltakerne (jf. Dahlin 1994). I organiseringen av MILL ligger det etter vår mening en del elementer som andre utviklingsprogram kan savne med hensyn til nettopp klargjøring og felles mål:

- Det første som kan framheves som positivt ved MILL-organiseringen, er at dette er et program som omfatter alle grunnskolene i Skien kommune. Dette vil medføre at skolene får et felles begrepsapparat og en felles strategi når de skal snakke om og arbeide med skoleutvikling. I følge programmet vil pedagoger som får felles skolering kunne etablere samforståelse og felles språk for pedagogisk utvikling.
- Videre vil programmet på sikt være positivt for elevene som kan bygge på det de har med seg av læringsstiler og læringsstrategier fra barneskolen når de begynner på ungdomsskolen. Barnetrinnet og ungdomstrinnet har felles mål å arbeide mot.
- I organiseringen er nettverksmøtene et viktig element. Her skjer det erfaringsutveksling mellom skolene i nettverket, og her kan det utarbeides felles mål for faser i prosjektet. Gjennom nettverket har deltakerne mulighet for å øve innflytelse på innholdet i programmet og utvikle et ”fellesspråk” for skoleutvikling.
- Utvalgte ressurspersoner får oppfølging og veiledning for å kunne bistå personalet med praktiske råd angående MILL i klasserommet.
- Skoleledelsen får det samme kurstilbudet som lærerne. Det involverer skolelederne aktivt i utviklingsarbeidet og gir dem mulighet til å veilede sitt personale.

Hovedinntrykket fra intervjurunden på to skoler er at det råder en positiv holdning til MILL-programmet, om enn noe avventende. Det at programmet skal gå over fire år, gjør at man ikke trenger å forsere utviklingen.

Samtidig kan dette tidsperspektivet gjøre at det kan bli vanskelig å opprettholde entusiasmen like godt gjennom alle fasene. En viss glød er nødvendig for å kunne gjennomføre de endringene som MILL forutsetter.

Noen kritiske faktorer etter første del av fase en slik TFN ser det, er følgende:

- Hvordan kan den enkelte skole finne sin egen strategi for å komme i gang med det praktiske arbeidet (ikke bare enkelte klasser med entusiastiske lærere, men alle lærerne)?
- Hvordan kan en sikre at informasjon når alle i den form den er tenkt i en ganske komplisert og sammensatt organisasjonsmodell?
- Hvordan takle at det i ethvert personale vil være motstand som kan få store følger for andre som ønsker endring?
- Hvordan gi ressurspersoner tid, rom og kompetanse for virkelig å kunne være ressurspersoner?
- Hvordan gi et ”head-down-prosjekt” en ”bottom-up-strategi” slik at alle føler medansvar og er motiverte for å legge sin innsats i prosjektet?
- Hvordan unngå at strategien blir en ren spredning av ”innovative teknikker” i stedet for en konstruktiv oppbygging av programmet ved den enkelte skole gjennom samarbeid, aktiv deltakelse og konkrete tiltak?

Som nevnt har evalueringen av programmet så langt vært begrenset med hensyn til utvalg. De foreløpige resultatene kan derfor ikke hevdes å være representative for hele kommunen. Likevel antar vi at en del av suksessfaktorene her er identifisert. Som et neste skritt i evalueringen kan følgende spørsmål eller problemstillinger være aktuelle:

- Hvilke erfaringer har skolene (et større utvalg skoler) gjort med implementeringen av programmet?
- Hvordan vil nettverket fungere i neste fase?
- Hva er erfaringene med ressurspersoner knyttet til den enkelte skole?
- Hvilke former for veiledning og støtte har lærerne fått, og hvilke behov har de videre?
- Hvilke kritiske suksessfaktorer er det mulig å identifisere i fortsettelsen av programmet når noe av begynnerinteressen har lagt seg og kravene til deltakerne endres?

REFERANSER

- Baklien, B. (1993): Evalueringsforskning i Norge. *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 34, nr. 3
- Blichfelt, J.F.(1997): Erfaringer fra et evalueringsmiljø. I *Evalueringspraksis i Departementa*. Statskonsult. Rapport 13/97
- Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*
Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*
Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (1991): *6-åringane – barnehage eller skule?*
Oslo: Det Norske Samlaget
- Huberman, A.M. & Miles, A.M. (1984): *Innovation up close: how school improvement works*
New York: Plenum Press
- KUF: *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*
Stortingsmelding nr. 28 (1998-99)
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis*
Thousand Oaks, CA: Sage

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.