

DEN GODE AKERSHUSSKOLEN



Praksisprinsipper
for pedagogisk
ledelse og læring

Innhold

FORORD	3
INNLEDNING.....	4
DOKUMENTETS STATUS.....	4
MÅL	5
BEGREPSAVKLARING - NOEN SENTRALE BEGREPER.....	5
<i>Kvalitet</i>	5
<i>Kompetanse</i>	6
<i>Profesjonalisering</i>	6
ØNSKET KVALITET I AKERSHUSSKOLEN- KORTFATTET OVERSIKT.....	8
DEL I. AKERSHUSSKOLENS TRE KVALITETSSØYLER.....	8
DEL II. PEDAGOGISK LEDELSE	9
<i>Fem kjernekompetanser for skoleledere i Akershus fylkeskommune</i>	9
DEL III. DEN PROFESJONELLE LÆREREN	10
<i>Standard for ledelse av Den gode økta</i>	10
<i>Fem kjernekompetanser for lærere</i>	11
<i>Felles holdninger i akershuskolen</i>	11
KUNNSKAPSGRUNNLAGET.....	12
SKOLEN PER 2013, STATUS OG HOVEDUTFORDRINGER	12
SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON.....	14
PEDAGOGISK LEDELSE.....	16
LEDELSE AV FORBEDRINGSARBEID	18
DEN PROFESJONELLE LÆREREN	21
VEDLEGG I. AKERSHUSSKOLENS TRE KVALITETSSØYLER.....	25
SKOLEN SOM ORGANISASJON	25
OPPLÆRINGEN.....	26
ELEVENS KOMPETANSE	27
VEDLEGG II. PEDAGOGISK LEDELSE I AKERSHUS FYLKESKOMMUNE.....	28
FEM KJERNEKOMPETANSER INNEN PEDAGOGISK LEDELSE:.....	28
REKTOR SOM LEDER FOR ELEVENS LÆRING OG TRIVSEL	28
<i>Ferdigheter</i>	29
<i>Kunnskaper</i>	29
<i>Holdninger</i>	29
REKTOR SOM LEDER AV VARIG FORBEDRINGSARBEID.....	30
<i>Ferdigheter</i>	30
<i>Kunnskaper</i>	30
<i>Holdninger</i>	31
LITTERATURLISTE	32

Forord

Sett i lys av det brede samfunnsmandatet, oppfyller den norske skolen sine målsettinger på mange områder, og videregående opplæring i Akershus er av høy kvalitet. Likevel er det for mange elever som ikke klarer å gjennomføre opplæringen med bestått i alle fag. Dette er et område våre fylkespolitikere har pekt på som en hovedutfordring de siste årene. Det er derfor behov for en tydeligere profesjonsutvikling og en større grad av kapasitetsbygging i alle ledd. Dette kom fram da hovedutvalget for utdanning og kompetanse i Akershus var i Ontario for å lære av et skolesystem som har lyktes i å drive målrettet forbedringsarbeid i flere hundre skoler. Impulsene fra Ontario, arbeidet med Ny GIV i Akershus, rapporten Mer tid til det som gjelder og KS' eierstrategi for barnehage og skole har dannet et viktig grunnlag for arbeidet med det som vi etter hvert har valgt å kalle Den gode akershusskolen.

Arbeidet startet som nevnt etter studieturen til Ontario, men etter dette har det vært en omfattende prosess og et grundig utviklingsarbeid der mange har deltatt. Dokumentet Den gode akershusskolen framstår i dag som et produkt av mange og grundige innspill fra blant annet regionale lederutvalg, samlinger med virksomhetsledere og fra enkeltskoler og veiledningssentra. I tillegg har hovedtillitsvalgte bidratt med gode innspill, både som en del av utviklingsarbeidet i forbindelse med Den gode økta, og til andre deler i dokumentet. Avdeling for videregående opplæring har hatt ansvaret for utarbeidelsen av det endelige dokumentet. En stor takk til alle dere som har bidratt!



Skal vi lykkes med å nå målet om 87 prosent fullført og bestått krever det at vi alle arbeider med å institusjonalisere prinsippene i Den gode akershusskolen. Det er et omfattende arbeid som vil ta tid. Vi må vise utholdenhet, og samhandlingen må baseres på tillit. Nøkkelen til suksess er å omsette Akershus fylkeskommunes verdier profesjonalitet, åpenhet og respekt til handlinger som kommer den enkelte elev til gode. Gå i eget tempo, men gå i samme retning!

Lykke til med et viktig arbeid!

Alf Skaset
fylkesdirektør

Innledning

Frafall i videregående opplæring har lenge vært diskutert, og de nasjonale tallene har ligget stabilt på ca. 70 prosent av elevene med fullført og bestått fem år etter avsluttet ungdomsskole. Etter hvert har både politisk nivå og forskere blitt opptatt av hva som kan gjøres for å bedre gjennomføringen. Forskningen har vært rettet både mot systemnivå og mot det som skjer i det enkelte klasserom og verksted. Funnene har gitt oss ny viten på noen områder, mens de på mange andre har bekreftet vår erfaring og det som har vært belyst i pedagogisk og didaktisk litteratur.

Dette dokumentet beskriver kvalitet innenfor de ulike områdene vi i dag vet påvirker elevenes læring og trivsel i skolen. Dokumentet vektlegger pedagogisk ledelse, profesjonelle lærere og en profesjonell skoleeier som de viktigste faktorene for å kunne



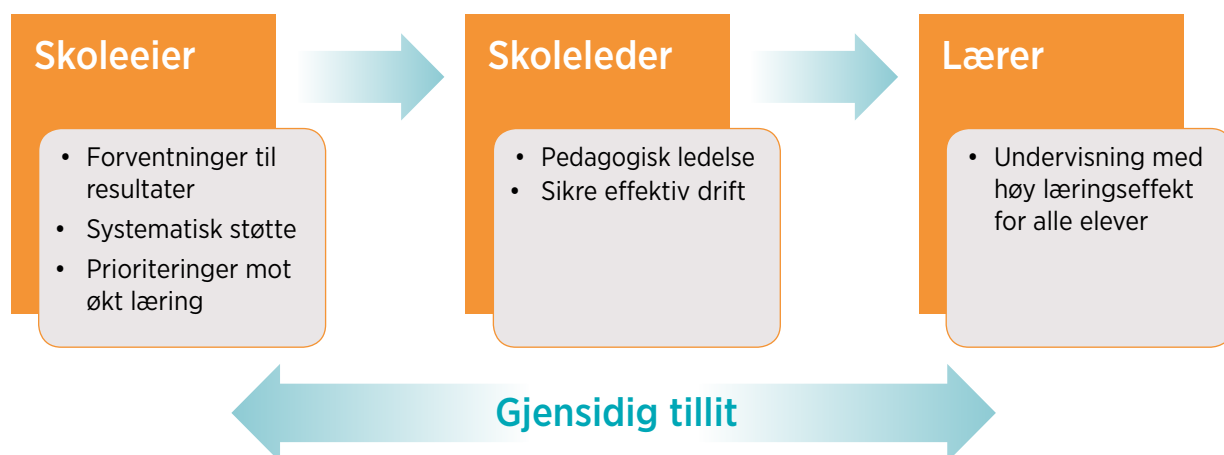
legge til rette for en høyest mulig kompetanseoppnåelse for den enkelte elev.

Forskning kan gi oss ulike og til dels motstridende svar. Det kan likevel se ut til at en stor del av de siste års skoleforskning, både nasjonalt og internasjonalt, peker i en tydelig retning. Det er denne retningen vi har prøvd å beskrive i dette dokumentet. En viktig hensikt med å henvise til enkeltverk er å referere til litteratur som i sin helhet er verdt å fordype seg i for de som ønsker å forstå prinsippene i Den gode akershuskolen fullt ut.

DOKUMENTETS STATUS

Dokumentet *Den gode akershuskolen* er å anse som en standard for pedagogisk kvalitet for lærere og ledere i den videregående skolen i Akershus. Dokumentet bygger på rapporten *Mer tid til det som gjelder*, som understreker betydningen av å øke «kapasitet og kvalitet i ledelse av kjernevirksomheten».

Når vi har valgt å bruke begrepet *standard* i en pedagogisk sammenheng, er dette i betydningen en samling prinsipper som empirisk forskning og veldokumenterte erfaringer tilsier at undervisning, ledelse og skoleeierskap bør bygge på. Disse prinsippene garanterer ikke, men øker sannsynligheten for at læring finner sted, sammenlignet med en praksis som baserer seg på mer skjønnsmessige kriterier. Begrepet må ikke forveksles med *standardisering*, som innebærer helt konkrete manualer og teknikker for hva som er «riktig». Standardisering reduserer det kreative handlingsrommet som man kan utnytte og spille på innenfor prinsippprogrammene (Hattie 2009). Sølvi Lillejord (2014) påpeker at ved læresteder som standardiserer undervisningen, blir lærerne redde for å gjøre feil og binder seg i sin undervisningspraksis. I stedet for å framstå som trygge og kompetente læringsledere, blir derfor effekten av standardisering det motsatte.



Figur 1. Alle nivåer omfattes, og gjensidig tillit mellom nivåene er et viktig stikkord.

Begrepet *evidensbasert forskning* brukes i det videre om forskning som gjennom et bredt empirisk grunnlag peker på sammenhenger mellom innsats/handling og sannsynlighet for læring.

Som tittelen på dokumentet indikerer, rammer innholdet i hovedsak inn praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring i skole. Da en del praksisprinsipper, spesielt for læring, synes å være universelle, vil et naturlig neste skritt være å se på mulighetene for å komme frem til felles kjennetegn på god opplæring i bedrift.

MÅL

Hovedmålet med satsingen *Den gode akershuskolen* er å forbedre elevenes kompetanse gjennom en profesjonalisering av alle ledd i akershuskolen. Resultatmålet for satsingen er at 87 prosent av elevene fullfører og består videregående opplæring innen 2018.

Når det i hovedmålet nevnes profesjonalisering av alle ledd, betyr dette at satsingen omfatter både skoleeier, skoleledere og lærere. Dokumentet kommuniserer i hovedsak forventninger til en styrking av pedagogisk lederskap og utvikling av bedre undervisning. På bakgrunn av dette, vil skoleeierrollen formes gjennom tettere oppfølging og dialog med skolene og gjennom deltakelse i KS' skoleeierprogram, *Den gode skoleeier*. Satsingen inneholder tre kjernepunkter: **Kompetanseutvikling** (kapasitetsbygging), **prioritering av innsats** og

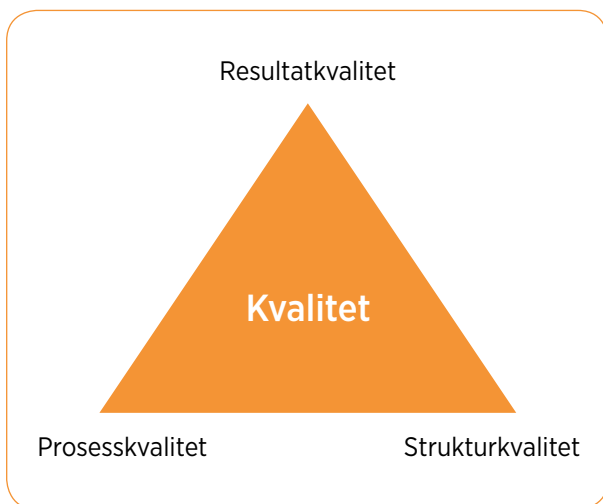
endring av rammer. Dette er basert på en tese om at dersom vi skal kunne forvente å oppnå endrede elevresultater, må vi tilrettelegge for kontinuerlig forbedring av læringspraksis i klasserom og verksted. Skal vi oppnå en slik forbedring, kreves det en utvikling av lærernes kompetanse og av lærernes rammebetingelser, samt en prioritering av læringseffektiv undervisning. Dette forutsetter en liknende innsats for både ledere og skoleeier. Med andre ord er vi avhengig av betydelig innsats i alle tre ledd samt en styrking av kvaliteten i relasjonene mellom dem. Sammenhengen er beskrevet i figur 1.

BEGREPSAVKLARING – NOEN SENTRALE BEGREPER

Det er særlig tre begreper som på et overordnet nivå er sentrale i dette dokumentet. Dette er *kvalitet*, *kompetanse* og *profesjonalitet*. Disse begrepene har ulikt innhold i ulike teoretiske tradisjoner, og vi har derfor valgt å konkretisere dem.

Kvalitet

Kvalitet er ikke et ensartet begrep, og ulike organisasjoner eller aktører vil kunne ha ulik oppfatning av hva som kjennetegner høy kvalitet. Satsingen i akershuskolen er i stor grad basert på det vi vet har positiv effekt på elevenes læring og utvikling. I tillegg baserer vi oss på samme forståelse som Søgnetutvalget la til grunn – at kvalitet kan deles i tre kvalitetsområder: resultat-, prosess- og strukturkvalitet (NOU 2002:10, NOU 2003:16).



Figur 2. Modell for analyse av kvalitet

I Den gode akershuskolen er det satt et mål om høy grad av resultatkvalitet, samtidig som det angis kjennetegn på god struktur- og prosesskvalitet. Det er med andre ord forsøkt å beskrive sammenhengen mellom målene som søkes nådd, nødvendig prosesskvalitet som bør etterstrebnes og strukturkvalitet som skal understøtte prosesskvaliteten. Dette er i tråd med forståelsen som er lagt til grunn for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Utdannings-speilet kap. 6 2012 beskriver det slik: «Kvalitetsvurderingen skal analysere om det er samsvar mellom mål og resultat, og om prosess- og strukturfaktorene påvirker resultatet. Når kvalitetsvurderingen gjøres regelmessig og systematisk i hele prosessen, kan vi beskrive det som et kvalitetsvurderingssystem» (Utdanningsdirektoratet 2012).

Når en skal analysere og forbedre kvaliteten i en organisasjon, er det viktig at en skiller de ulike typene kvalitet, samtidig som man forstår sammenhengen mellom dem. Knut Roald har påpekt at de tre ulike kvalitetsbegrepene ofte blandes, og at dette kan være til hinder for et målrettet forbedringsarbeid (Roald 2012). Figur 2 viser et tredelt kvalitetsbegrep, og modellen kan med fordel

brukes som analysemodell for å analysere en organisasjons styrker og svakheter, for eksempel sett i relasjon til en ønsket, framtidig resultatkvalitet.

Kompetanse

Vi forstår kompetanse som direkte knyttet til handling, noe man viser og som dermed kan observeres. Blegenutvalget definerer kompetanse (handlingskompetanse) som *kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver* (NOU 1991:4). Kompetanse krever derfor tilegnelse av nødvendige **kunnskaper, ferdigheter og holdninger**. Eksempel: Dersom en lærer **vet** (kunnskap) hvilke undervisningsmetoder som gir høy grad av læring hos svaktpresterende elever, **behersker** (ferdigheter) slike metoder, men ikke **ønsker** (holdninger) å bruke tid på svaktpresterende elever, må vi slå fast at vedkommende mangler kompetanse til å undervise svaktpresterende elever. Et spennende spørsmål blir: Hva skal til for at læreren endrer holdninger og dermed blir kompetent? Det er ting som tyder på at vi i dagens situasjon i stor grad har nødvendige kunnskaper, men at det er manglende ferdigheter og holdninger som er den største utfordringen.

Profesjonalisering

Den gode akershuskolen skisserer hva vi legger i begrepet profesjonalisering fordi dokumentet gir føringer for hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte leder og lærer skal etterstrebe i sitt daglige virke. Videre vektlegger dokumentet strukturkvalitet som en viktig ramme for at profesjonaliseringen faktisk skal skje. En vesentlig del av profesjonalitetsbegrepet i skolen handler om at man er ansatt som både fagperson og pedagog. Det er med andre ord ikke nok at man er dyktig i faget man er ansvarlig for, man må også ha nødvendig pedagogisk kompetanse til å kunne tilrettelegge for en best mulig læringsprosess for alle en har ansvaret for. I denne sammenheng er det også viktig å presisere at profesjonaliseringen

må skje i et fellesskap (lærende). Det er med andre ord i større grad snakk om en kollektiv prosess enn en individuell.

Et slikt synspunkt understøttes av forskningen som NTNU har gjennomført i forbindelse med satsingen på skolebasert kompetanseutvikling

i ungdomstrinnet. Her konkluderes det med at rektor må legge til rette for samarbeid mellom lærere og følge opp dette arbeidet på en aktiv måte, for dermed å bidra til et distribuert lederansvar der lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling (Postholm et al. 2013).



Fra Jessheim videregående skole

Ønsket kvalitet i akershuskolen

- kortfattet oversikt

Dokumentet *Den gode akershuskolen* består av tre delområder med beskrivelse av ønsket kvalitet for hvert område (fig. 3). I det følgende gis en kort presentasjon av de tre ulike områdene, med en utfyllende beskrivelse av del 1 og 2 som selvstendige vedlegg.



Figur 3. Den gode akershuskolen sine ulike deler.



Figur 4. Tre kvalitetssøyler i akershuskolen.

De tre søylene er en videreutvikling av Kvalitetskartet (Grahm 2002) som i sin tid ble utviklet i tett samarbeid med de videregående skolene og PP-tjenesten i Akershus. Vi har vurdert det tidligere dokumentet opp mot nyere forskning og justert med hensyn til dette. Tredelingen synliggjør sammenhengen mellom hvilke kvaliteter **skolen som organisasjon** må ha for at **opplæringen** skal være av en kvalitet som gir alle elever en best mulig **kompetanse**. I vedlegg 1 finnes de tre søylene med kjennetegn på høy kvalitet for hvert underområde. I kapittelet om kunnskapsgrunnlaget utdyper vi bakgrunnen for utvalget av de ulike delområdene og kjennetegnene.

DEL II. PEDAGOGISK LEDELSE

Pedagogisk ledelse er en avgjørende faktor for en målrettet utvikling av den enkelte lærers kompetanse, og derav forbedring av praksis i klasserom og verksted. I denne sammenheng har vi trukket fram fem overordnede kjernekompetanser, i tillegg til at oppdraget med pedagogisk ledelse er delt i to: a) ledelse av elevenes læring og trivsel og b) ledelse av varig forbedringsarbeid (organisasjonslæring).

I vedlegg II finnes en fullstendig beskrivelse av nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger for skoleledere i Akershus. I kapittelet om kunnskapsgrunnlaget har vi utdypet bakgrunnen for utvalget som er gjort.

Fem kjernekompetanser for skoleledere i Akershus fylkeskommune

1. Gjenkjenne god pedagogisk praksis og kunne veilede lærere til å bli bedre
2. Sette mål for utviklingen av egen skole for å oppnå bedre resultater og et godt læringsmiljø
3. Bruke ulike data for å:
 - a. definere (diagnostisere) hvor det er behov for målrettet utvikling (forbedring)
 - b. vurdere om iverksatte forbedringstiltak gir effekt
4. Prioritere ressursbruk i tråd med skolens forbedringsområder
5. Inspirere til og tilrettelegge for et lærende fellesskap (lærende organisasjon)

Når det gjelder **ledelse av elevenes læring og trivsel**, bør rektor ha høy forventning til skolens samlede resultater samt kvaliteten på elevenes og medarbeidernes lærings- og arbeidsmiljø. Rektor er ansvarlig for at det eksisterer en felles holdning til hvordan elevene lærer og utvikler seg best. Videre må rektor tilrettelegge slik at lærere har mest mulig tid til å arbeide med elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Det er rektors ansvar å påse at lærere som ikke oppnår forventede resultater blir veiledet mot en bedring av egen praksis.

Når det gjelder **ledelse av varig forbedringsarbeid**, forventes det at rektor utvikler en organisasjon som er i stand til å arbeide målrettet med forbedring av skolens resultater, lærings- og arbeidsmiljø. I dette ligger det at skolen må utvikle robuste systemer for å takle utfordringer en møter i hverdagen. Videre at man på organisasjonsnivå er sensitiv for nye utfordringer og manglende resultater, og handlingsdyktig når det gjelder å møte utfordringene. Til sist må organisasjonen kunne lære av erfaringer og kunne forbedre områder som har vist seg å ikke fungere tilfredsstillende.

DEL III. DEN PROFESJONELLE LÆREREN

Grunnlaget for god undervisning legges i forbindelse med lærernes planlegging av og refleksjon over egen undervisning. Dette vil bli grundig behandlet i kapittelet om kunnskapsgrunnlaget. I prosessen med å utarbeide prinsippene for Den gode akershuskolen har det vært viktig å komme fram til en enighet om hva som kjennetegner god undervisning – hva det er en kan observere i en optimal opplærings situasjon. I forbindelse med dette, ble det satt ned en egen arbeidsgruppe bestående av representanter fra fylkesdirektøren, lærerne, elevene, skolelederne, veiledningssentrene og hovedtiltitsvalgte. Arbeidsgruppa kom fram til en 12 punkts standard for ledelse av undervisningsøkter.



Standard for ledelse av Den gode økta

- Læreren starter presis.
- Læreren klargjør målene og sikrer at eleven forstår hva han/hun skal lære.
- Læreren viser positive forventninger til alle elevene.
- Læreren viser at han/hun bryr seg om den enkelte elev.
- Læreren etablerer og bevarer nødvendig arbeidsro.
- Læreren presenterer lærestoffet på en motiverende og relevant måte.
- Læreren stiller tydelige arbeidskrav til elevene.
- Læreren tilpasser arbeidsmåter, lærestoff og oppgaver til elevenes nivå og læreforutsetninger.
- Læreren gir elevene tilbakemeldinger som gir retning for videre arbeid.
- Læreren legger til rette for å utvikle elevenes læringsstrategier.
- Læreren hjelper elevene til refleksjon over egen læring i løpet av eller etter økten.
- Læreren oppsummerer og avslutter tydelig og klargjør forventninger til neste økt.

Fem kjernekompetanser for lærere

Standarden er et viktig utgangspunkt for profesjonalisering av lærerrollen og inneholder punkter som vi er enige om at er viktige for at læringen i det enkelte klasserom og verksted skal bli best mulig. En ting er hva læreren gjør av handlinger, og dette kan ofte være enkelt å observere gjennom kollegaveiledning eller annen type observasjon. Det viktigste spørsmålet er likevel i hvilken grad den enkelte elev lærer godt ut fra egne forutsetninger. For å oppnå god læring for alle elever må lærerne etterstrebe følgende fem kjernekompetanser:

1. Kunne planlegge og gjennomføre en undervisning som sikrer læringsprogresjon for alle elever
2. Ha nødvendig didaktisk og pedagogisk kompetanse til å møte alle typer elever
3. Kunne bygge relasjoner med alle elever
4. Kunne inngå i en åpen delingskultur
5. Kunne reflektere over og forbedre egen undervisning

Felles holdninger i akershuskolen

De fem kjernekompetansene over er basert på at det etableres noen felles holdninger i Akershus. De felles holdningene vil medføre at lærerne, gjennom handling, viser at de er opptatt av at:

- alle elever møtes med respekt og tro på at de kan lære dersom de får utfordringer
- alle elever skal fullføre opplæringen med best mulige resultater
- likeverd betyr at elever med ulike utfordringer må møtes på ulike måter
- læring handler om å lykkes og om å ville
- refleksjon og åpenhet rundt egen undervisning er en forutsetning for kollektiv læring



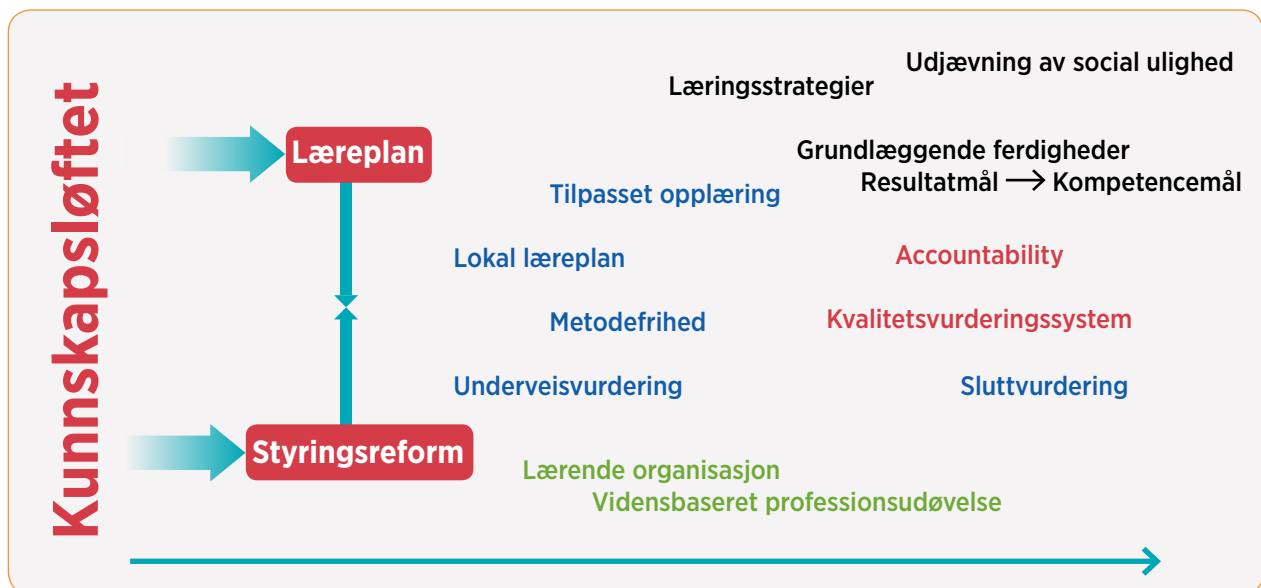
Kunnskapsgrunnlaget

I dette kapittelet presenteres ulik litteratur og forskning som har vært et viktig grunnlag for utviklingen av dokumentet Den gode akershuskolen. Kapittelet er ikke uttømmende, men vi henviser til et utvalg litteratur for at leseren skal kunne få innsikt i det viktigste grunnlaget.

SKOLEN PER 2013, STATUS OG HOVEDUTFORDRINGER

Innføringen av Kunnskapsløftet skapte mindre turbulens enn tidligere reformer, og det er nærliggende å anta at grunnen er at reformen var mindre

omfattende enn tidligere reformer. Ser en derimot nærmere på innføringen, oppdager man en del nye begreper, nye pedagogiske tilnæringsmåter og en annen forståelse av skolen som organisasjon. En ser også at det vi i dag forstår som Kunnskapsløftet, ikke ble innført som en helhet i 2006, men i form av mange justeringer i årene etter (Nordenbo 2012). Figur 5 gir en stikkordsmessig oversikt over de viktigste elementene i Kunnskapsløftet. Rød tekst er nasjonale områder, blå omhandler lærernes praksis, grønn lokale forhold (skoleeier, skole) og svart representerer mål for opplæringen.



Figur 5. Kunnskapsløftets hovedelementer. Kilde: (Nordenbo, 2012: 7)

Selv om Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* konkluderer med, som tittelen sier, at man er på rett vei, er det likevel funn i forskningen som viser at store deler av Kunnskapsløftet ennå ikke er gjennomført. Gjennom klasseromsobservasjon i forbindelse med innføringen av reformen, ble det vurdert i hvilken grad lærerne endret pedagogisk og didaktisk praksis. En slik endring burde man kunne forvente i og med at arbeid med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier for å fremme forståelse var vekt-

lagte områder i reformen. Forskere konkluderer med at det ikke var noen "indikasjon på endringer av lærerferden i den observerte perioden" (Hodgson et al. 2012: 53). Videre fant man at undervisningen i stor grad var preget av helklasseundervisning (61 prosent) og med en "skuffende knapphet på dybde i interaksjonen, i betydning utforskning og støtte til utvikling av elevenes forståelse for lærestoffet" (Nordenbo 2012: 16). Det er derfor nærliggende å konkludere med at den viktigste oppgaven

framover er å iverksette tiltak som endrer lærernes praksis, slik at det skjer en mer planmessig undervisning som sikrer enkeltelevens forståelse og læringsprogresjon.

Et annet moment som forskningen belyser er i hvilken grad man har lyktes med kapasitetsbygging, som Nordenbo definerer som ”ledernes lederkompetanser og lærernes pedagogiske og faglige kompetanser” (ibid:17). Nordenbo viser til ulike undersøkelser som påpeker at satsingen *Kompetanse for utvikling*, med en prislapp på 1,4 milliarder kroner, har hatt ”nedslående effekter” på praksis. En tilsvarende konklusjon finner vi i resultater fra forskning der det er undersøkt om deltakelse i satsingen *Vurdering for læring* gir endret praksis i klasserommet. Forskerne er overrasket over manglende forskjell mellom skoler som deltar i programmet og de som ikke deltar (Olsen et al. 2012). Dette betyr ikke at vurdering for læring *ikke* har effekt. Tvert imot, viser Hattie til at formativ vurdering kan gi høy læringseffekt, men dette forutsetter at arbeidet med vurdering koples mot organisasjonslæring. Nordenbo påpeker at etter- og videreutdanning

kan ha svakheter ved at den løsrives fra lærernes hverdag. Det er mulig det skjer kunnskapsbygging, men lærernes kompetanse (les: handling i praksis, jf. kompetansedefinisjonen side 6) endres i liten grad. Nordenbo viser til en metaanalyse (fig. 6) av Joyce & Showers fra 2002, og mener at mye av forklaringen kan leses ut av figuren (ibid:18).

I forbindelse med piloteringen av *Skolebasert kompetanseutvikling* (kursing av alle lærere skoleinternt) som en del av satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*, finner forskerne en tydelig positiv sammenheng mellom pedagogisk skoleledelse og resultater av satsingen (Postholm et al. 2013). Det konkluderes med at effekten er avhengig av tydelig pedagogisk ledelse og at ”de faglige innholdskomponentene (etterutdanningen) og organisasjonslæringsperspektivene bør ses på som komplementære elementer i skolebasert kompetanseutvikling” (ibid: 9). På bakgrunn av dette mener vi at det vil være en utfordring framover å sikre at den enkelte skole i Akershus er i stand til å benytte ulike etter- og videreutdanningstilbud som en målrettet del av organisasjonslæringen.

A summary of a Meta-analysis of the Effects of Training and Coaching on Teacher's Implementation in the Classroom (Joyce & Showers, 2002)

TRAINING COMPONENTS	OUTCOMES (% of participants who demonstrate knowledge, demonstrate new skills in a training setting, and use new skills in the classroom)		
	Knowledge	Skill Demonstration	Use in the Classroom
Theory and Discussion	10%	5%	0%
+ Demonstration in Training	30%	20%	0%
+ Practice & Feedback in Training	60%	60%	5%
+ Coaching in Classroom	95%	95%	95%

Figur 6. Sammenheng mellom utdanning og oppfølging i klasserommet. Kilde: (Nordenbo 2012: 18).

SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON

”Læring er knyttet til fornyelse og forandring av handlingsmønstre. En lærende organisasjon greier å fornye sin praksis når det er nødvendig” (Skandsen et al. 2011: 30). For skoler er særlig kapasiteten til endring av undervisningspraksis et godt mål på hvorvidt organisasjonen er lærende. Funnene i forskning på innføringen av Kunnskapsløftet kan derfor tyde på at skolene i Norge i liten grad har framstått som lærende.

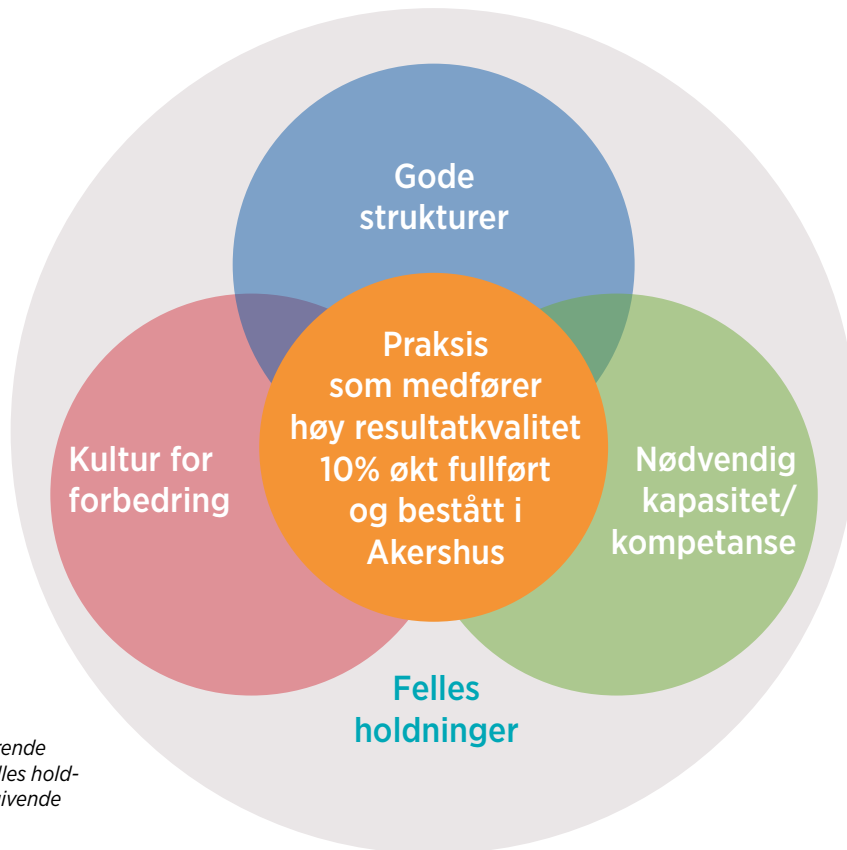


Fra Jessheim videregående skole

Det er publisert en mengde bøker innen emnet, og mange har referanse til teoretikere som Peter Senge, Chris Argyris og Donald Schön. I 2005 publiserte Utdannings- og forskningsdepartementet pamfletten *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (2005). Svaret på dette spørsmålet er ifølge dokumentet ja, og det gis følgende kjennetegn på ”lærende skoler”:

- «En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et felleskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil.»
- «Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, det vil si høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.»
- «Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, og de har også større legitimitet. Lederne evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og bruke makt når det er nødvendig, vurderes også mer positivt.»

Den første søylen i Den gode akershuskolen, *Skolen som organisasjon*, løfter fram felles holdninger i en organisasjon som en viktig kvalitet. Holdninger er vesentlige fordi de er avgjørende for hvilken kompetanse den enkelte lærer viser (jf. begrepsdefinisjon på side 5 og 6). Dersom en lærer har en holdning som innebærer et ønske om at alle elever skal lære mest mulig, vil læreren bruke sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som gjør at alle elever lærer. En kan også tenke seg at når en slik lærer møter en elev som ikke lærer, på tross av lærerens kunnskaper og ferdigheter, vil denne læreren reflektere over årsakene til dette. Deretter vil læreren trolig søke ny kunnskap eller å utvikle ferdigheter for å lykkes med eleven. Med andre ord er holdninger viktige for hvilken kompetanse læreren viser (hvordan ferdigheter og kunnskap



Figur 7. Modell av lærende organisasjon, med felles holdninger som retningsgivende grunnlag.

brukes), og for i hvilken grad læreren etterstreber ny viten og nye ferdigheter. Ut ifra denne forståelsen blir det derfor viktig at en skole arbeider med felles holdninger dersom man skal lykkes i arbeidet med et målrettet forbedringsarbeid. Felles holdninger medfører felles retning.

I forbindelse med den nasjonale satsingen *Kunnskapsløftet - fra ord til handling*, ble det utviklet en modell for å beskrive skolen som en lærende organisasjon. Vi har videreutviklet modellen og mener den kan fungere godt som en analysemodell (se fig. 7). Modellen viser at organisasjonens praksis er avhengig av tre områder, som igjen er forankret i felles holdninger.

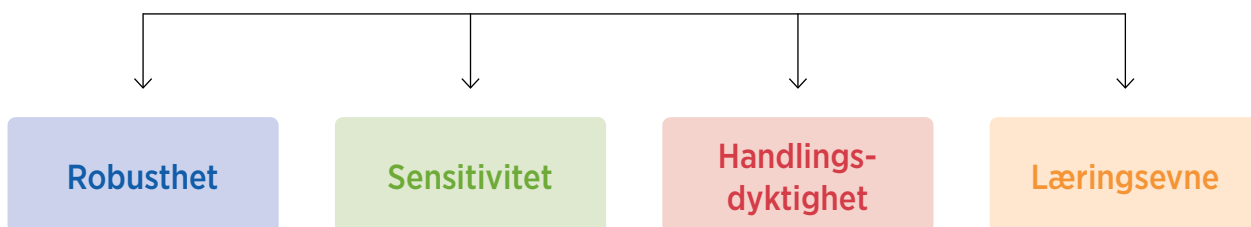
Nødvendig kapasitet/kompetanse: Dette omfatter både didaktisk-, pedagogisk-, ledelses- og

administrativ kompetanse. **Gode strukturer:** Det vil si at man etablerer nødvendige strukturer som møtetid, møtearenaer, ulike støttefunksjoner m.m. som skal til for å underbygge en optimal praksis. **Kultur for forbedring:** Kulturen i en organisasjon har stor påvirkning på organisasjonens resultater og praksis. Dersom det ikke er en kultur for å jobbe målrettet med forbedringsarbeid, vil man ikke lykkes med å bedre resultatene, selv om man prioriterer både kompetanseutvikling og etablering av gode støttestrukturer. **Felles holdninger:** I en organisasjon vil den enkelte aktørs holdninger påvirke i hvilken grad nødvendig kompetanse mobiliseres, i hvilken grad kulturen er åpen for endringer og hvilke strukturer som blir etablert. Med andre ord er nøkkelen for å lykkes med en tydelig retning på arbeidet i en organisasjon at det etableres et sett formålstjenlige felles holdninger.

En annen modell som kan være nyttig å bruke til analyse, og som er lagt til grunn for vår forståelse av skolen som organisasjon, er utviklet av Per Morten Schiefloe (Schiefloe 2011). I forbindelse med ar-

beid for 22. julkommisjonen utvidet han modellen noe, men vi har valgt å bruke en tidligere, forenklet versjon. Modellen opererer med fire hovedkvaliteter i en organisasjon.

Læring som forbedrer kvaliteten på de øvrige områdene



Figur 8. Fire kvaliteter i en lærende organisasjon. Forenklet utgave. Kilde:(Schiefloe 2011: 11)

Robusthet: Det vil si at det finnes systemer, strukturer, en tydelig ansvars- og rollefordeling og nødvendig kompetanse til å løse både fortløpende og varige utfordringer. **Sensitivitet:** I dette ligger det at "en har prosedyrer, rutiner, praksis og kultur som gjør at en oppdager og forstår mulige faresignaler" (ibid:11). **Handlingsdyktighet:** Det vil si at man må kunne løse de utfordringer som oppstår. Schiefloe påpeker at dette vil kreve improvisasjonsevne, da det ofte oppstår situasjoner en ikke er forberedt på. **Læringsevne:** I dette ligger det at man må kunne analysere egen virksomhet og hendelser, og sikre at funn i en slik analyse medfører en styrking av de øvrige tre områdene. Dette er i tråd med det Viviane Robinsons påpeker at skoler må utvikle: "a culture of inquiry" (Robinson 2011:13).

PEDAGOGISK LEDELSE

"The most abused educational research finding these days is this: The quality of the teacher is the single most important determinant in the learning of the student." (Hargreaves & Fullan 2012 s.15.). Vi har vært gjennom en periode der elevenes grad av læring har vært forklart med enkeltlæreres kom-

petanse, og der kvalitet i skoleledelse har vært lite diskutert. Denne antakelsen har resultert i en omfattende satsing på etter- og videreutdanning, uten at dette har vært tydelig koplet opp mot pedagogisk ledelse eller kollektiv læring i organisasjonen. Utover 2000-tallet har det blitt publisert en rekke arbeider som påpeker betydningen av pedagogisk ledelse. I sin oppsummering av arbeidet med å bedre resultatene i Ontarioskolen i Canada, skriver Ben Levin: "Det kan ikke bli noen varig utvikling uten effektiv ledelse." (Jøsendal 2012: 59). Videre oppsummerer han behovet for å ta vekk arbeidspress fra rektorene, "for å gjøre det mulig for dem å fokusere på pedagogisk ledelse." Levin og andre skoleforskere (bl.a. Robinson) trekker fram begrepet "instructional leadership" (oversatt: pedagogisk ledelse), og dette settes opp mot andre ledelsestradisjoner, blant annet "transformational leadership". Der man når det gjelder sistnevnte finner liten eller ingen positiv effekt på elevenes læring, ser man at pedagogisk ledelse i stor grad fører til økt læring hos elevene (Robinson 2011).

I Den gode akershuskolen er det i del II definert fem kjernekompetanser som er en presisering av hva vi legger i begrepet pedagogisk ledelse i Akershus. De fem kompetansene er for så vidt satt opp i tilfeldig rekkefølge, men det å være i stand til å *gjenkjenne god praksis* må kunne sies å være særlig viktig. I dette ligger det både at man som leder selv har erfaring med hvordan god undervisning skal gjennomføres og, ikke minst, at man er oppdatert på ny viten når det gjelder effekten av ulike tilnæringsmåter i undervisningen. En slik oppdatering skjer ved å følge skoleforskning og pedagogisk litteratur tett, og kanskje viktigst: ved å lære sammen med lærerne. Ben Levin viser til at man i satsin-

gen på Ontarioskolen tok med rektorene når man kurset lærerne innen lesing, skriving og regning. (Jøsendal 2012).

Som tidligere nevnt har Viviane Robinson vektlagt pedagogisk ledelse som nøkkelen til å endre elevenes læringsresultater i en skole. Forskningen hennes er basert på en metaanalyse av ulike internasjonale studier som omhandler effekten av ledelse i skolen. På bakgrunn av denne forskningen har hun kommet fram til en modell som på en oversiktlig måte beskriver de viktigste områdene og utfordringene når det gjelder pedagogisk ledelse.



Figur 9. Dimensjoner og lederkompetanse. Kilde: (Robinson 2011: 16)

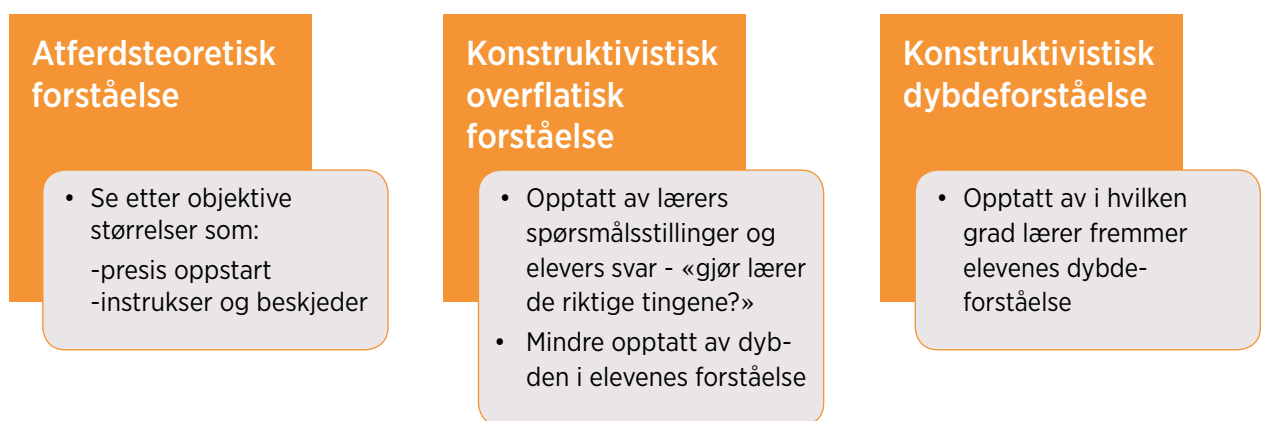
Robinson har funnet at det særlig er fem dimensjoner innen ledelse som påvirker elevenes læringsresultater. Av de fem er det særlig dimensjon fire: "leading teacher learning and development" som gir størst effekt, mens dimensjonene som omhandler å sette mål og å sikre kvalitet i undervisningen

begge gir moderat effekt (ibid: 9). Det som videre er interessant er at Robinson presiserer behovet for at en leder må beherske både å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner, uavhengig av hvilken av de fem dimensjonene det er snakk om. Robinson er opp-

tatt av at en leder må skape tillit og at ledelse er "by its very nature distributed" (ibid: 8). Hun påpeker samtidig at mange ledere ofte går i en relasjonell felle. Med dette menes at en leder som har behov for å påpeke faglige utfordringer hos en lærer, ofte er redd for at dette går ut over relasjonen til læreren. I dette dilemmaet velger lederen for ofte relasjonen framfor å konfrontere læreren. En av grunnene til at dette framstår som et nødvendig valg, kan være at lederen ikke har klart å balansere nærhet og avstand til sine medarbeidere. Robinsons poeng er at lederen må klare å konsentrere seg om sak og samtidig bevare gode relasjoner - på samme måte som gode lærere finner denne balansen med sine elever.

Dimensjonen som er rettet mot å sikre kvaliteten i undervisningen handler i stor grad om at lederen må kunne observere og bedømme.

Denne dimensjonen henger nøye sammen med hvordan man i neste omgang skal lede lærernes læring og utvikling. Når det gjelder observasjon, påpeker Robinson sammenhengen mellom pedagogisk ståsted ("applying relevant knowledge") og i hvilken grad man observerer det som er viktig. Hun viser til at ledere innen en behavioristisk (atferdsteoretisk) tradisjon vil se etter overflatiske momenter som er mindre viktige for elevenes læring. Opp mot dette holder hun ledere med en konstruktivistisk dybdeforståelse. Disse vil være opptatt av i hvilken grad samspillet mellom lærer og elev medfører økt forståelse hos eleven. Robinsons tilnærming er særlig interessant sett i sammenheng med forskningen på Kunnskapsløftet, der det nettopp påpekes en manglende *dybde i interaksjonen* og dermed tilrettelegging for elevenes forståelse av lærestoffet (Nordenbo 2012: 16).



Overflatisk

Læringsfokustert

Figur 10. Sammenheng mellom pedagogisk forankring og observasjon. Kilde: fritt etter Robinson (2011).

LEDELSE AV FORBEDRINGSARBEID

Ledelse av forbedringsarbeid handler i hovedsak om tre ting: a) å heve lærernes kompetanse, b) å sikre gode strukturer som støtter lærerne i deres arbeid og c) å skjerme lærerne fra oppgaver som tar

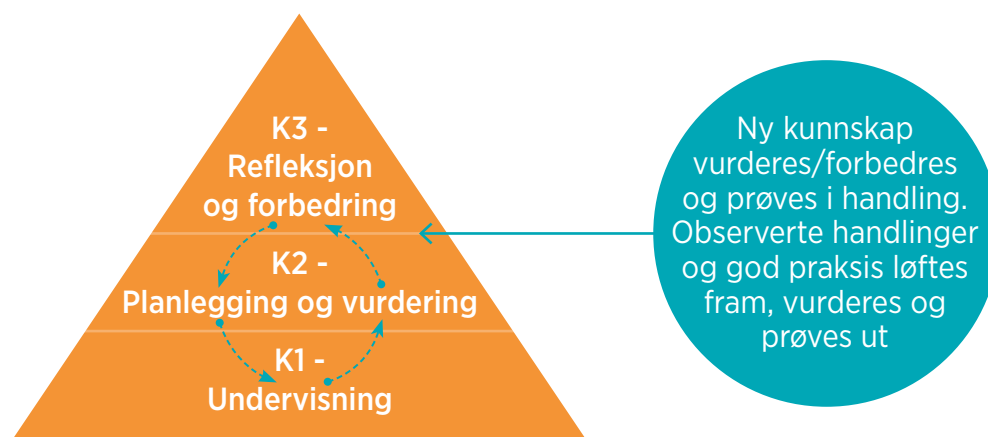
oppmerksomheten vekk fra elevenes læring. I det følgende vil utfordringer i forbindelse med kompetanseutvikling bli drøftet.

I boka *Entusiasme for endring* knyttes kompetanseutvikling til tre ulike typer handlinger i skolen: K1 - gjennomføring av undervisning, K2 - planlegging og vurdering av undervisningen og K3 - refleksjon og fornyelse (Skandsen et al. 2012). Når det gjelder sammenhengen mellom dem, står det blant annet: «En lærer selvsagt ikke å ta beslutninger i gjennomføringen av kommunikasjonen med elevene (K1) bare gjennom å trene i begrepstenkning og å delta i kritiske analyser om gjennomføringen (K3)» (ibid: 34). Videre står det på side 32: «Det er *handlingene* som danner grunnlaget for refleksjonen. En kan derfor si at læring skjer som en konsekvens av handlinger. Når handlingene i arbeidet endres, blir læringsprosessen en endringsprosess. Dersom det skapes rom og tid for refleksjon, kan *handlingsendringen* over tid medføre en *holdningsendring*.» Her er vi ved kjernen av hva forbedring handler om og hvilke prosesser som må framelskes. Med utgangspunkt i denne forståelsen melder følgende spørsmål seg: Hvordan kan lederen stimulere til at lærerne ofte befinner seg på K3-nivået, og hvilke strukturer vil kunne understøtte en slik prosess?

Avsnittet over er et argument for at kompetanseutvikling må skje i nær sammenheng med lærerens handlinger i klasserommet, men det er ikke

et argument *mot* formalisert etterutdanning eller annen kursvirksomhet. En måte å sikre at etterutdanning faktisk endrer lærers praksis på er å ha formaliserte strukturer, for eksempel etter følgende modell: Lærer som har deltatt på eksternt kurs forplikter seg til å prøve ut minst én endring av egen praksis. Denne endringen analyseres og drøftes med de andre lærerne og leder på avdelingen (K3). Etter utprøving i praksis (K1), analyseres resultatet i fellesskap (K3). Målet med analysen blir å undersøke om dette er en forbedring som bør bli varig og som muligens også bør gjennomføres av flere lærere. Det handler om å etablere en kultur der man i fellesskap klarer å reflektere over hvorvidt enkeltlæreres handlinger (K3) bør medføre forbedringer av andre læreres framtidige handlinger (se fig 11.).

I avsnittet over var eksempelet oppfølging i etterkant av eksterne kurs, men en liknende struktur bør være noe som etterstrebes både når det gjelder intern kursing, skolevandring, kollegabasert veiledning og annen metodikk som omfatter observasjon av andres praksis. For å lykkes med å utvikle en slik kultur for forbedring, kreves det at leder har en faglig integritet (jf. Robinsons fjerde dimensjon om ledelse av lærernes læring og forbedring), at det settes av nok tid til faglig refleksjon (K3) og at leder er i stand til å lede på en måte som understøtter refleksjon.



Figur 11. Betingelser for at etterutdanning, klasseromsobservasjon og gode eksempler gir endring av praksis.

Knut Roald har i boka *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring* utarbeidet en egen oversikt over hva som kjennetegner kunnskapsutviklende møter (Roald 2012). Det anbefales å lese oversikten i sin helhet, men hovedbudskapet til Roald er at for



Fra Jessheim videregående skole

mange møter gjennomføres etter en forvaltningslogikk og ikke etter en læringslogikk. Forvaltningslogikken tilhører politikken og byråkratiet og har lite å gjøre på møter i skolen som er ment å tilrettelegge for refleksjon og læring. For å understøtte læring foreslår Roald:

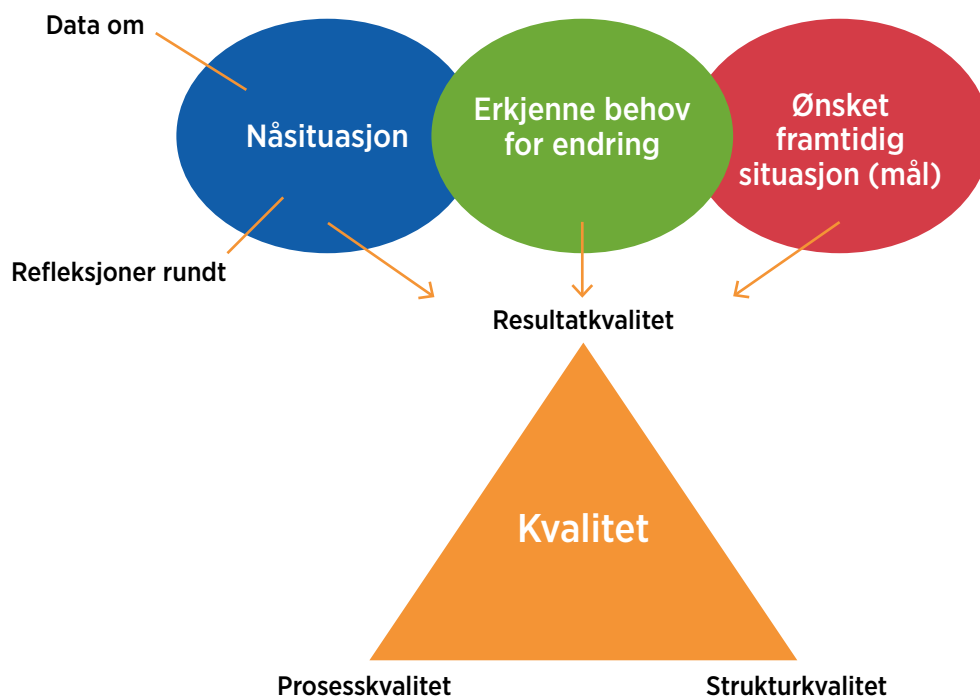
- a) krav til møteforberedelse og gjerne produksjon knyttet til en problemstilling
- b) at alle skal bringe noe inn i møtene og muntlig aktivitet styres i mindre grad av håndsopprekking, og i større grad av krav om at alle skal ha sagt noe

c) å utelate motforestillinger i starten, få fram mulige idéer før en finner begrensninger

d) å bruke heterogene grupper framfor homogene

Det siste som skal belyses i dette kapittelet er spørsmålet om hvordan man kan vite at det foregår et relevant forbedringsarbeid. I denne sammenheng er det nødvendig med tilgang til og analyse av relevante data. Både Ben Levin (Jøsendal et al. 2012) og Viviane Robinson (Robinson 2011) påpeker viktigheten av å ha få, men tydelige mål for forbedringsarbeidet. Målene må defineres på bakgrunn av relevante data, og de må settes på en måte som gjør at det kan innhentes nye data for å se i hvilken grad det har skjedd en forbedring slik man opprinnelig ønsket.

Når det gjelder skolene i Akershus, så er det satt et tydelig mål for økning av gjennomførings- og beståttprosenten. Det er med andre ord satt et mål for ønsket resultat, og dataene for akkurat denne størrelsen er lett tilgjengelig. I tillegg er det gjennom innføringen av IKO-modellen lagt opp til en egen evaluering, der man setter karakterer midtveis i terminene slik at man kan «overvåke» måloppnåelsen gjennom tre tellepunkter i skoleåret før det endelige resultatet fastslås ved skoleårets slutt. Faren ved å sette resultatmål som er enkelt målbare, er at man dreier blikket i feil retning, eller i verste fall påvirker eller manipulerer dataene for å øke måloppnåelsen. I et forbedringsarbeid er det derfor viktig at man er bevisst på hvilke prosesser man vil forbedre eller etterstrebe (prosesskvalitet) og hvilke strukturer man vil endre eller erstatte (strukturkvalitet). Kvalitetstrekanter på side 6 kan brukes som et utgangspunkt for analysearbeidet i forkant av forbedringsarbeidet, også for å definere hva slags type data en trenger for å kunne vurdere om forbedringsarbeidet har vært vellykket.



Figur 12. Utvidet modell for endringsprosess. Videreutvikling av Knut Strandens modell (Skandsen 2011: 171)

DEN PROFESJONELLE LÆREREN

På side 11 i dette dokumentet er det beskrevet hva som er definert som lærernes kjernekompetanse og ønskede grunnholdninger i Den gode akershus-skolen. Her følger en konkretisering av hva som ligger dette, noe som også underbygger og utdyper prinsippene for *ledelse av Den gode økta*.

Tradisjonelt har forskning på skole hatt oppmerksomheten rettet mot "input-faktorene" (rammene/ressursene rundt opplæringen) og "output-faktorene" (elevenes læringsutbytte og læringsresultater). I liten grad har forskningen belyst hva som skjer i skolen. Med andre ord er det et behov for å komme «inside the black box» (Dylan 1998).

I de senere årene har imidlertid empirisk forskning rundt klasseromspraksis skutt fart. Særlig har John Hatties meta-analyser og evidensbaserte forskning påkalt oppmerksomhet. Enkelt fortalt sammenfatter hans studier hva som under gitte betingelser gir gode læringseffekter i klasserommet, og hvilke faktorer som har mindre eller negativ innvirkning på elevenes læring. Hatties hovedkonklusjon er at rammefaktorer som organisering og klassestørrelse i seg selv har liten innvirkning. De gode lærerne er de som evner «å se undervisningen med elevenes øyne» og som planlegger, gjennomfører og evaluerer sin undervisning ut i fra et slikt perspektiv (Hattie 2009).

I begrepet profesjonell lærerpraksis ligger ikke bare en vilje og evne til å reflektere over egen undervisning, men også å planlegge undervisning og dele undervisningserfaringer sammen med andre lærere:

"Jeg vil at lærerne skal få mer tid til å samarbeide om å planlegge, kritisere, tolke og bearbeide informasjon fra leksjoner på grunnlag av bevisene for innvirkningen de har på hver av elevenes læring. Jeg vil at de skal observere elevenes læring i hverandres klasser og evaluere bevisene kontinuerlig. Hvordan kan «vi som lærere på denne skolen» få de mest mulig verdifulle resultatene for alle elevene?" (Hattie 2011-12, side 239).

Også skolelederne må engasjere seg i den daglige opplæringen i klasserommene og verkstedene:

"Skoleledere må være fundamentalt opptatte av å evaluere hvilken innvirkning alle på skolen har... På skoler som har regelmessige bevis for høye nivåer av innvirkning på elevene, kan ledelsen støtte lærerne mer indirekte i deres arbeid mot høyere nivåer av innvirkning. Og omvendt: Skoler med lavere nivåer av innvirkning trenger mer direkte ledere som skaper et ryddig og trygt miljø, og som arbeider direkte med lærerne på skolen for å sette adekvate mål og forventninger" (ibid: side 220).

Endret/forbedret tilnærming i klasserommet – en syntese av pedagogikk og didaktikk

Med utgangspunkt i de ovennevnte betraktningene viser erfaringene fra Ny GIV-overgangsprosjektet, både nasjonalt og i Akershus, behov for en endret/forbedret tilnærming i klasserommet. Tradisjonelt har det ofte vært spenninger mellom de pedagogiske disiplinene, hvor perspektivet rettes mot den enkelte elevs læreforutsetninger, og didaktikken, hvor innholdet i undervisningen og formidlingen av det enkelte fag står i sentrum. Syntesen ligger i en overskridelse, en bro mellom pedagogikk og didaktikk. På den ene siden må lærerne ha viljen og evnen til å inngå i positive relasjoner til elevene sine og ha en forventning om at alle elever har potensial for å lære mer og bedre. På den annen side er også lærernes didaktiske kompetanse avgjørende: Det handler om hva den enkelte lærer er utstyrt med av planleggingskompetanse, strategier og metodiske verktøy, som kan sikre god læringsprogresjon hos alle elevene (Akershus fylkeskommune 2012). En utdypning av hva som ligger i slike didaktiske design følger senere i dette kapitlet.

Forholdet mellom pedagogikk og didaktikk kan illustreres gjennom følgende formel:



Figur 13. Sammenheng mellom pedagogisk og didaktisk kompetanse.

Dersom en av komponentene er lik 0, blir også sannsynligheten for god læring lik 0. Virkningsfull læring er således en funksjon av god pedagogikk og god didaktikk, der det ene forutsetter det andre.

Sammenhengen mellom grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og elevenes mestring av fagene

Gjennom arbeidet med Ny GIV har det blitt større bevissthet rundt betydningen av at elevene behersker de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. En av hovedårsakene til at mange elever og læringer ikke fullfører og/eller består videregående opplæring er nettopp manglende grunnleggende ferdigheter. I begrepet ligger også et betydelig element av *dannelse* og evne til å reflektere over de beslutninger og valg man tar som samfunnsborger.

For å oppnå en tilfredsstillende utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter er også systematisk bruk av *læringsstrategier* avgjørende. En læringsstrategi innebærer at elevene lærer noe mer enn bare å skrive, lese, regne, uttrykke seg og anvende digitale verktøy. Bruk av læringsstrategier gir elevene ulike måter å angripe lærestoffet på og evnen til å overvåke egen læring. Forskning viser at lærernes modellering og systematiske veiledning i bruk av læringsstrategier samt elevenes bruk av dem er nøkler for at elevene på en effektiv måte faktisk forstår lærestoffet de arbeider med (Brevik og Gunnulfsen 2011). Dette er i tråd med den konstruktivistiske dybdeforståelsen som er beskrevet på side 18 i dette dokumentet.

For å få til en slik effektiv og læringsfremmende bruk av læringsstrategier i skolehverdagen er det derfor viktig at lærerne (Akershus fylkeskommune 2013 a):

- a) modellerer strategiene, slik at elevene forstår hvordan de kan nyttiggjøre seg dem

- b) observerer at elevene faktisk anvender strategier i sitt læringsarbeid og veileder rundt bruken av dem

- c) samarbeider på tvers av fag, slik at elevene gjenkjenner strategier fra ett fag som også anvendes i andre fag

Klasseledelse

I de senere årene har mange lærere i norsk skole blitt kurset i *klasseledelse*. Hovedfokuset er hvordan læreren kan skape tydelige rammer rundt og regler for læringsmiljøet, med forutsigbare konsekvenser ved brudd på reglene. Videre framstår den gode klasseleder som en både omsorgsfull og myndig voksenperson med vilje og evne til å utvikle positive relasjoner til elevene sine. Alt dette er viktige strukturelle og pedagogiske egenskaper ved klasselederrollen.

PC som verktøy i elevenes læringsprosesser har også betydelig relevans for hvordan klasseledelse utøves. IKT byr på den ene siden på en rekke pedagogiske og didaktiske muligheter. Spesielt har det i de senere årene blitt utviklet programmer som gjør det enklere å tilpasse undervisningen, eksempelvis oppgaveløsning med differensiert og ulik vanskelighetsgrad. På den annen side er det viktig at elevenes bruk av PC koples tett opp mot tydelig klasseledelse og blir begrunnet ut i fra faglige læringsmål. En del empiriske studier viser at når dette ikke er tilfelle, bidrar ikke PC-bruken til det læringsutbyttet den burde gjøre (se f. eks. Blikstad-Balas 2014).

Planlegging og design av undervisningsopplegg med god læringsprogresjon

I begrepet *læringsledelse* ligger også god klasseledelse, men i tillegg er læringsledelse tett forbundet med de mer didaktiske sidene ved undervisningsforløpet: Hvordan lærestoffet porsjoneres ut og inndeles (sekvensieres) i ulike metodiske faser av undervisningsforløpet. Mer konkret innebærer

læringsledelse å ha god kompetanse i å planlegge og designe undervisningsopplegg som gir best mulig læringsprogresjon for elevene. I designet er tilbakemeldinger som gir retning for det videre arbeid innbakt på ulike måter. I dette ligger også at undervisningen stimulerer til at elevene overvåker og metareflekterer rundt egne læringsprosesser, de «lærer å lære». I forskningen framheves nettopp elevenes egenvurdering som en faktor med svært høy positiv effekt på deres læring (Hattie 2009).

Sentrale elementer i slike design vil være:

- a) Lærerne må ha forventninger til at alle elevene kan lære mer og lære bedre og ha ambisjoner om at de skal oppnå en god læringsprogresjon ut fra sine behov.
- b) Lærerne må ha kompetanse til å definere klare læringsmål for og/eller intensjoner med læringsøktene. Tendensen i norsk skole er at målene/intensjonene ofte blir skriftliggjort i ulike arbeids- og periodeplaner. Det viktigste er imidlertid at de blir tydelig kommunisert, slik at også elevene forstår når målet er nådd eller ikke.
- c) Mange av kompetansemålene er såkalt åpne, det vil si at de ikke setter en absolutt grense for elevenes utviklingsmuligheter. Dette må balanseres mot behovet for å sette opp mer lukkede mål for timen(e)/læringsøkten(e): Har elevene nådd dem eller ikke? Uansett er det viktig at læringsaktivitetene samlet sett bidrar til oppfyllelse av de mer langsiktige kompetansemålene innen fagene.
- d) Dersom læringsaktivitetene blir langtrukne, blir det desto vanskeligere å holde gløden og motivasjonen oppe hos elevene. Kortere og mer komprimerte sekvenser har derfor ofte en direkte og positiv effekt på læringstrykket. Dette er også en grunn til å tilstrebe en balanse mellom lukkede læringsmål og de mer åpne kompetansemålene (se punkt c).
- e) Lærerne må kommunisere med elevene på måter som stimulerer til forståelse, herunder også i de skriftlige oppgavene som gis. Åpne og refleksjonsvekkende spørsmål kan i mange tilfeller erstatte rent reproduserende spørsmål (Hvem - Hva - Hvor), og hvor svarene elevene gir ikke nødvendigvis er riktige eller gale. Med andre ord må elevene tilbys modeller for tanken.
- f) Opplæringen i alle fag i norsk skole må i større grad preges av induktiv metodebruk: Forståelse og læring kommer gradvis og som en konsekvens av praktisk og taktisk problemløsning, ikke som en nødvendig forutsetning for læringsaktivitetene. I dag er mye av undervisningen deduktivt orientert, slik at metodikken blir for lite variert. Først presenteres abstrakt teori, deretter skal elevene gjennom oppgaveløsning vise om de har forstått den teoretiske gjennomgangen. Spesielt de svakt presterende elevene har en tendens til å falle av hvis inngangen til lærestoffet blir for abstrakt.
- g) Utsjekking av læring og forståelse kan foregå på mange måter, og faglitteraturen gir mange tips. Hovednøkkelen vil imidlertid ofte være hyppig kommunikasjon mellom lærer og elev. Dessuten vil også ulike former for samarbeidslæring stimulere til at elevene selv på en aktiv måte sjekker hverandres forståelse.
- h) Samlet sett er det viktig at både undervisningens innhold og strategi- og metodebruk framstår som relevant for elevene. Undervisningen må by på tematikk, fagstoff og redskaper (særlig læringsstrategier) som elever erkjenner de har bruk for nært i tid og rom eller kan nyttiggjøre seg ved studier og deltakelse i arbeidslivet. Et eksempel er at elevene lærer noe i et fellesfag som de umiddelbart må beherske i opplæringen i verkstedene (Akershus fylkeskommune 2013 b).

Vedlegg I

Akershuskolens tre kvalitetssøyler

SKOLEN SOM ORGANISASJON

Felles pedagogisk holdning

- Skolen har beskrevet hva som gir god sosial og faglig læring
- Skolens medarbeidere baserer sitt daglige arbeid på denne beskrivelsen
- Elever og foresatte er godt kjent med skolens pedagogiske holdning

Robust struktur

- Skolen bruker IKO-modellen aktivt
- Skolen har system for å analysere relevante resultatdata
- Møter er ofte energigivende, og organiseres slik at ulike utfordringer løses raskt
- Ansatte og elever deltar i skolevurdering og utarbeidelse av plandokumenter
- Nødvendig informasjon er tilgjengelig for ansatte og elever

Forbedringsarbeid

- Ledelsen gir føringer for god pedagogisk praksis og veileder enkeltlærere
- Ledelsen setter tydelige mål for forbedringsarbeidet og vurderer fortløpende om de nås
- Skolens kultur preges av åpenhet og spredning av god praksis
- Skolen har felles arenaer der lærerne diskuterer forbedring av egen og andres undervisning

Kompetanseutvikling

- Lærerne leser litteratur/forskning for å holde seg faglig og pedagogisk oppdatert
- Lærerne har møtearenaer på tvers av og innenfor enkeltfag
- Den enkelte medarbeider kjenner sine forbedringspunkter
- Kompetanseutvikling skjer med utgangspunkt i skolens behov
- Nyansatte tas i mot slik at de raskt opparbeider seg nødvendig kompetanse
- Lærere med spisskompetanse benyttes i intern kompetanseutvikling

Samhandling og åpenhet

- Skolen samarbeider med andre skoler og skoleslag om kvalitetsutvikling
- Skolen samarbeider med lokalt arbeidsliv om å gi elevene en relevant opplæring
- Foreldre/foresatte får nødvendig informasjon til å kunne følge opp sitt barn

OPPLÆRINGEN

Læringskultur

- Lærerne har en tydelig forventning om at øktene skal brukes til læring (læringstrykk)
- Innsats i fagene blir sett positivt på i elevgruppa
- Elever og lærere trives sammen
- Elevene bidrar til et godt læringsmiljø
- Elever og medarbeidere arbeider forebyggende mot rus, mobbing og kriminalitet
- Elever og medarbeidere tar vare på bygninger og utstyr

Klasseledelse

- Lærerne er tydelige ledere og har god struktur på undervisningen
- Lærerne etablerer gode relasjoner med alle elevene
- Lærernes holdning til elevene er at alle kan lære, og at forventninger er viktig for læring
- Lærerne vurderer jevnlig i hvilken grad undervisningen virker positivt på den enkelte elevs læring

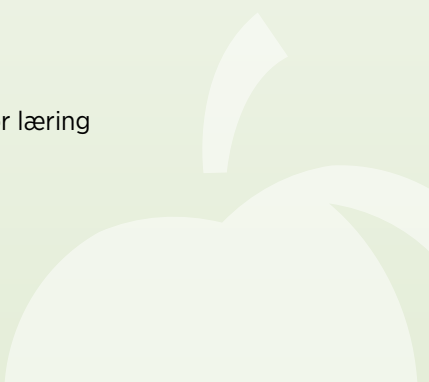
Planlegging

- Lærerne har planer som viser elevene helheten i faget
- Lærerne tar utgangspunkt i den enkelte elevs faglige ståsted
- Lærerne bruker innspill fra elevene ved planlegging av undervisningsopplegget

Læringsfremmende gjennomføring

- Innholdet i opplæringen er relevant for den enkelte elev
- Elevene kjenner målet, eget ståsted og hva de bør jobbe med videre
- Lærerne velger arbeidsmåter som fremmer den enkelte elevs forståelse
- Elevenes grunnleggende ferdigheter og mestring av læringsstrategier vektlegges i alle fag

Vurdering

- Lærerne sikrer felles forståelse av vurderingskriteriene
 - Undervisningsøktene kjennetegnes i stor grad av vurdering for læring
 - Elevene gir tilbakemelding på undervisningsopplegget
- 

ELEVENES KOMPETANSE

Læringskompetanse

- Elevene behersker et bredt spekter av læringsstrategier innen lesing, skriving og regning
- Elevene viser selvstendighet og utholdenhet
- Elevene kan reflektere over kvaliteten på eget arbeid og vurdere gyldigheten av ulike løsninger

Fagkompetanse

- Elevene kan planlegge, gjennomføre og dokumentere eget arbeid
- Elevene viser god forståelse i de ulike fagene
- Elevene oppnår en fagkompetanse som gjør dem kvalifisert til videre opplæring eller arbeid

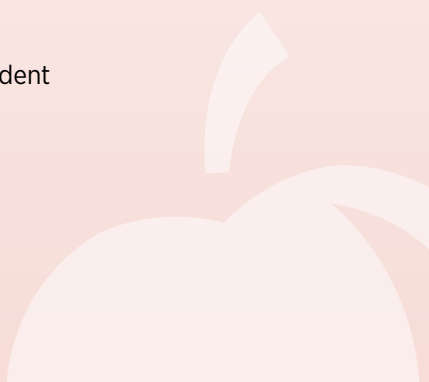
Metodekompetanse

- Elevene kan bruke ulike metoder for å løse en oppgave
- Elevene kan overføre kunnskaper og ferdigheter mellom ulike fag
- Elevene forholder seg kritisk og etterrettelig til ulike informasjonskilder

Sosial kompetanse

- Elevene viser toleranse
- Elevene viser andre respekt
- Elevene er pålitelige og har lite fravær
- Elevene samarbeider godt i ulike situasjoner
- Elevene tar selvstendige beslutninger og viser pågangsmot
- Elevene argumenterer når de er uenige, men innrømmer at de kan ta feil

Samfunnskompetanse

- Elevene er engasjert i samfunns spørsmål
 - Elevene påtar seg oppgaver og verv for fellesskapet
 - Elevene kjenner til plikter og rettigheter som arbeidstaker/student
- 

Vedlegg II

Pedagogisk ledelse i Akershus fylkeskommune



FEM KJERNEKOMPETANSER INNEN PEDAGOGISK LEDELSE:

- Gjenkjenne god pedagogisk praksis og kunne veilede lærere til å bli bedre
- Sette mål for utviklingen av egen skole for å oppnå bedre resultater og et godt læringsmiljø
- Bruke ulike data for å
 - a) definere (diagnostisere) hvor det er behov for målrettet utvikling (forbedring)
 - b) vurdere om iverksatte forbedringstiltak gir effekt
- Prioritere ressursbruk i tråd med skolens forbedringsområder
- Inspirere til og tilrettelegge for et lærende fellesskap (lærende organisasjon)

REKTOR SOM LEDER FOR ELEVENES LÆRING OG TRIVSEL

Det forutsettes at rektor har høy forventning til skolens samlede resultater samt kvaliteten på elevenes og medarbeidernes lærings- og arbeidsmiljø. Rektor er ansvarlig for at det eksisterer en felles holdning til hvordan elevene lærer og utvikler seg best. Videre må rektor tilrettelegge slik at lærere har mest mulig tid til å arbeide med elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Det er rektors ansvar å påse at lærere som ikke oppnår forventede resultater blir veiledet mot en bedring av egen praksis.

For å kunne innfri forventningene vektlegges følgende:

Ferdigheter

Rektor/ledelsen kan:

- formidle sin forventning til god klasseroms-/verkstedspraksis
- gi lærerne rammer som legger til rette for en god undervisningspraksis
- lede prosesser i medarbeidergruppa som medfører felles holdninger til elevenes oppførsel og engasjement (sosial kompetanse)
- utarbeide mål og strategier som medvirker til en tydelig retning for lærernes undervisning
- vurdere hvilke resultater en kan forvente av den enkelte lærer
- veilede lærere slik at de videreutvikler egen klasseromspraksis

Kunnskaper

Rektor/ledelsen har innsikt i:

- hva forskning sier om læringsfremmende undervisning, særlig med vekt på:
 - hva som kjennetegner god klasseledelse
 - hvordan timer/undervisningsøkter bygges opp med tanke på optimal læring
 - hvordan gode vurderingsformer kan fremme læring
- definisjonen av grunnleggende ferdigheter og hvordan man kan jobbe med disse i alle fag
- effektive strategier for lesing, skriving og regning
- effektiv bruk av IKT i læringsarbeidet
- hvordan det er mulig å yrkesrette fag eller å gjøre dem relevante for elevene på andre måter
- hvordan god undervisningspraksis kan understøttes gjennom å organisere lærernes samarbeidstid
- hvordan felles holdninger til elevenes engasjement og oppførsel kan skape et godt lærings- og arbeidsmiljø
- hvordan få og tydelige mål kan gi retning for læringsarbeidet og for læringsresultatene
- hvordan man kan arbeide med å etablere felles holdninger i hele kollegiet

Holdninger

Rektor/ledelsen viser gjennom handling å være opptatt av at:

- alle elever møtes med respekt og en tro på at de kan lære dersom de får utfordringer
- alle elever skal fullføre opplæringen med best mulig resultater
- likeverd handler om å møte ulike elever med ulike utfordringer på ulike måter
- læring handler om å lykkes og om å ville
- alle ønsker å gjøre en god jobb, men at noen trenger veiledning for å komme dit

REKTOR SOM LEDER AV VARIG FORBEDRINGSARBEID

Det forventes at rektor utvikler en organisasjon som er i stand til å arbeide målrettet med forbedring av skolens resultater og lærings- og arbeidsmiljø. I dette ligger det at skolen må utvikle robuste systemer for å takle utfordringer en møter i skolehverdagen. Videre at man på organisasjonsnivå er sensitiv for nye utfordringer og manglende resultater, og handlingsdyktig når det gjelder å møte utfordringene. Til sist må organisasjonen kunne lære av erfaringer og kunne forbedre områder som har vist seg ikke å fungere tilfredsstillende.

For å kunne innfri forventingene vektlegges følgende:

Ferdigheter

Rektor/ledelsen kan:

- formidle hva som kreves av en organisasjon som arbeider med varig forbedring
- organisere en møtestruktur og etablere en møtekultur som understøtter arbeidet med varig forbedring
- lede prosesser i medarbeidergruppa som bidrar til en kultur for deling og erfaringslæring
- organisere lærernes møtearenaer på en måte som understøtter deling og erfaringslæring
- bruke relevante datakilder som grunnlag for å prioritere forbedringsområder
- utarbeide tydelige mål og strategier for forbedringsarbeidet
- lede prosesser som forankrer forbedringsarbeidet i elev- og medarbeidergruppa
- følge opp initiert forbedringsarbeid og vurdere effekten av det
- utforme en personalpolitikk som medfører høy grad av trivsel og sikrer relevant kompetanse hos enkeltmedarbeidere

Kunnskaper

Rektor/ledelsen har innsikt i:

- hva som kjennetegner en lærende organisasjon og hvordan egen virksomhet ligger an når det gjelder målet om å være det
- hvordan man kan etablere ulike arenaer for å sikre individuell utvikling hos enkeltlærere og felles læring i organisasjonen
- hvilke resultater en kan forvente av de ulike avdelingene og skolen samlet
- hvilken informasjon som er nødvendig for å få oversikt over kvaliteten i egen skole
- hvordan data analyseres for å vurdere og tolke kvaliteten i egen skole
- ulike strategier for forbedring av resultatene
- hvordan man kan vurdere effekten av forbedringsarbeidet
- hvordan man må støtte og utfordre enkeltmedarbeidere for å lykkes med forbedringsarbeidet

- hvordan elever og medarbeidere kan være aktive bidragsyttere i initieringen av forbedringsarbeid
- hvilke faktorer som fremmer trivsel på arbeidsplassen
- hvilke kompetanseutviklingstiltak som er effektive i ulike situasjoner, og hva som er kompetansebehovet i egen virksomhet

Holdninger

Rektor/ledelsen viser gjennom handling å være opptatt av at:

- målet med forbedringsarbeid er at fremtiden blir bedre for både lærere og elever
- kunnskaper om og åpenhet rundt resultater er en viktig forutsetning for forbedringsarbeidet
- alle skal fokusere på å forbedre seg, samtidig som man skal bruke tid på å verdsette gode resultater
- elever skal strekke seg lengst mulig både faglig og sosialt
- medarbeidere trives og samarbeider godt om elevenes læring

Fra Jessheim videregående skole



Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune (2012). *Veien mot og gjennom videregående – Ny GIV-metodikken – Elevtilnærming og praksisprinsipper.*
- Akershus fylkeskommune (2013 a). *Ny GIV og arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Strategi- og veiledningshefte.*
- Akershus fylkeskommune (2013 b). *FYR-prosjektet i Akershus. Innramming, relevansbegrepet og samarbeidsprinsipper.*
- Black, P. og Dylan, W. (1998). *Inside The Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment.* Granada Learning. London: Kings College.
- Blikstad-Balas, M. (2014). *M. Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary School.* Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Brevik, L.M. og Gunnulfsen, A.E. (2011). *Les mindre – Forstå mer.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet.* Sluttrapport. Bodø: Nordlandsforskning.
- Grahn, P. (2002) Prosjekt Kvalitet, Rapport fra 1. prosjektfase, Oslo: Utdanningsdirektøren, Akershus fylkeskommune
- Hargreaves, A. & Fullan, M. *Professional capital. (2012). Transforming Teaching I Every School.* London & New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement.* London & New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Hattie, J. (2011-2012). *Visible Learning For Teachers.* London & New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Jøsendal, J.S, Langfeldt G., & Roald, K. (2012) *Skoleeier som kvalitetsutvikler – hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Lillejord, S. (2014). «Politikk – Praksis – Forskning.» KS Skoleting 5. mars. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei.*
- Nordenbo, S.E. (2012). *Kunnskapsløftet som reform-prosess.* Aarhus: Aarhus universitet. Institutt for uddannelse og pædagogik.
- NOU 1991:4 *Veien videre.*
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse.*
- NOU 2003:16 *I første rekke.*
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., Lillejord, S., & Roe, A. (2012). *Elevenes lærings situasjon etter innføringen av en ny reform.* Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. Oslo: ILS
- Postholm, M.B., Engvik, G., Fjørtoft, H., Sandvik, L.V., Wæge, K., Irgens, E.J. og Dahl, T. (2013) *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten.* Lastet ned 10. januar 2014 fra www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Rapport%20pilot%20SKU.pdf?epslanguage=no. Oslo: UDIR
- Robinson, V. (2011) *Student-Centered Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring.* Bergen: Fagbokforlaget.

Schiefloe, P.M. (2011). *En modell for samfunnssikkerhet*. Notat 10/12. Oslo: 22. julikommisjonen

Skandsen, T., Wærness, J.I., & Lindvig, Y. (2011) *Entusiasme for læring – en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction To Curriculum Research And Development*. London: Heinemann.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Utdanningsspeilet 2012, Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Udir.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler. En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*. Oslo: Kompetanseberetningen for Norge.



Akershus fylkeskommune
Postboks 1200 Sentrum, 0107 Oslo
Schweigaards gate 4, 0185 Oslo
Sentralbord: 22 05 50 00
postmottak@akershus-fk.no
www.akershus.no

ledende og *levende*