

Kvalitetsforbedring i skolen

Økt kompetanse og vurderingspraksis

Åshild Viken Wåle



Masteroppgave i didaktikk og organisasjonslæring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Kvalitetsforbedring i skolen

Økt kompetanse og vurderingspraxis

AV:

Åshild Viken Wåle

EKSAMEN:

Didaktikk og Organisasjonslæring

SEMESTER:

Våren 2010

STIKKORD:

Didaktikk, læring, kompetanse, skoleutvikling,
organisasjonslæring, vurdering

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Temaet for oppgaven er sammenhengen mellom kravet til økt kompetanse hos lærerne og kvalitetsforbedring i skolen. Følgende sitat fra Stortingsmelding nr. 11 2008-2009 *Læreren Rollen og utdanningen* var utgangspunktet for min oppgave; ”Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling og samtidig forbedrer egen undervisning gjennom profesjonell egenutvikling”.

Formålet med oppgaven er å studere muligheten læreren har i skolen, for å kunne realisere en slik forventning til yrkesutførelsen, samtidig som de skal ha fokus på økt læringsutbytte for sine elever. Oppgavens problemstilling er som følgende: **I hvilken grad kan økt kompetanse hos lærerne sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen?**

For å belyse denne problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan skape læringskulturer som sikrer økt kompetanse hos lærerne?
2. I hvilken grad kan en ny vurderingspraksis være et redskap for å realisere kravet om økt kompetanse og kvalitetsforbedring i skolen?

METODE

Oppgavens problemstilling belyses og drøftes ut fra relevant faglitteratur, teorier og forskning innenfor temaet. Tekstanalysen bygger på Argyris & Schöns teori om læring i organisasjoner, Andy Hargreaves teori om skolen som læringsfellesskap og Erling Lars Dales teori om profesjonalitet i læreryrket. I tillegg er skolens styringsdokumenter en sentral kilde i tekstanalysen. På grunn av en allsidig lærerbakgrunn har jeg valgt en teoretisk tilnærming for å få innsikt i temaet ved en grundig gjennomgang av teori og ny forskning.

KONKLUSJONER

Kvalitetsforbedring og kompetanseheving er krevende arbeid. Det stiller store krav til profesjonalitet og vilje blant de som skal gjennomføre en slik endring. Økt kunnskap om læring eller fag i skolen er ikke nok for å sikre kvalitetsforbedring. Lærernes refleksjon i forhold til egen undervisning og skolens målsetninger krever didaktisk kompetanse utover det lærerne tilegner seg gjennom ordinær undervisning. Det må skapes tid for teoristudier og felles refleksjon i skolen for å oppnå den kvalitetsforbedringen som skolens styringsdokumenter etterspør. Det kreves anerkjennelse fra skoleeier, skoleledelse og politisk hold for å utvikle denne typen kompetanse. Tidsbruken i skolen må innbefatte teoretiske studier og tid til refleksjon for å øke lærernes kompetanse tilstrekkelig for å sikre kvalitetsforbedring.

Kompetente lærere og gode læringskulturer er ikke en garanti for ønsket kvalitetsforbedring, men lærerne kan gjennom systematisk læring oppnå økt kompetanse for seg selv og sine elever. For å oppnå kvalitetsforbedring med utgangspunkt i LK06 bør den økte kompetansen hos lærerne relateres opp mot en ny vurderingspraksis. Fokus på læringsresultater gjennom en forbedret vurderingspraksis, krever anerkjennelse fra skolens interessenter for å sikre ønsket kvalitetsforbedring.

Forord

Med denne oppgaven avsluttes to spennende år ved PFI. Det har vært lærerikt og givende på mange måter. Etter flere år som lærer i skolen har det vært en flott opplevelse å overvære mange inspirerende forelesninger. Enkelte dager har jeg vært opprørt og provosert, andre dager har vært til oppmuntring og glede. Alt i alt har det vært en prosess med mye refleksjon og forhåpentligvis økt kompetanse på viktige områder innenfor temaet didaktikk og organisasjonslæring.

Selve arbeidet med masteroppgaven har gitt meg inspirasjon og ny giv i lærerjobben. Jeg ser fram til å få bruke min nye kompetanse i skolens viktige kvalitetsforbedringsarbeid.

Erling Lars Dale har vært min veileder gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. En hjertelig takk går til deg for relevant og utfordrende veiledning. Det var en glede å jobbe sammen med deg. Din direkte måte å veilede på gjorde sitt til at jeg presset meg til det ytterste for å innfri dine forventinger. Oppgaven hadde ikke vært det den er uten dine faglige og veloverveide kommentarer.

En spesiell takk til deg Karl Agnar. Du har vært en utrolig tålmodig og nyttig ”sparringspartner” og ektemann i denne lange studieperioden. Diskusjonene med deg har gitt meg mange gode poenger i forhold til kompetansekrav i skolen.

Til slutt en ekstra stor takk til Regine, Julie og Leo. Dere har vært helt supre i studietiden til mamma. Takk for alle oppmuntrende ord, klemmer og meldinger. Jeg er stolt av dere ☺

Notodden 10.12 2009

Åshild

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Valg av tema	7
1.2 Avgrensning	9
1.3 Problemstilling	10
1.4 Oppgavens oppbygning og teoribakgrunn	10
2. Kvalitetsforbedring i skolen	11
2.1 Kunnskap i fokus	12
2.2 Hvem ber om forbedring?.....	13
2.2.1 Stat og regjering.....	13
2.2.2 Næringslivet.....	14
2.2.3 Foreldre og elever.....	14
2.3 Hva må forbedres?	15
2.3.1 Økt læringsutbytte.....	15
2.3.2 Kompetente lærere.....	16
2.4 Skolens utfordringer i endringsarbeidet.....	17
2.4.1 Definere lærerens oppgave.....	18
2.4.2 Dyktiggjøre lærerne.....	18
2.4.3 Gjenopprette tilliten til lærerne.....	19
3. Fokus på lærernes læring	20
3.1 Økt kompetanse	21
3.1.1 Prosesser som fører til økt kompetanse	21
3.1.2 Effekten av læring.....	23
3.1.3 Samsvar mellom teori og handling	25
3.2 Effektive læringskulturer	26
3.2.1 Kjennetegn ved effektive og mindre effektive kulturer	26
3.2.2 Refleksjon og læring	28
3.2.3 Læring satt i system.....	29
4. Krav til lærernes kompetanse	31
4.1 Kompetansekrav for å oppnå kvalitetsforbedring	32
4.1.1 Utvikle didaktisk kompetanse	33
4.1.2 Utvikle handlingskompetanse	34
4.1.3 Utvikle vurderingskompetanse	35
4.2 Å legge til rette for kollektiv refleksjon	36
4.2.1 Frihet fra handlingstvang	36
4.2.2 Tidspresset i skolen	37
4.2.3 Forskriftsbestemt anledning	39
4.3 Vurdering og kvalitetsforbedring	40
4.3.1 Vurderingspraksis.....	40
4.3.2 Hva er nytt i forskriftene om vurdering?.....	41
5. Ønsket kvalitetsforbedring	42
5.1 Kontinuerlig kompetanseheving	43
5.1.1 Læringsmodell med fokus på økt kompetanse og kvalitetsforbedring	43
5.1.2 Hensikten med økt kompetanse.....	46
5.2 Sikre ønsket kvalitetsforbedring	48

5.2.1	<i>Kvalitet som mål</i>	48
5.2.2	<i>Økt læringsutbytte</i>	49
5.2.3	<i>Økt kompetanse</i>	51
6.	Vurderingspraksis som redskap for kvalitetsforbedring	52
6.1	Vurderingspraksis og lærernes læring	53
6.1.1	<i>Vurdering i et endringsperspektiv</i>	55
6.1.2	<i>Vurdering frambringer kunnskap</i>	58
6.1.3	<i>Vurdering hjelper til med å holde fokus</i>	58
6.2	Vurderingspraksis og en forbedret undervisning	60
6.2.1	<i>Kvalitet i planlegging av undervisning</i>	60
6.2.2	<i>Kvalitet i gjennomføring av undervisning</i>	62
6.2.3	<i>Kvalitet i vurdering av undervisning</i>	65
7.	Avslutning	67
7.1	Oppsummering	67
7.2	Konklusjon	69
	Referanser	70

1. INNLEDNING

Den norske fellesskolen har de siste årene vært gjenstand for kritikk fra flere hold. Mange ser ut til å enes om at dagens situasjon i skolen krever en kvalitetsforbedring. Innføring av en ny læreplan i skolen stiller nye krav til lærernes kompetanse samtidig som Kunnskapsløftets Læreplaner (LK06) stiller konkrete krav til elevenes kompetanse etter endt skolegang. Kravet om tilpasset opplæring er en rettighet gitt den enkelte elev i fellesskolen. Det lokale handlingsrommet til læreren kan sies å ha blitt større gjennom den nye læreplanen (LK06). Ansvar for elevens læring er i større grad flyttet over på den enkelte skole og lærer, og den nye lærerrollen innbefatter krav om deltakelse i skolens utviklingsarbeid. *”Ikke bare skal lærerne undervise og veilede som før, i tillegg skal de være teamarbeidere, kunne målformulering og evalueringsformer, utvikle nye praksisformer, kunne vurdere forskningsresultater, ha fokus på betydningen av organisasjonsutvikling og ledelse og drive kvalifisert markedsføring”* (Imsen 2009:49). Aldri før har det vært stilt så mange krav til den enkelte lærer og skolen som en lærende organisasjon. Det økte handlingsrommet har sammen med økt ansvar for elevens kompetanse, ført til behov for tilsyn, kontroll og oppfølging fra sentralt hold. Dette viser seg blant annet gjennom tilsyn, nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser som PISA¹ og TIMSS². Vi vet fra tidligere reformer at veien fra endrede læreplaner til en faktisk endring av kulturen i skolen, er forholdsvis lang (Haug 2004). For at lærerne skal kunne ta sin del av ansvaret og vite om de har gjort en god jobb, er det viktig å komme fram til et sett felles kvalitetskriterier i skolen. Det er vanskelig for skolen som organisasjon å si seg fornøyd med utført arbeid hvis de ikke har en felles standard for hvilken kompetanse lærere og elever skal oppnå. Temaet for oppgaven er hvordan skolen kan realisere kravet om kvalitetsendring.

1.1 Valg av tema

Forbedringskrav i skolen har i de siste årene gjerne kommet sammen med en ny læreplan. Slik er det også denne gangen. De nye kravene til forbedring i skolen synliggjøres blant annet i Kunnskapsløftets Læreplaner (LK06). Det spesielle med denne læreplanen er at den i så stor

¹ Programme for International Student Assessment

² Trends in International Mathematics and Science Study

grad stiller krav til økt læring, ikke bare hos elevene, men også hos lærerne. Våren 2009 la regjeringen fram stortingsmeldingen *Læreren Rollen og utdanningen* (St.meld. nr.11 2008-2009) som inneholder en rekke kvalitetshevende tiltak for å gjøre skolen og lærerutdanningen bedre. Målet med disse tiltakene er å skape en bedre skole- og læringskultur. Et av de viktigste virkemidlene er i følge meldingen å sørge for kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere. ”Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling” (s.10). Med slike forventninger til yrkesutførelsen er det viktig at læreren befinner seg i et miljø hvor det tas høyde for at man i fellesskap holder seg à jour med de endringene som til enhver tid foregår i samfunnet. Et slikt fellesskap kjennetegnes ved gode faglige læringsteam hvor alle involveres i felles målsetninger for skolen. Beslutninger tas i fellesskap på bakgrunn av informasjon som alle har fått del i. Lærere og ledelse fastsetter så i samarbeid med foreldrene hva elevene skal ha oppnådd når de forlater skolen (Hargreaves 2004). Selv om begrepene og kjennetegnene for en lærende organisasjon etter hvert begynner å ta form i skolen, er det grunn til å se nærmere på skolens kultur for å finne ut om det er en felles vilje og evne til forandring og fornyelse. Det er en stor utfordring for lærerne å forbedre egen undervisning gjennom profesjonell egenutvikling. Nyutdannede lærere skal tas vare på gjennom ulike veiledningsprogram den første tiden i jobb, og lærerstudentenes kompetanse skal heves gjennom en revidert og fornyet utdanning. Skoleeier skal tilby etter- og videreutdanning også til erfarne lærere. Det må også legges til rette for ulike møteplasser og læringsarenaer på kommunenivå (St.meld. nr.11:93). Spørsmålet er hvordan denne individuelle kunnskapen kommer den enkelte skole til gode samtidig som det skal foregå en kontinuerlig kompetanseutvikling.

Eget ståsted

Jeg har som lærer i grunnskolen gjennom flere år, erfart at skolen kan være en åpen og nytenkende arbeidsplass der kollegiet er profesjonelle og entusiastiske i forhold til å utarbeide effektive metoder for læring. Skolen forsøker å holde seg oppdatert på de endringer og krav som samfunnet stiller til elevenes læring. Jeg har også opplevd skoler hvor endring og kompetansekrav møtes med skepsis og direkte motvilje. Den grunnleggende holdningen har vært at alt ”nytt” er prøvd før uten hell så derfor holder vi oss til det vi vet fungerer tilfredsstillende. Felles for de ulike skolekulturene er at de består av et mangfold av personer med ulik bakgrunn, politisk ståsted, pedagogisk grunnsyn, erfaring og interesser. En av skolens utfordringer er å få alle aktørene innenfor skolen inn i en felles kommunikasjon der

de snakker et felles språk og legger det samme i begreper som kvalitet og utdanning. Den nye ansvars plasseringen etter innføringen av Kunnskapsløftet har gitt skoleeier, skole og lærer et større ansvar for skolens form og innhold. Det at de også skal stå til ansvar for elevenes resultater fører til at mange opplever hverdagen i skolen som krevende. Et av spørsmålene jeg ønsker å belyse, er derfor om en ny vurderingspraksis kan oppleves som motivasjon for å stå sammen om felles mål for å oppnå en ønsket kvalitetsforbedring i skolen. Utfordringen er om man på tross av utdanningspolitikk og pedagogisk ståsted kan møtes i en sterkere samhandling for å muliggjøre en kulturell forandring i skolen. Er det mulig for skolen, som en lærende organisasjon, å sikre økt kompetanse og kvalitetsforbedring, ikke bare hos den enkelte, men i hele organisasjonen?

1.2 Avgrensning

Kvalitetsforbedring i skolen er et vidt og omfattende tema. Jeg har derfor valgt å belyse oppgavens tema ved å ta utgangspunkt i de krav som stilles til kvalitet og forbedring i skolen gjennom skolens sentrale styringsdokumenter. Innledningsvis begrunner jeg behovet for endring i skolen ved å se kunnskap i relasjon med kvalitet. Gjennomgående i hele oppgaven er begrepet ”læring” basert på sosiokulturelle læringsmodeller. Litteraturen innen området erfaringslærings viser at aktiv handling og refleksjon står sentralt i lærings- og endringsprosesser. Innenfor konstruktivismen vektlegger man refleksjon og erfaring som utgangspunkt for læring (Argyris & Schön 1974 og Dewey 1938). Vygotskyinspirert pedagogikk tar utgangspunkt i både et individuelt og sosialt perspektiv på læring. Konstruksjonen av individuell forståelse skjer i en språklig, sosial og kulturell sammenheng hvor miljø, medarbeidere og språk er viktige faktorer for læring (Dale 2008). Relasjonen mellom aktivitet, handling og språk er utgangspunktet for refleksjon rundt læringsbegrepet.

Oppgavens tema er kompetanseheving og vurderingspraksis sett i lys av kravet om kvalitetsforbedring. Den etablerte utdanningsdiskursen danner utgangspunktet for de utfordringene medlemmene i skolen som en lærende organisasjon møter i arbeidet med å finne felles mål og retning. Begrepet samhandling beskriver en prosess der ingen enkelt person eller institusjon har totalansvar for prosessen. I denne oppgaven forsøker jeg å se lærernes handlinger i lys av kravet om et bedre læringsutbytte for elevene og profesjonell egenutvikling for lærerne. Oppgaven er vinklet inn mot lærernes læring gjennom arbeidet med å heve elevenes kompetanse. I Stortingsmelding nr. 11 er et av temaene rekruttering til

læreryrket. Det slås fast at det er ulike mennesker med forskjellige interesser og ulike forutsetninger som vil bli lærere. Denne ”forskjelligheten” ønsker regjeringen at lærerutdanningen skal ta hensyn til ved at studentene skal få utvikle sine styrker på en god måte. Dette bekrefter at et mangfold i lærerstaben er ønskelig i norsk skole. En av utfordringene i denne sammenhengen er å få dette mangfoldet inn i faglige fellesskap med et felles mål for øye; hvordan oppnå kvalitetsforbedring i fellesskolen.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i kravet om kvalitetsforbedring i skolen har jeg kommet fram til følgende problemstilling: *I hvilken grad kan økt kompetanse hos lærerne sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen?*

For å belyse denne problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan skape læringskulturer som sikrer økt kompetanse hos lærerne?
2. I hvilken grad kan en ny vurderingspraksis være et redskap for å realisere kravet om økt kompetanse og kvalitetsforbedring i skolen?

1.4 Oppgavens oppbygning og teoribakgrunn

Dette er en teoretisk oppgave hvor jeg tar utgangspunkt i litteratur som kan belyse de ulike sidene ved temaet kvalitetsforbedring og kompetanseheving. For å redegjøre for forskningsspørsmålene tar jeg innledningsvis for meg temaet kvalitetsforbedring i skolen. Gjennom en kort drøfting av samfunnets syn på kunnskap legger jeg et grunnlag for å analysere hva som bør forbedres og hvilke utfordringer skolen står overfor i dette endringsarbeidet. Utgangspunktet for drøftingen er skolens styringsdokumenter og skoleutviklingslitteratur.

I lys av problemstillingen om læringskulturer som sikrer økt kompetanse, ser jeg i kapittel 3 nærmere på lærernes læring gjennom organisasjonsteori. Fokuset er hvordan lærerne selv kan ta del i kvalitetsforbedringsarbeidet ved å øke sin kompetanse om læring.

I kapittel 4 ser jeg lærerens rolle i lys av kravet om økt kompetanse for å kunne bidra til kvalitetsforbedring i skolens læringskultur. Jeg går nærmere inn på hvilken kompetanse lærerne må ha for å kunne bidra til å forbedre kvalitet i skolen.

Å utvikle nødvendig kompetanse i skolen er ikke en engangshendelse. Det handler om å finne en kombinasjon mellom ulike kompetansenivå og lærernes læring. I kapittel 5 presenterer jeg derfor en læringsmodell for å illustrere hvordan lærerne ved å systematisere sin læring og sette felles mål, kan kombinere behovet for kontinuerlig kompetanseheving med kravet om ønsket kvalitetsforbedring.

Deretter tar jeg i bruk læringsmodellen i den hensikt å belyse hvordan vurdering kan være et redskap for å oppnå økt kompetanse både hos lærerne og elevene. Jeg drøfter hypotesen om at en ny vurderingspraksis kan være et redskap for å realisere kravet om økt kompetanse og kvalitetsforbedring i skolen.

2. KVALITETSFORBEDRING I SKOLEN

Hvorfor er det så viktig at skolen setter fokus på kunnskap og læring, og hvorfor står økt kompetanse så sentralt i skolens arbeid med kvalitetsforbedring? For å avklare sentrale begreper i forhold til kvalitetsforbedring skal vi se nærmere på hvem som ytrer kravet om forbedring, og hvorfor økt kompetanse er så nødvendig. Den norske fellesskolen har flere gode egenskaper, likevel er det bred enighet om at det er behov for omfattende kvalitetsforbedringer. I dette kapittelet skal vi se nærmere på sammenhengen mellom samfunn, kunnskap og krav til kvalitet i skolen.

2.1 Kunnskap i fokus

Kravet til kunnskap i skolen har stadig fått et større fokus. Det norske samfunnet har de siste tiårene gått fra å være et industrisamfunn, til i dag å framstå som et kunnskapssamfunn. Utdanning og utdanningsnivå er av stor betydning både for nasjonens utvikling og den enkeltes aktive deltakelse i arbeidsliv og samfunn forøvrig. Kunnskapsdepartementet beskriver, hvordan utviklingen av det postindustrielle samfunnet viser at den klassiske produksjonen basert på råvarer og energi i økende grad blir erstattet av evne til å skape og utvikle nye produkter og tjenester. Videre skriver de at kunnskap er blitt basis for utvikling og innovasjon (NOU 2007:6). Tidligere handlet det om hva den enkelte kunne yte i form av kroppslig arbeid og innsats, men i kunnskapssamfunnet blir den økonomiske konkurransen i stor grad en konkurranse om kunnskap og kompetanse der alle jakter på de beste løsningene. Det oppleves dermed dramatisk for norsk økonomi og sysselsetting når det dokumenteres at norske elever kun skårer ”middels godt” på internasjonale tester.

Kunnskap er et sentralt tema i dagens samfunn. Det er derfor viktig for skolen å utvikle og fornye sin kunnskap. Kunnskap er ikke lenger en konstant størrelse, og har kanskje heller aldri vært det. Med den endringshastigheten vi er vitne til i dagens samfunn, er det helt avgjørende for skolen å skape en læringskultur som gir rom for økt kompetanse. Skolen har hatt tradisjon for å lære elevene å gjøre ting på ”rett måte” uten å ha klart å tilpasse seg en moderne tilværelse, der kunnskapen er blitt relativisert (Carlgren og Marton 2002). Det moderne mennesket må lære seg å leve med at det ikke finnes selvfølgelig og rette svar. Man må heller strebe etter å argumentere, analysere, trekke slutninger og reflektere (ibid:79). Slike

utfordringer berører lærerens rolle og skolens mål, og lærerne må flytte fokus bort fra *hvordan* han jobber og over på *hva* han skal formidle og ha fokus på. Kunnskapsbegrepene som endres, har derfor stor betydning for hvordan læreren skal forholde seg til kunnskap, undervisning og læring. Læreryrkets paradoks består i å oppfylle tilsynelatende motstridende mål samtidig (Hargreaves 2004). På den ene siden skal læreren bidra til å gi eleven den kompetanse som det er behov for i et moderne kunnskapssamfunn, samtidig som det forventes at læreren skal motvirke negative sider ved det samme samfunnet (ibid). Kunnskap av i dag skifter og fornyes, dette fører til at læreplaner og fagplaner foreldes i et stadig hurtigere tempo, noe som igjen krever at lærerne må være i stand til å arbeide under uforutsigbare og skiftende omgivelser.

2.2 Hvem ber om forbedring?

Det er interessant å se hvem som stiller seg bak kravet om at kvaliteten i skolen må forbedres, og om det er enighet i hva som bør endres.

2.2.1 Stat og regjering

Kunnskapsdepartementet har de siste årene gitt ut flere stortingsmeldinger hvor fokuset har ligget på *læring, læringsutbytte og kvalitet*. Ser man på de siste dokumentene utgitt fra regjeringen, råder det ingen tvil om at de mener den norske fellesskolen ikke har taklet de stadig skiftende omgivelsene godt nok. Middels resultater på nasjonale og internasjonale tester, og rapporter om lavt læringstrykk og dårlig motivasjon, har ført til ulike tiltak fra regjeringens side. Begrunnelsene for å sette fokus på elevenes læringsutbytte har blant annet vært problemstillinger som; sosial utjevning³, internasjonal konkurransevne⁴, utdanning som nøkkelen til en aktiv samfunnsdeltakelse⁵, menneskenes kunnskap – den klart største delen av nasjonalformuen, investeringer i kompetanse skal sikre Norge et høyt velferdsnivå⁶ og ikke minst global konkurransedyktighet⁷. Dette er et eksempel på at skolen er en bærebjelke i det norske samfunnet, og at det derfor er av stor betydning at skolen preges av kvalitet og økt kompetanse.

³ sosial utjevning (St.meld. nr.16 2006-2007... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring)

⁴ internasjonal konkurransevne (St.meld. nr. 23 2007-2008 *Språk bygger broer*)

⁵ utdanning som nøkkelen til en aktiv samfunnsdeltakelse (St.meld. nr. 30 2003-2004 *Kultur for læring*)

⁶ menneskenes kunnskap – den klart største delen av nasjonalformuen og investeringer i kompetanse skal sikre Norge et høyt velferdsnivå i framtiden (St.meld. nr. 31 2007-2008 *Kvalitet i skolen*)

⁷ global konkurransedyktighet (St.meld. nr. 14 2008-2009 *Internasjonalisering av utdanning*)

2.2.2 Næringslivet

Interessen for kvalitet i skolen er det mange som deler. Nærings- og Handelsdepartementet gir hvert år ut rapporten *Bærekraftig vekst og sysselsetting – Et norsk perspektiv på EUs vekst og sysselsettingsstrategi* (Nærings- og Handelsdepartementet 2008). Med EUs ”strategi for økt vekst og sysselsetting” (tidligere; Lisboa-strategien) ønsker Det europeiske råd å gjøre EU til ”verdens mest kunnskapsbaserte, dynamiske og konkurransedyktige økonomi innen 2010” (Karlsen, 2006). Det blir lagt vekt på at Europa må fornye grunnlaget for sin konkurranseevne ved å satse på kunnskap, innovasjon og investering i den menneskelige kapital (NHD, 2006). Denne nære sammenhengen mellom utdanning og sysselsetting bekreftes også gjennom Nærings- og Handelsdepartementets omtale av den tidligere nevnte rapporten. Daværende Nærings- og Handelsminister, Brustad beskriver i forordet til rapporten hvor viktig det er for Norge å forberede seg på fremtidig konkurranse ved å øke innsats for forskning og utvikling, samt øke innsatsen for kompetanse i skolen. Dette er grep som må gjøres for å styrke næringslivets konkurranseevne og statsfinansielle reformer (NHD 2008).

Høsten 2008 la OECD fram sin årlige samling av internasjonal statistikk for utdanning (OECD 2008). Rapporten bekrefter svake læringsresultater hos norske elever først og fremst i grunnskolen (basert på PISA 2006 i naturfag), til tross for at Norge er blant de landene som bruker mest ressurser på utdanning og har en relativt høy lærertetthet (rapport fra Kunnskapsdepartementet 2009). I tillegg sier rapporten at utdanning i Norge gir jobbmuligheter, og at det er mye å tape på ikke å fullføre videregående opplæring. Dette henger sammen med at arbeidslivet ikke har behov for ansatte med lave kvalifikasjoner (ibid). Dagens Næringsliv oppsummerer OECD rapporten med følgende kommentarer; *Den norske enhetsskolen er dårlig til å utjevne sosiale forskjeller, dårlig til å lære barn elementære ferdigheter, har en elendig kosteffektivitet og iverksetter tiltak som til nå ikke ser ut til å virke* (Dagens Næringsliv 2008) Markedskreftenes talsmenn gir på denne måten tydelig uttrykk for misnøye med fellesskolens tilstand.

2.2.3 Foreldre og elever

Det er ikke bare regjering og næringsliv som er bekymret for kvaliteten i norsk skole. Også foreldregruppen melder sin bekymring for elevenes skolehverdag. Fra foreldrene er imidlertid de aller fleste klagene og bekymringsmeldingene rettet mot skolens miljø. I følge FUG⁸ er en

⁸ Foreldreutvalget for grunnskolen

av tre foreldre bekymret over dårlig sosialt miljø på skolen (fug.no 2008) til tross for at elevene ser ut til å trives svært godt på skolen (Elevundersøkelsen 2009). Fokuset på svake læringsresultater og innholdet i skolen er det langt færre som kritiserer. Når det gjelder klager på karakterer, har det derimot vært et økende antall klager de siste årene. Om dette er et resultat av at elevene har fått stadfestet sin rett til å klage på standpunktkarakterer og eksamenskarakterer gjennom opplæringsloven, eller om det er en større bevissthet på kvaliteten på vurderingen, er det vel litt tidlig å si noe om. Den siste elevundersøkelsen (2009) viser at de aller fleste elevene fortsatt trives godt på skolen, men savner bedre tilbakemelding på hva de bør gjøre for å bli bedre. Dette bekrefter at tilbakemeldingskulturen i norsk skole fortsatt kan bli bedre i følge elevene.

2.3 Hva må forbedres?

Kravet om kvalitetsendring innebærer å sette fokus på økt kompetanse og kvalitet. Dette er et fellestrekk som går igjen hos de som ber om endring. Elevene som går ut av skolen møter et marked som forventer kunnskap, kompetanse og vilje til endring.

2.3.1 Økt læringsutbytte

Skolen har alltid vært en del av samfunnet, men samtidig kan man si at skolen opptrer med en viss autonomi (Carlgren og Marton 2002). Det vil si at skolen på visse områder skiller seg ut fra samfunnet ved å ligge enten før eller etter utviklingsprosessen. Skolen må ses i sammenheng med det som ellers skjer i samfunnet. Selv om skolen opptrer med en viss autonomi, kan man ikke se på skolen løsrevet fra samfunnet og lokalmiljøet skolen befinner seg i (ibid). Man må se på skolens funksjon og rolle i forhold til den endringen som foregår ellers i samfunnet. I Norge har skolepolitikken og den pedagogiske debatten vært preget av polarisering av standpunkter mellom den progressive pedagogikken⁹ og den restaurative pedagogikken¹⁰. I denne oppgaven støtter jeg meg til de som tar til orde for at en slik polarisering er unødvendig. Dale argumenterer i sin bok *utdanning, klassiske tekster* (2001) for at det er viktige nyanser innenfor reformpedagogikken som bør komme til uttrykk. Disse

⁹ Progressiv pedagogikk kjennetegnes ved at man tar utgangspunkt i barnet og barnets verden, ikke i faget. Knyttes ofte opp mot sosialdemokratisk tankegang. Begrepet knyttes opp mot J. Dewey

¹⁰ Restaurativ pedagogikk; Motbølge/alternativ til progressiv pedagogikk som bygger på nyliberalisme og nykonservatisme. Preget av ”back to basis” tenkning og økt vektlegging av kunnskap. (Knut Tveit)

nyansene kan gi svar på i hvilken grad man gjennom undervisning i fag også kan bidra til barnets utvikling og ikke bare fokusere på samfunnets behov for kompetanse.

I arbeidet med Kunnskapsløftet fullføres målstyringen i skolen. Den nye lærerplanen - LK06 inneholder tydelige mål for hva elevene etter endt opplæring, skal kunne. Det handler ikke lenger så mye om hvordan lærerne underviser, deres metodebruk og undervisning. Fokuset flyttes fra innhold og oversikt over til hva elevene mestrer og erfarer gjennom læring. Metodediskusjonen byttes ut med fokus på mål og resultater. Som styringsorgan er Kunnskapsløftets Læreplaner førende i forhold til skolens innsats og arbeid. Det vil si at fokus på mestring og måloppnåelse setter nye krav til skolen når det gjelder å øke elevenes læringsutbytte. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv. For å oppnå dette forplikter skolen seg på å gi opplæring som skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det tar hensyn til deres ulike forutsetninger og behov. Gjennom tilpasset opplæring skal læringstrykket og forventningene til den enkelte elev gi motivasjon og kunnskap gjennom å oppnå kompetansemålene i alle fag. Alle elever skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter gjennom en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen. Dette kan muliggjøres ved å gi konkrete og individuelle tilbakemeldinger til hver enkelt elev ved å forbedre vurderingspraksisen i skolen (St.meld. nr. 31 2007-2008).

2.3.2 Kompetente lærere

En forutsetning for å kunne øke elevenes læringsutbytte og samtidig sørge for at skolens kultur preges av kvalitet, er tilgangen på kompetente og dyktige lærere. Det legges det stor vekt på den sentrale rollen læreren har i forhold til at elevenes faglige kompetanse må styrkes (St.meld. nr 11 2008-2009). Hargreaves argumenterer for noe av det samme når han beskriver læreren i en rolle der han i tillegg til å istandsette sine elever til et liv i kunnskapssamfunnet, dyrker fram og bygger opp en sterk ”sosial kapital”. Denne kapitalen handler om å være deltaker i et demokrati ved å sette fokus på problemløsning, kreativitet og tillit til samarbeidsprosesser (Hargreaves 2004). Kravet om kunnskap og evne til en stadig fornyelse må nødvendigvis føre til visse endringer innenfor skolen. For å kunne gi svar på hvordan en i skolen kan skape læringskulturer som sikrer økt kompetanse, er det viktig å fokusere på hva skolen må bli bedre på.

Økt kvalitet i skolen krever i følge flere stortingsmeldinger (St.meld. nr 31 2007-2008, St.meld. nr 11 2008-2009) lærere som bidrar til skoleutvikling. Samtidig bør lærerne forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling. Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen og er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres. Læreren må ha tilstrekkelig kompetanse slik at tidlig oppfølging og tilpasset læringsstøtte for den enkelte eleven, får en naturlig plass i skolen (ibid). Elevenes faglige læring og utvikling vektlegges mer enn tidligere, samtidig som både læreplanverket og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet legger stor vekt på å vurdere elevenes faglige læringsutbytte. Dokumentasjon av elevenes kompetanse på ulike trinn skal brukes i det daglige arbeidet med å styrke elevenes læring, og gi grunnlag for mer langsiktig utviklingsarbeid noe som igjen setter lærerens kompetanse i fokus.

Regjeringen ønsker å vektlegge tre innsatsområder for å øke lærernes kompetanse: Styrket kvalitet og relevans i utdanning av lærere, kvalitetsutvikling i og styring av lærerutdanningen og økt tilgang på dyktige og motiverte lærere (ibid). Dette kravet til kompetanseheving hos lærerne var med på å gi motivasjon for denne oppgaven. Hvordan kan man utnytte den kunnskapen og erfaringen som allerede eksisterer i skolen? Må denne kompetansen fullt og helt komme utenfra, eller kan man kombinere impulser utenfra med den enkeltes skoles erfaring og praksis gjennom å fokusere på skolens læringskultur og samhandling?

2.4 Skolens utfordringer i endringsarbeidet

Endringsarbeid har til en hver tid vært utfordrende, i skolen så vel som i andre organisasjoner. Skolen må forholde seg til hvordan de kan øke lærernes kompetanse for å oppnå høyere kvalitet på læringen i skolen. Når det slås fast at det viktigste virkemiddelet for å skape en bedre skole er å endre lærerrollen (jf. St.meld. nr 11 2008-2009), får skolen en særdeles viktig oppgave i tillegg til å fokusere på læring hos eleven. Lærerne må selv lære. Vi vet at de fleste kommuner har et forholdsvis stramt økonomisk budsjett å forholde seg til. Det betyr at det vil ta lang tid å gi lærerne etter- og videreutdanning for å øke deres kompetanse med hensikt å oppnå kvalitetsforbedring i skolen.

2.4.1 Definere lærerens oppgave

Innledningsvis ble lærerens rolle knyttet opp mot undervisning, veiledning, teamarbeid, målformulering, evalueringsarbeid, utvikling av nye praksisformer, kunne vurdere forskningsresultater, ha fokus på organisasjonsutvikling, ledelse og markedsføring (kap 1.1). Det stilles med andre ord mange krav til en dyktig lærer. I vårt komplekse samfunn er det ikke så enkelt å gi klare og entydige svar. Det er derfor heller ikke enkelt å definere hvilke av disse mange rollene som er viktigst for en god lærer. Hvilke sider som bør prioriteres og vektlegges, må derfor i stor utstrekning drøftes på den enkelte skole og i den enkelte kommune. Det er viktig at hver enkelt skole ser på læringskulturen i sin virksomhet og setter i gang tiltak på bakgrunn av egen iakttagelse. Ved å iakttas sin egen praksis og reflektere over hva som kunne vært bedre og annerledes, vil bevisstheten og motivasjonen for endring sannsynligvis økt hos den enkelte lærer og i fellesskapet som helhet. Lærerrollen må derfor til en viss grad defineres ut fra behovene på den enkelte skole. På den måten kan man kanskje unngå at det alltid er de sentrale myndighetene som pålegger skolen endringskrav. Ytre krav om forandring kan oppleves irrelevant fordi lærerne som skal realisere forandringene ikke har vært involvert i prosessen som førte til kravet om endring. I enkelte skoler er kulturen preget av en relativt sterk tradisjon knyttet til hvordan den enkelte lærer ”i alle år” har utført sitt arbeid. I en slik sammenheng kan man beskrive skolen som et relativt endringsmotvillig system (Damsgaard 2007). Der skolen preges av en privatpraktiserende kultur, er det fare for at foreslåtte tiltak oppleves irrelevante i skolehverdagen. Det er derfor viktig at lærerne er med på å definere hvilke utfordringer man møter, og sammen skisserer tiltak for å realisere endringer, blant annet i forhold til lærerrollen.

2.4.2 Dyktiggjøre lærerne

Et lokalt organisasjonsarbeid, krever at skolen har klare felles mål og kriterier for hva en god opplæring skal inneholde. Det stiller store krav til kompetanse både hos lærere og ikke minst hos skoleledere og skoleeier som må stå juridisk ansvarlig for dette endringsarbeidet. Når det gjelder lærerens kompetanse, gir opplæringsloven klare signaler om skoleeiers ansvar for kompetanseutvikling.

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet (§ 10-8. Kompetanseutvikling).

Lærerens kompetanse er et nøkkelord i den stadige kampen om å skape ”verdens beste skole”. Oppskriften på økt kvalitet i skolen er i så henseende tydelig og klart uttalt. Kjennetegnene på en god lærer er at han gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. Han er faglig dyktig, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag. Forskning viser at det er positiv sammenheng mellom lærerens faglige og didaktiske kompetanse og elevenes læringsutbytte. Elevene er tjent med lærere som er tydelige ledere og har en læringsorientert vurderingspraksis.

Til tross for at elever og grupper av elever er ulike og har forskjellige behov, kan man si at gode lærere kan sine fag og vet hvordan de skal undervise. De analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer læreplanverket. De leder elevenes læringsarbeid og gjennomfører opplæringen med interesse og engasjement. De følger elevenes læring tett opp, og forteller, spør, kontrollerer, repeterer, sanksjonerer, varierer og tilpasser undervisningen til elever og fag. Fleksibilitet og kreativitet er blant de egenskapene som trekkes særskilt fram som betydningsfulle for å tilpasse og variere undervisningen (St.meld. nr. 11 2008-2009).

Selv om skolen står overfor økonomiske utfordringer med å sende sine lærere på kurs og prioritere tid til kompetanseheving, er det grunn til å undre seg på hvorfor ikke skolen og lærerne følger alle disse gode rådene for å oppnå en bedre hverdag for seg selv og elevene. Hva er det i skolehverdagen som gjør dette kvalitetsforbedringsarbeidet så vanskelig å gjennomføre?

2.4.3 Gjenopprette tilliten til lærerne

Lærernes kompetanse har de siste årene vært utsatt for ganske omfattende kritikk. I september 2008 gikk daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell ut og sa at han vil sette en stopper for det han kaller ”hetsen” mot norske lærere. *Vi kan ikke make å skape verdens beste skole så lenge elevene opplever at de voksne verken har tillit til lærerne, eller viser respekt for dem som profesjonelle og kompetente yrkesutøvere*, hevder han (VG 10.09.2008). Trygve Bergem (2009) ser med utgangspunkt i utspillet fra kunnskapsministeren, nærmere på noen av faktorene som kan ha medvirket til å skape en slik tillitskrise. Han nevner faktorer som gjennomgripende reformer, markedstenkning, målstyring, kunnskapseksplisjon og informasjonsteknologien som årsak til tvilen som er sådd om lærernes faglige kompetanse. Bergem konkluderer med at uansett om kritikken mot lærerne er berettiget eller ikke, så må dagens lærere slite med den og forholde seg til den. Det er derfor tvingende nødvendig å vurdere tiltak for å dempe de negative virkningene av *det taperstempelet lærerne har i pannen* (ibid:8). Det er naturlig å tenke seg at de som gjentatte ganger stemples med et slikt taperstempel, har behov for å forsvare seg. Flere av skolens egne folk har gitt uttrykk for at

mediene har bedrevet en offentlig pisking av skolen. ”Det er det siste vi trenger for å komme oss videre, sier leder Stein Grøtting i Skolenes landsforbund (SL). For kritikken har haglet den siste tiden, nærmest som et crescendo etter år med nedslående rapporter om norsk skoles elendighet” (SL 2008).

Kanskje har den gjennomgående kritikken ført til at skolene har hatt et så stort behov for å forsvare seg og sin virksomhet at det har gått på bekostning av nytenkning og realisering av kvalitetsforbedring. Skolen som organisasjon er derfor i behov av en struktur og oppbygning som legger til rette for at lærerne selv opplever en stadig faglig utvikling og fornyelse. Et system der man kontinuerlig reflekterer over det man gjør, ikke fordi man alltid har gjort det slik, men fordi man på bakgrunn av egen iakttagelse vurderer det opp imot praksisens mål.

Kort oppsummert kan vi si at fokus på kunnskap og økt læringsutbytte er et krav og ønske fra alle parter i og rundt skolen. Det handler ikke bare om økonomisk vekst i samfunnet, men den enkeltes rettigheter i forhold til tilpasset opplæring og muligheter for videre utdanning og yrkesvalg. Skolen kan derfor ikke komme utenom at det er viktig å gi alle elevene så gode læringsmuligheter som mulig. Fokus på kunnskap setter krav til skoleutvikling og økt kompetanse hos lærerne. Ved at lærerne selv er med på å forbedre skolens kvalitet, er det større sjanse for at tiltakene som settes i gang på den enkelte skole følges opp og fører til kvalitetsforbedring.

3. FOKUS PÅ LÆRERNES LÆRING

I dette kapittelet skal vi se nærmere på lærernes egen læring. Vi skal også se hvordan det er mulig å organisere skolen på en slik måte at lærerne selv blir involvert i skolens utviklingsarbeid for å sikre kvalitetsforbedring og øke sin egen kompetanse. Mitt utgangspunkt for valg av teori, er å finne ut hvordan man i skolen kan øke lærernes kompetanse ved hjelp av læring satt i system. Samfunnsutviklingen og det endrede kunnskapsbegrepet stiller nye krav til skolen. Elevenes utbytte av opplæringen bør bli bedre, og behovet for kompetente lærere i skolen er stort. Tidligere reformer har vist at endringer i skolen fordrer at skolen og lærerne selv må være deltakende i endringsprosessene for å kunne realisere de ønskede forandringene (Haug 2004). Utgangspunktet for en slik involvering er at skolen er en lærende organisasjon hvor erfaringslæring gir lærerne mulighet til å se sin egen skole, egne erfaringer og egen virksomhet i en større sammenheng.

3.1 Økt kompetanse

Hensikten med denne oppgaven er å analysere i hvilken grad økt kompetanse hos lærerne kan sikre en ønsket kvalitetsforbedring. På bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori utviklet av Chris Argyris og Donald Schön (1974, 1996). De har hentet inspirasjon fra John Dewey, som regnes som en klassiker innenfor erfaringslæring. Lærerne som allerede har jobbet en tid i skolen har opparbeidet seg erfaring og kunnskap om elevenes læring. Hvordan kan denne erfaringen nyttiggjøres i arbeidet med å øke lærernes kompetanse?

3.1.1 Prosesser som fører til økt kompetanse

I norsk skole har det vært snakket mye om hvordan elevene lærer, hvilke metoder som egner seg best og hvilke lærebøker som tilfredsstillt kravene i forhold til læreplan og målsetting. Det har i mindre grad vært fokus på skolen som organisasjon og de utfordringer endringsarbeid i skolen fører med seg. De senere år har det derimot vokst fram en økende forståelse for at skolen som læringsarena ikke bare angår elevene men også lærernes egen læring. Felles ansvar og kontinuerlig refleksjon beskrives som kjernen i lærende organisasjoner (Argyris & Schön 1996, Dale 1999, Senge 1999, LK06). Skolens utviklingsarbeid har tidligere hatt tydelig fokus på elevens utvikling og læring. I

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for Læring* (2003-2004) legges det stor vekt på skolen som en lærende organisasjon. ”Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende”.

I skolens styringsdokumenter slås det fast at skolen skal være en lærende organisasjon.

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen:5).

Innenfor feltet organisasjonslæring og kunnskapsledelse er det ulike teorier og definisjoner av hva organisasjonslæring er og hvilke prosesser som fører fram til læring og økt kompetanse. Ofte ser man to tilnærminger til organisasjonslæring. En tilnærming er hvordan eksisterende kunnskap deles, og den andre er hvordan ny kunnskap skapes (*Dierkes 2001*). Med utgangspunkt i ulike faglige disipliner som blant annet psykologi, sosiologi, ledelseslitteratur, historie og økonomi, beskriver man organisasjonslæringens mangfoldige sider i ulike kontekster. Perspektivene på hva som er av størst betydning i forhold til kunnskap og læring, ses i sammenheng med den enkeltes ståsted. De ulike perspektivene gir et bilde av et forskningsfelt med ulik vektning av hva som er av størst betydning i forhold til teori, prosess, praksis og innhold som vist i figuren under.



Figur 3.1. Avgrensning av organisasjonsfeltet

Argyris og Schön er opptatt av koblingen mellom individuell og organisatorisk læring, og argumenterer for at sentrale individers refleksjon over organisatoriske handlingsmønstre og prosesser, vil kunne skape endringer som virker inn på hele organisasjonen (ibid).

Endringsperspektivet er viktig i forhold til min problemstilling, og siden oppgaven går ut på å beskrive lærernes læring og utvikling, er denne teorien spesielt interessant på grunn av det tydelige fokuset på læring. Likeledes beskriver teorien organisasjoner med og uten evne til å lære å lære, og setter med det fokus på kriterier for gode læringsfellesskap. Vi skal i de neste avsnittene se nærmere på betingelser som påvirker lærernes læring og kompetanse.

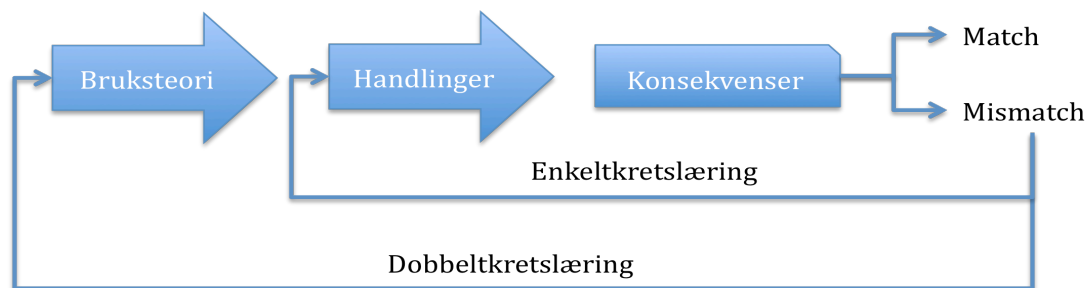
3.1.2 Effekten av læring

Hvilke faktorer er det som påvirker lærernes læring og økt kompetanse på best mulig måte? Psykologer, samfunnsvitere og pedagoger har i årevis studert hvordan man kan kombinere tanken med effektiv handling (Argyris & Schön 1974). Dersom man kunne finne en formel på hvordan man legger til rette for *optimal læring*, ville det være mulig å oppnå en fullkommen match mellom intensjon og resultat. I kunnskapsorganisasjoner som skolen, er det vanskelig om ikke umulig, å finne slike absolutte effektivitetsformler. Men effekten av læring er det som regel mulig å identifisere. Læring kan defineres som *resultat og prosess*, der resultat er *noe lært* og prosessen er *noe som avgir et slikt produkt (ibid)*. Resultatet eller effekten av læring kan identifiseres på to måter:

1. Å skape en *match* mellom intensjon og resultat
2. Å oppdage og korrigere *mismatch*

Kriteriene for læring inkluderer i begge tilfeller også gjennomføring av den nye ideen og ikke bare utforming av en den. Effektiv læring er å oppnå så god match som mulig mellom intensjon og resultat. I denne oppgaven handler det først og fremst om lærernes eget læringsutbytte. Der hvor nye ideer utformes, må også lærerne ha kompetanse til å gjennomføre dem i egen undervisning. Selv om det fortsatt kan være de som spør seg om læring kan knyttes opp mot organisasjoner og ikke begrenses til enkeltindivider, er det nå mer vanlig å omtale organisasjoner med egenskaper som tidligere var forbeholdt individet. Selv definerer Argyris & Schön organisasjonslæring som det som skjer når individer innenfor en organisasjon opplever en problematisk situasjon, og på organisasjonens vegne reflekterer over og finner løsninger på problemet (1996:16). Organisasjonslæring handler ikke om å

samarbeide for samarbeidets skyld, men for å sikre faglig utvikling og fornyelse i en organisasjon. For å kunne nyttiggjøre seg av organisasjonsteori, må det knyttes til utøvernes tanker og handlinger. De kan oppleve en overraskende mismatch mellom forventet og faktisk resultat og reagere på det ved å endre sine mentale bilder og forståelse av organisasjonen. En slik endring må føre til at de restrukturerer sin virksomhet for igjen å skape match mellom handling og forventet resultat. De endrer dermed organisasjonens handlingsteori som resultat av læring. Handlingsteorier innbefatter organisasjonens filosofi, dens retningslinjer for ledelse, personalpolitikk, kommunikasjon, læreplan osv. Organisasjonslæring kan sies å være en prosess for å avdekke og korrigere den viten en organisasjon besitter, men kan også gi organisasjonen ny kunnskap som igjen fører til vekst og fornyelse (ibid). Det er først når læringen nedfeller seg i hele organisasjonen og blir retningsgivende for senere handlinger at man kan snakke om organisasjonslæring. Individuell læring er derfor nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å kunne kalle det organisasjonslæring. For å beskrive hvordan læring foregår, har Argyris & Schön utviklet en læringsmodell som beskriver læring i enkel- og dobbeltkretser (1974:21).



Figur 3.2 Enkel- og dobbeltkretslæring

Opprinnelig ble denne modellen utformet for å illustrere hvordan evaluering av handlinger og handlingsteorier kan føre til læring. Det forutsettes at læringsmiljøet innehar en del kvaliteter før en slik evaluering kan føre til læring. Gjennom Modell I og Modell II beskrives henholdsvis et lukket og et åpent miljø (1974:63). I et lukket miljø er de ansatte mer opptatt av å forsvare egne handlinger enn å lære av feil de gjør, mens i et åpent miljø forsøker en å ta den andres perspektiv og stille spørsmål ved egne antakelser og handlinger. Argyris & Schöns tidlige forskning handlet i stor grad om å føre organisasjoner fra Modell I over til Modell II. Senere utviklet de denne modellen ved å tilføre den Batesons begrep; deuterolæring, - lære å lære.

3.1.3 Samsvar mellom teori og handling

Lærernes kompetanse utvikles gjennom refleksjon om kunnskapsorganisasjonen de er en del av. Skolen har mange og til dels ”motstridende” mål, og det er viktig at det er samsvar mellom lærernes teori og handling. For å kunne beskrive det som foregår når tanke og handling skal integreres på en effektiv måte, er det nødvendig å finne svar på hva som styrer vår atferd, og hvorfor det ofte er et gap mellom det vi sier og det vi faktisk gjør. Argyris og Schön argumenterer med at alle individer styres av et sett *handlingsteorier* (Theories of Action). Disse handlingsteoriene er grunnleggende oppfatninger av hvordan man bør handle i ulike situasjoner (1974:6). Som mennesker har vi behov for å skape mening i de situasjonene vi befinner oss i, og for å håndtere livet, forsøker vi å begrense antall mulige meninger til en hensiktsmessig handlingsteori. Disse handlingsteoriene blir forklaringsmodeller på egen og andres adferd, og er ofte et resultat av en lang sosialiseringssprosess. Handlingsteorier kan deles inn i to ulike typer ”theory-in-use” – *bruksteori* og ”espoused theory” – *uttrykt teori* (ibid). Bruksteoriene er det som kommer til syne i det vi faktisk gjør, og kan vanskelig beskrives med ord. De må observeres av andre ved å se den enkeltes atferd i bestemte situasjoner. Bruksteoriene er ikke alltid kjent av dem som benytter seg av dem, noe som kan forklares med at individet over tid lærer å automatisere sine resonnement. Dette kan medføre at oppmerksomheten på eventuelle feil i disse teoriene ikke oppdages og dermed ikke gis så stor oppmerksomhet. Bruksteoriene inkluderer blant annet kunnskap om forventet atferd, fremstilling og bruk av artefakter og kjennskap til organisasjonen og markedet. I skolen vil lærerens undervisning gi uttrykk for skolens og lærerens bruksteori. Læreplaner, målsetninger, tradisjoner og skolens kultur i forhold til elevsyn, skikk- og brukregler, vil gi utslag i lærerens faktiske handling i møte med elevene. Uttrykt teori er den teorien vi benytter når vi skal forklare våre handlinger overfor andre. Den beskriver hvordan vi oppfatter verden og hvilke verdier vi mener vår atferd er basert på. Denne uttrykte teorien i skolen finner vi i styringsdokumenter som Læreplanverket for Kunnskapsløftet, opplæringsloven med forskrifter, stortingsmeldinger osv. Hvis en person skal forklare hvordan han vil reagere i en gitt situasjon, vil svaret være basert på vedkommendes uttrykte teori. Ved å observere den samme personen i den gitte situasjonen, er det bruksteorien som kommer til syne. Det kan være mer eller mindre samsvar mellom det personen gir uttrykk for og den handlingen som faktisk observeres. Selv om vi håper og tror at det er den uttrykte teorien som er motivasjonen for våre handlinger, er det bruksteorien som styrer vår atferd. Det at disse teoriene ikke stemmer overens, kan i en organisasjon være et problem fordi den enkelte forklarer sine

handlinger ut fra en annen modell enn den han faktisk bruker. Denne viten er det viktig å ta med seg inn i lærernes handlingsverden som i stor grad preges av ulike sosialiseringprosesser mellom læreren og eleven, kolleger, ledelse og foreldre. Til tross for at planlegging og konstruksjon av undervisningsplaner i større eller mindre grad foregår i fellesskap med de ulike samarbeidsgruppene, står som oftest læreren alene sammen med sine elver i selve handlingen. Hvordan kan man da avsløre den enkelte lærers bruksteori i skolen? Det kan være vanskelig å gi konkrete svar på hvorfor nye tiltak lykkes eller ikke ut fra dette perspektivet. Også ved innføring av nye planer i skolen, kan det være vanskelig å identifisere hva i endringene som har ført til resultatet. Dette gir en ekstra utfordring i forhold til utvikling og kvalitetsforbedring i skolen som organisasjon.

3.2 Effektive læringskulturer

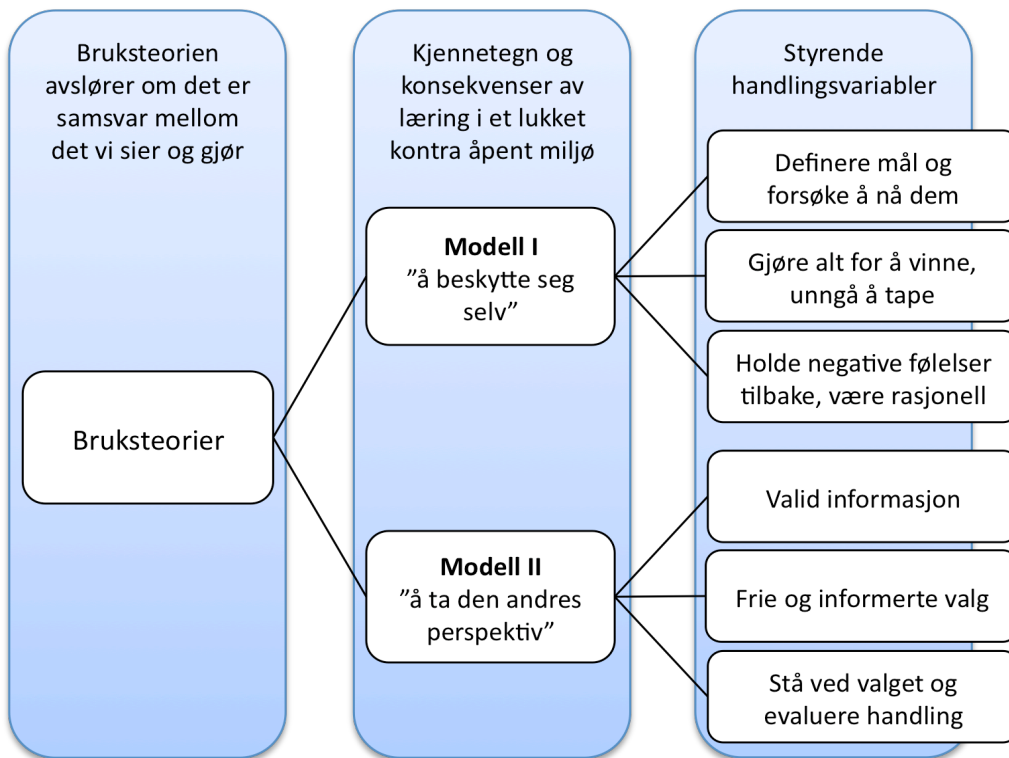
Det er viktig å vite hvordan man på best mulig måte kan skape en effektiv læringskultur. For å skape gode faglige fellesskap må organisasjonen ha et godt grunnlag for læring. Vi skal se nærmere på hvilke kvaliteter skolen bør ha for å kunne evaluere sine handlingsteorier effektivt og samtidig korrigere for uønsket atferd. Effektivitet i denne sammenhengen handler om å nå ønskede mål som økt kompetanse og kvalitetsforbedring.

3.2.1 *Kjennetegn ved effektive og mindre effektive kulturer*

En av de viktigste faktorene i skolens endringsarbeid er å involvere den enkelte lærer i arbeidet med kvalitetsforbedringen. Lærerne må være deltakere i endringsprosessen for å kunne realisere de ønskede forandringene (Haug 2004). Målet for lærernes organisasjonsarbeid er å øke effektiviteten i skolen ved å sette fokus på læring. Dette arbeidet krever at lærernes atferd preges av aktiv deltakelse. Atferden i en effektiv organisasjon kjennetegnes av aktive aktører (Argyris & Schön 1974). I effektive samarbeidskulturer preges medlemmene av tillit, individualitet og at de våger åpne konfrontasjoner om vanskelige oppgaver. Frykten for å gjøre feil reduseres. Samtidig er den rådende holdningen at feil er noe man lærer av. Gruppenormene er læringsorienterte og kan føre til dobbelkretslæring ved at læring ikke bare leder til korrigerende av feil, men også til reduksjon av de forhold som leder til feilene. Miljøet kjennetegnes av stor valgfrihet og økt risikovilje. Det er ikke like truende å prøve nye metoder i et miljø hvor man opplever støtte og tilbakemelding basert på organisasjonens felles handlingsteori. En profesjonell holdning preges av åpenhet og fri

testing av de teoriene medlemmene mener styrer mellommenneskelig samhandling. En slik atferd tilhører det Argyris og Schön beskriver som modell II. Kjennetegnet ved denne modellen er at effektiviteten øker proporsjonalt med langtidseffektiviteten. Grunnen til at effektiviteten øker er at den refleksjonen som finner sted rundt organisasjonens verdier og normer ikke endrer bare enkeltmedlemmenes atferd, men også organisasjonens handlingsteori. Det vil si at skolen i sterkere grad skaper en felles forståelse for kvalitetsbegrepet og læringsmålene framfor å fokusere på enkeltlærerens atferd.

Dersom atferden i organisasjonen kjennetegnes av defensive, lite handlekraftige, konkurrerende, kontrollerende, manipulerende og tilbakeholdne aktører, operer de fortsatt i det Argyris og Schön beskriver som modell I. Lærerne blir opptatt av å beskytte seg selv og av ikke å gjøre feil. En effektiv måte å gjøre det på i skolen, er å lukke døren inn til "sitt" klasserom og "sin" klasse og gjennomføre sin undervisning uten å involvere andre. En slik atferd vil redusere effektiviteten i skolen. Samarbeidet vil bære preg av defensive mellommenneskelige forhold, og føre til defensive normer i form av mistillit, mangel på mot, rivalisering og konformitet. Sist, men ikke minst, vil den defensive atferden føre til at miljøet i liten grad vil preges av valgfrihet og risikotaking. Læringsmessig vil man befinne seg i såkalte positive forsterkningsløkker, der handlingsteorien virker forsterkende på de styrende variablene; vi lærer å bli flinkere til det vi allerede kan (1974:68). Det er interessant å merke seg at det å definere mål og forsøke og nå dem, fremgår som et tegn på dårlig effektivitet. I denne sammenhengen handler det om at man innad i organisasjonen ikke definerer målene i felleskap, og at man som individ ikke ønsker å la seg påvirke til å endre sin egen oppfatning av oppgaven. I skolen er det den privatpraktiserende læreren som trer fram. Det å opptre rasjonelt nevnes også som årsak til lite effektiv læring. Begrepet rasjonell brukes her for å beskrive en atferd der følelser undertrykkes, og konfrontasjoner om vanskelige problemer unngås. Vi skal senere se at andre legger et helt annet innhold i begrepet rasjonell.



Figur 3.3 Styrende handlingsvariabler

3.2.2 Refleksjon og læring

Effektive læringskulturer har fokus på effekten av læring og på samsvar mellom teori og handling. For at en organisasjon skal kunne evaluere sine handlinger, er det også nødvendig at den enkeltes erfaringer og handlinger bygges på vitenskapelige undersøkende tenkemåter. Et overordnet begrep i forhold til erfaringslæring er derfor refleksjon. Refleksjon skal skape både intellektuell og følelsesmessig mening i selve handlingen (Dewey 1938). Vi har tidligere sett at kravet til en lærende organisasjon er å ha *"evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten"* (St.meld. nr.30 2004-2005). Enhver refleksjon vil nødvendigvis starte med en enkelretslæring. Det handler om å korrigere avvik der man opplever et misforhold mellom atferd og resultat. Man oppdager en mismatch og forsøker å korrigere den ved å endre strategi. Disse strategiene eller forutsetningene er modifisert for å holde organisatorisk ytelse innenfor området satt ved eksisterende verdier og normer. Verdiene og normene i seg selv (referert til som produktkvalitet, salgsnivå eller stabilitet i arbeidsstokken) forblir uforandret (Argyris & Schön 1996: 20). Enkelretslæring er derfor tilstrekkelig når feilkorreksjon kan skje ved å forandre lærernes undervisningsstrategier og forutsetninger innenfor et fast

rammeverk av verdier og normer. Det kan for eksempel være når læreren gjennomfører en kontrollprøve i klassen etter gjennomgått fagstoff. Hvis han da oppdager en mismatch mellom forventet resultat og faktisk resultat, bør han endre sin læringsstrategi for å oppnå ønsket resultat. Han endrer ikke målet for elevenes læring, men går inn og endrer egne handlingsstrategier for å realisere gitte mål. Enkelkretslæring er læring som endrer et individs strategier for handling, mens handlingsteorienenes verdier og normer forblir uforandret (1996:20). Enkelkretslæring er i hovedsak opptatt av effektiviteten og evnen til å oppnå målsetninger, noe som er av stor betydning for å heve kvaliteten i skolen. Det kan være mye refleksjon i en enkelkretslæring. Når enkelkretslæring bringer informasjon som kunnskap, forståelse, forbedrete teknikker eller praksis, fører det til en forbedret kvalitet på opplæringen over tid.

Dobbelkretslæring handler i større grad om å se sine handlinger i forhold til miljøet en er i. På bakgrunn av en mer kompleks feedback korrigeres ikke bare handling men også bruksteorien, - det som oppfattes som styrende strategier og regler i organisasjonen. Dette faller inn under skolens utviklingsarbeid, og kan føre til tiltak som i stor grad oppleves som relevante i skolehverdagen siden lærere og skoleleder i fellesskap kommer fram til nye bruksteorier. Dobbelkretslæring er en prosess der man i fellesskap med kolleger analyserer informasjon, og sammen reflekterer over organisasjonens mål og styrende variabler. På denne måten skapes nye teorier som fører til nye handlinger og forhåpentligvis bedre match. En utbredt bruk av dobbelkretslæring kan være med på å sørge for utvikling og fornyelse innad i organisasjonen. Strategier og forutsetninger kan forandres samtidig eller som en konsekvens av verdiforandringer. Verdivalg kan være vanskelig i en organisasjon, og kan føre til konflikter på en arbeidsplass fordi det vil kreve ny atferd. Hvem som er med og tar verdivalgene, er derfor av stor betydning for å få til en endring i enkeltindividers bruksteorier. Verdiendringer kan være ønskelige eller ikke, og er uansett tidkrevende. Læring er en prosess som gjennom undersøkning og refleksjon i forhold til handlinger over tid kan føre til endring og utvikling. Dersom man gjennom dobbelkretslæring kommer fram til at det er nødvendig å omorganisere organisasjonen eller forandre mål og handlingsstrategier, er det viktig at det er vilje til endring hos den enkelte lærer.

3.2.3 Læring satt i system

En viktig faktor i arbeidet med å forbedre kvaliteten i skolen, er å øke lærernes kompetanse i forhold til egen læring. Det er viktig å se at enkelkrets- og dobbelkretslæring ikke står i

motsetning til hverandre siden dobbelkretslæring til en hver tid vil kreve en ny enkelkretslæring. Dersom man utvikler evnen til å se sammenhenger mellom enkel- og dobbelkretslæring og lærer seg å vurdere når det er viktig å bruke de ulike læringsnivåene, opererer man på et nivå som kalles deuterolæring (1996:29). Det handler om å lære å lære og lære av hverandre. Evaluering av egne strategier og oppnådde resultater er del av deuterolæringen, men må settes i system med resten av organisasjonens strategier og mål. Den enkelte må lære seg å se sin egen læring utenfra og reflektere over denne prosessen i lys av organisasjonens formål og handlingsteori. Ordlyden her minner om tidligere sitat fra Storingmelding nr. 30; *"Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende"*. Den enkelte reflekterer over egne erfaringer ved å forsøke "å se det fra den andres perspektiv". Deuterolæring er et læringssystem hvor refleksjon over egne læringsstrategier vil være et viktig grunnlag for å oppnå kulturendring. Dette handler om erfaringslæring satt i system.

For å oppnå deuterolæring er organisasjonen avhengig av å ha kvaliteter som hører til i modell II. Disse kvalitetene blir synlige gjennom organisasjonens *handlingsstrategier*. Den enkelte deltaker i en gruppe utøver en høy grad av medbestemmelse, oppgaver kontrolleres i fellesskap, samtidig som respekt for egen og andres grenser kombineres med åpenhet omkring hvor disse grensene går og om de eventuelt kan flyttes på. En slik type atferd vil få en rekke miljøkonsekvenser for organisasjonen; *Aktøren betraktes som minimalt defensiv, minimalt defensiv gruppedynamikk, læringsorienterte normer og høy grad av valgfrihet, indre forpliktelse, og risikotaking. Læringskonsekvenser i en slik modell vil preges av; Avkrefbare prosesser, Dobbelkretslæring og Høy grad av "offentlig" teori testing* (1996:118). Ved å identifisere defensive rutiner i organisasjonen og legge til rette for konstruktive læringsprosesser, kan det ved hjelp av målrettet og langsiktig arbeid opparbeides en kompetanse og selvtillit hos den enkelte som igjen nedfelles i organisasjonens bruksteorier. Først da kan man snakke om at skolen er en lærende organisasjon.

Å være effektiv er en måte å være i bevegelse på for å være læredyktig (1996:72).

Organisasjoner som opptrer effektivt er dialektiske systemer. God dialektikk består av enkelkrets- og dobbelkretslæring i møte med refleksjon av høy kvalitet. Oppnåelse av god dialektikk krever dermed deuterolæring hos lærerne. De må kontinuerlig definere den mest effektive måten å organisere opplæringen på. Det finnes ingen stabil tilstand som kan

defineres som den mest effektive for all framtid. Organisasjoner som baserer seg på myten om stabilitet, opplever stadig problemer nettopp fordi de stadige forsøkene på å skape stabilitet fører til lite effektive arbeidsmetoder. Organisasjonsdialektikk handler om en verden i endring som skyldes motsetninger (1996:71). Disse motsetningene kan skyldes interessekonflikter i organisasjonen mellom for eksempel ledelse og ansatte eller mellom medlemmer. I en god dialektikk må man akseptere konflikter som et grunnlag for vekst og utvikling. Konflikter lar seg ikke alltid løses, men må forstås og håndteres og vil dermed føre til stadige endringer. For å oppnå organisasjonslæring, er det nødvendig å analysere ulike interesser, roller, strukturer og prosesser med tanke på å få en god virkelighetsbeskrivelse. Motsetninger må håndteres gjennom handlinger som *endrer* organisasjonen, og som fører til en balanse mellom stabilitet og endring. Her ligger også nøkkelen til en vellykket endringsprosess i skolen. Åpenhet og vilje til læring må være utgangspunktet når man opplever et misforhold mellom atferd og forventet resultat. En slik åpenhet forutsetter et kollegium med høy kompetanse og faglig trygghet i sin profesjonsutøvelse slik at de på best mulig måte kan beskrive virkeligheten.

Oppsummering

Lærerne må ha kunnskap om prosesser som fører til økt læring og kunne identifisere effektive læringskulturer. Økt kompetanse og kvalitetsendring krever at lærerne i fellesskap er villige til å sette fokus på egne erfaringer og reflektere over om man klarer å skape match mellom intensjon og resultat. I tillegg må lærerne være villige til å konfronteres med skolens mismatch og sette inn tiltak for å korrigere både atferd og verdier i organisasjonen. Dette er på alle måter et krevende arbeid, men gjennom systematisk refleksjon, kan skolen øke sin kunnskap om hva som skaper god læring. Det er imidlertid ikke nok å si at svaret på *”hvordan man i skolen kan skape læringskulturer som sikrer økt kompetanse”*, er organisasjonslæring. Kunnskapen om at effekten av læring er å skape match og oppdage og korrigere mismatch, er ikke nok. Det kreves også at de som sitter med denne kunnskapen, har kompetanse til å gjennomføre nødvendige tiltak for å forbedre kvaliteten i skolen.

4. KRAV TIL LÆRERNES KOMPETANSE

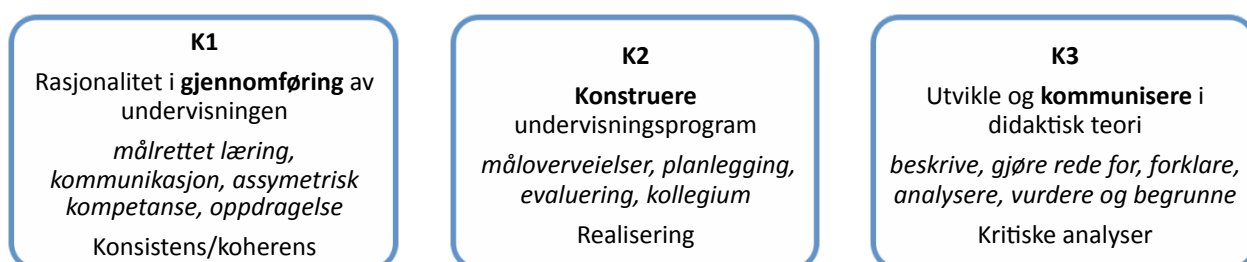
I dette kapittelet ser jeg nærmere på hvordan skolen kan bli en læringskultur hvor lærere og ledere kan utvikle påkrevet kompetanse for å oppnå kvalitetsforbedring. Økt kompetanse om læring er ingen garanti for kvalitetsforbedring. Spørsmålet er om skolen innehar de kvalitetene i sin organisasjon som kreves for å bedre kvaliteten ved å øke lærernes kompetanse. Å omtale skolen som en lærende organisasjon gir ingen automatisk endring. Erfaringslæringsmodellen sier noe om ulike læringsnivåer og hvilke krav som stilles til miljøet for å oppnå effektiv læring. Den sier imidlertid ikke mye om hvilke kompetanser som kreves av et kollegium for å bidra til kvalitetsforbedring. I den sammenhengen vil jeg bringe inn teori fra Erling Lars Dale (1998). Han har i sin forskning utarbeidet en modell som beskriver tre ulike kompetanseområder som grunnleggende for pedagogisk profesjonalitet (Dale 1999). Jeg vil se Dales teori i sammenheng med erfaringslæringsmodellen til Argyris og Schön for å se hva som kreves av kompetanse hos den enkelte for å oppnå kvalitetsforbedring. Dale legger vekt på at handlingsdyktighet hos den profesjonelle utøveren ikke kan bygge på kun erfaringshistorie. Han bryter dermed med noe av det som ligger i erfaringslæringsmodellen. Problemorienterte og analytiske tilnæringsmåter som inngår i interaksjon med pedagogens erfaringshistorie, kan derimot utvikle en pedagogisk og profesjonell læringskultur (ibid). Kvalitetsforbedring i skolen handler blant annet om å heve kompetansen hos lærerne. Med utgangspunkt i de foregående kapitlene, drøfter jeg hvilken kompetanse hos lærerne som er påkrevet for å sikre den ønskede kvalitetsforbedringen i skolen.

4.1 Kompetansekrav for å oppnå kvalitetsforbedring

Kompetanse er et nøkkelord i mange tekster som omhandler kvalitetsforbedring. Kompetanse eller mangel på kompetanse, knyttes direkte opp mot læreren, og i visse sammenhenger, opp mot lederne i skolen. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva som kreves av kompetanse hos den enkelte for å oppnå ønsket kvalitetsforbedring i skolen. Hva er påkrevet for å utvikle skolen og forbedre kvaliteten i forhold til lærernes læring og elevenes læringsutbytte?

4.1.1 Utvikle didaktisk kompetanse

Kvalitetsforbedring i skolen stiller krav til lærernes kompetanse på flere områder. Et viktig område er kompetanse innenfor didaktikk. Autonomien i lærerens arbeid stiller krav til kompetanse i forhold til å planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes opplæring. For å kunne gi tilpasset opplæring må lærernes handlinger preges av rasjonalitet. Det vil si at valg av lærestoff, metoder, arbeidsmåter og progresjon må være hensiktsmessige i forhold til målet elevene arbeider mot. Begrepet didaktisk rasjonalitet blir av Dale sett i sammenheng med pedagogikkens profesjonsgrunnlag og beskriver tre forskjellige kompetansenivåer: K1, K2 og K3. Dales teori går ut på at om det utvikles en indre relasjon mellom disse tre praksisnivåene, utvikles en pedagogisk og profesjonell læringsorganisasjon (Dale 1999). Jeg skal etter hvert se disse kompetansenivåene i forhold til enkelkrets- og dobbelkretslæring. Det første kompetansenivået (K1) handler om å gjennomføre undervisning. Læreren må kunne se sammenhengende relasjon mellom mål, innhold og metodehenvisninger i en ferdig utviklet opplæringsplan, det vil si at han må kunne identifisere planens *konsistens*. På andre kompetansenivå (K2) handler det om å konstruere undervisningsprogrammer. Det er et spørsmål om planens mulighet for å bli *realisert*. Det siste kompetansenivået (K3) handler om å kommunisere på grunnlag av utdanningsteori og selv utvikle ny teori. Det snakkes om kompetanse i *kritisk analyse* av de to foregående nivåene - en metarasjonalitet. Evnen til kritisk analyse vil igjen vise seg i en forbedret handlingsdyktighet i de situasjonene lærerne står overfor hver dag. Didaktisk rasjonalitet består ikke bare av planlegging og evaluering. Det handler også om evne og vilje til refleksjon over skolen som organisasjon og system, noe som igjen kan få innvirkning på undervisningen. For å opptre på K3 nivå, er det viktig med teoretisk kunnskap slik at refleksjonen ikke baserer seg kun på lokal kunnskap og erfaring. Først på K3 nivå kan man snakke om problemorientert og analytisk tilnærming på organisasjonslæringsnivå.



figur 4.1 Didaktisk rasjonalitet i utdanningssystemet

Begrepene som brukes i fremstillingen *gir en synsvinkel for å vurdere virkeligheten* (ibid:34). For å kunne analysere hva som er nødvendig for å oppnå læring og kvalitetsforbedring, er didaktisk rasjonalitet en nødvendig kompetanse. Det er viktig å poengtere at handlingsdyktighet og faglig innsikt må være språklig i betydningen av at en kan svare for det en gjør. Kompetanse på K3 nivå innebærer dermed evne til å beskrive, gjøre rede for, forklare, analysere, vurdere og begrunne de handlinger som planlegges og gjennomføres (Dale 2008:283).

4.1.2 Utvikle handlingskompetanse

Gjennom systematisk refleksjon over egen atferd og skolens praksis kan læring oppstå og igjen føre til en forbedret praksis. Lærernes handlingsrefleksjon forbedrer i denne sammenhengen noe i praksis. Dales teori om samspillet mellom de ulike kompetansenivåene og Argyris og Schön sin teori om læring i organisasjoner handler i stor grad om å vurdere virkeligheten på bakgrunn av refleksjon og kommunikasjon. Når Dale snakker om at gjennomføringen av undervisningen på K1 nivå skal være rasjonell, referer han ikke til en undervisning preget av egne målsetninger og undertrykte følelser. Rasjonaliteten ligger i det å gjennomføre en målrettet undervisning der det er sammenheng mellom planens mål, innhold og metodehenvisninger (Dale 2008:22). Læreren har kompetanse til å se om opplæringsplanen har en slik konsistens, det vil si om det er relasjon mellom plan og virkelighet. Denne tankegangen kjenner vi igjen fra Argyris og Schöns enkelkretslæring. Det er kanskje nettopp på K1 nivå at skillet er størst mellom en nyutdannet lærer og en mer erfaren lærer. Den erfarne læreren kan i stå i undervisningen og samtidig være i stand til å reflektere over egne handlinger. Om nødvendig kan hun endre på egne strategier der og da. En nyutdannet lærer vil kanskje i større grad holde seg til den planlagte aktiviteten, og utsetter refleksjonen til etter undervisningen. I handlinger på K1 nivå kan man derfor argumentere for at både enkelkrets- og dobbelkretslæring kan finne sted. Refleksjon i etterkant av undervisningen ligger på K2 nivå, og omhandler også både enkel- og dobbelkretslæring. I et felles arbeid med andre kolleger og i ulike team kan man også på dette nivået snakke om deuterolæring. Ved å sette egen handling opp mot resultat, vil en måloverveielse være nødvendig. Lærerne på samme trinn eller i fagteam vil kunne vurdere handling, måloppnåelse og planlegging av videre undervisning i fellesskap for å heve læringsutbytte hos enkeltelever og elevgruppa som helhet. Denne formen for organisasjonslæring blir slik teorien beskriver den en typisk erfaringslæring. Lærere lærer av hverandre og kan utnytte fellesskapets

kompetanse på en systematisk og god måte. Lærerne generer ny kunnskap i den praktiske konteksten (ibid:193). Handlingsrefleksjonen her knyttes nært opp til egen undervisning og skolens målsetting. For å få til en slik systematisk handlingsrefleksjon må lærerne i fellesskap ha tid til å samhandle utenfor den direkte undervisningssituasjonen i en svekket handlingstvang. Begrepet handlingsrasjonalitet hos Dale viser til en refleksjon basert på didaktikkens grunnbegreper og krever et faglig og substansielt innhold utover egne erfaringer. Kompetansen vi snakker om her, er at rasjonaliteten ytrer seg i ulike atferdsformer med et felles referansepunkt; handlingen styres av refleksjon og er forbundet til krav om gyldighet. Atferden preges av rasjonelle handlinger som det er gode grunner for å gjennomføre. Læreren kombinerer sine planer for opplæringen med rasjonelle handlinger i gjennomføringen av undervisningen. Han kan begrunne og forsvare sine handlinger ut fra organisasjonens reflekterte bruksteori.

4.1.3 *Utvikle vurderingskompetanse*

Dagens samfunn preges av en sterk verdsetting av utdanning og læring. En av målsetningene med den norske skolen, er at den skal preges av mangfold og inkludering. Enkeltelever skal møtes med respekt og forståelse uansett sosial eller kulturell bakgrunn. Hver enkelt elev har krav på en opplæring som fremmer læring og mestring gjennom støtte og vurdering. Disse kravene til skolen skal løses innenfor de ressursrammene den enkelte skole står ovenfor. Det vil si at det lokalt må utformes fleksible løsninger for å gi en så god opplæring som mulig. Det at skolen i dag blir bedt om å legge et sterkere fokus på læringsresultater mer enn innhold, krever nytenkning og godt didaktisk arbeid på den enkelte skole. Det krever også at lærerne har kompetanse til å se hva som kan fremme elevenes læring og motivasjon.

LK06 legger opp til at læring og undervisning kan forbedres ved hjelp av en ny vurderingspraksis. Utfordringen er hvordan lærerne skal tilegne seg denne nye kompetansen. Behovet for økt kompetanse innen vurdering er et eksempel på at det ikke er uvesentlig hva slags kompetanse lærerne bør tilegne seg for å sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen. Det stiller krav til skoleledere og skoleeiere i form av å sette fokus på lærerrollen og legge premisser for lærernes samarbeid.

4.2 Å legge til rette for kollektiv refleksjon

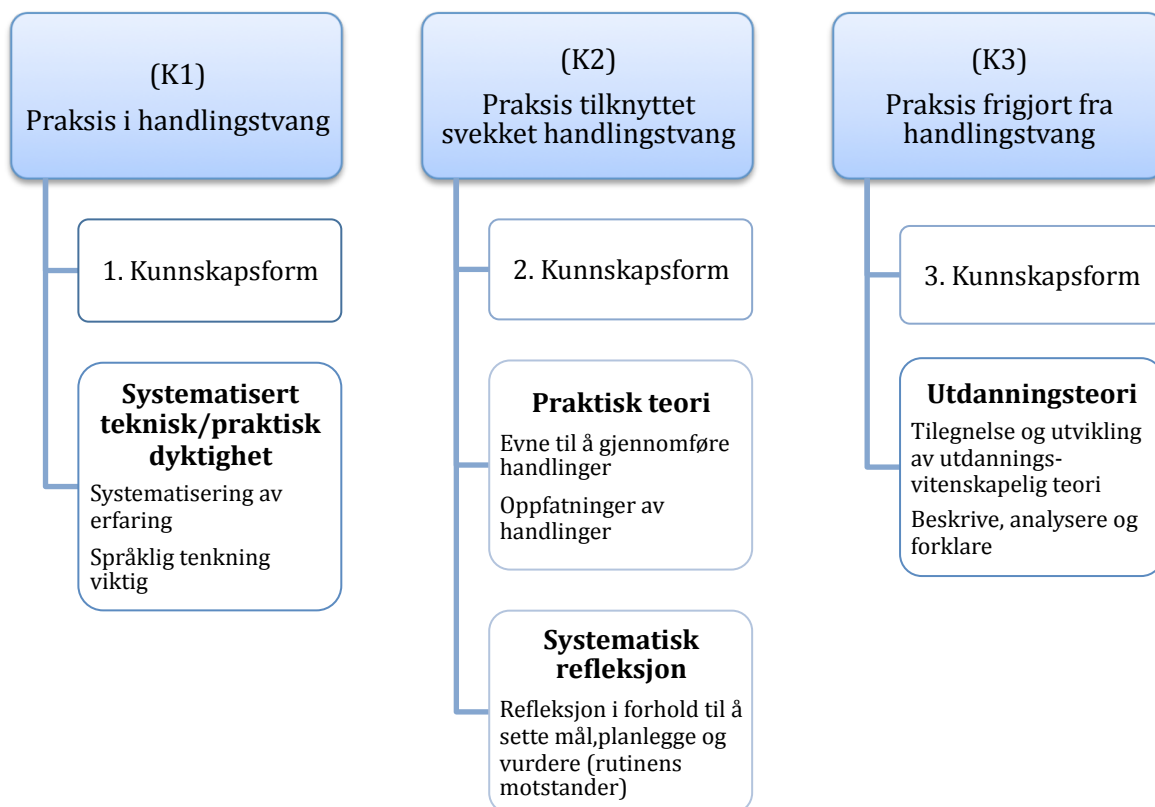
Tilrettelegging av felles læring og refleksjon, er avgjørende for å oppnå kvalitetsforbedring i skolen. Ledere og skoleeiere må ta hensyn til dette i arbeidsavtaler og tilrettelegging av lærernes arbeidstid. Forventingene til lærerens rolle må defineres og avgrenses for å legge til rette for kollektiv refleksjon.

4.2.1 Frihet fra handlingstvang

Til daglig handler lærerens arbeid i stor grad om å forberede undervisning, gjennomføre undervisning og evaluere egen undervisning og elevenes læring. De fleste lærere vil si at en undervisningsøkt sjelden kan være for godt forberedt. Det er alltid flere mulige innfalsvinkler, ulike metoder å fremstille fagstoffet på og alltid mange ulike elever som har krav på tilpasset opplæring. Gjennomføringen av undervisningen krever at læreren tar raske avgjørelser for å sikre et godt læringsutbytte. I undervisningssituasjonen er læreren under *sterk handlingstvang* og handler på grunnlag av sin kompetanse på K1 nivå (Dale 2008:303). Det er samtidig viktig å poengtere at kompetanse på K2 og K3 nivå i stor grad kan påvirke lærerens evne til å reagere rasjonelt og profesjonelt på K1 nivå. Det er derfor en klar sammenheng mellom de tre kompetansenivåene. Når læreren etter undervisningen evaluerer sine arbeidsmåter, metodevalg og valg av fagstoff for å vurdere om det var hensiktsmessig, er læreren under *svekket handlingstvang* og må bruke sin profesjonelle kompetanse på K2 nivå. Svekket handlingstvang utsetter handlinger ved å gi rom og tid til overveielser, planlegging og evaluering. Der hvor utøverne bare opptrer under sterk handlingstvang, gis det liten mulighet for forandring – andre må tenke for deg. I selverkjennelse kan læreren i fellesskap med kolleger komme fram til at de i forhold til noen av elevene, bør utvide sitt handlingsprogram med nye arbeidsmetoder. I en slik situasjon arbeider læreren i *frihet fra undervisningens handlingstvang* og har mulighet til å bruke sin kompetanse til analytisk kritikk på K3 nivå. Analyser på dette nivået har et overordnet mål om å stake ut en ny kurs, et nytt program, og bør i utgangspunktet ikke være målstyrt. På dette nivået handler ikke refleksjonen lenger om handlinger direkte knyttet til egen undervisning og skolens praksis. Analysen kan ta form av en faglig diskurs hvor man tillater seg å vandre litt hit og dit før kursen og retningen bestemmes. Denne vekslingen mellom ulik grad av handlingstvang kombinert med ulik bruk av kompetansenivåene, kan gi resultater i form av lærere som tar raske, gode avgjørelser på bakgrunn av sin praktiske teori (K1) som igjen får sin næring fra vitenskaplig teori (K3). Det er på bakgrunn av denne argumentasjonen at jeg mener Dale bryter med erfaringslæringen til

Argyris og Schön. På K3 nivå handler det i større grad om å studere teori for å utvikle pedagogisk og vitenskapelig forståelse. Hensikten er ikke først og fremst å forbedre en gitt handlingssituasjon, men å generere ny kunnskap fra teori og vitenskap. K3 forutsetter frihet fra handlingstvang. Teoristudier og impulser utenfor egen organisasjon kan føre til at skolen generer kunnskap fra vitenskapen, noe som igjen kan føre til ny og spennende didaktisk teori.

I figuren under illustrer jeg min tolkning av profesjonell kompetanse som en relasjon mellom tre kunnskapsformer og tre praksiskontekster (Dale 2008). Dale argumenterer for at man i alle stillinger innenfor utdanningssystemet kan skille mellom disse tre kunnskapsformene og praksiskontekstene uansett hvor i utdanningssystemet man befinner seg. Vinklingen i denne oppgaven begrenser seg til læreren og skoleleders rolle.



figur 4.2 Kunnskapsformer og praksiskontekster i utdanningssystemet

4.2.2 Tidspresset i skolen

I klasserommet sammen med elevene får lærerne brukt sin kunnskap og kompetanse i mange forskjellige situasjoner. Lærerens utfoldelse i klasserommet påvirkes av verdigrunnlag,

bruksteorier og handlingsdyktighet. I praksis viser det seg at lærere på mange skoler står i en sterk handlingstvang store deler av skoledagen. Det kan være ulike årsaker til at hverdagen i så stor grad preges av handlingstvang. Debatten i media om lærernes arbeidsdag, har mange eksempler på innlegg som beskriver lærernes økte arbeidspress og en stressende skolehverdag preget av uforutsigbarhet. Flere skoler melder om økende krav og arbeidsmengde, uten at det følger med ekstra ressurser, andre beskriver en skolehverdag hvor de stadig må inn og bedrive det som av noen kalles for ”stuntpedagogikk”, det vil si at de på kort varsel må hoppe inn og ta undervisning for kolleger på grunn av sykdom eller annet fravær. Det settes i liten grad inn vikarer ved korttidssykdom på grunn av økonomiske utfordringer i skolen, og mye av lærernes tid går med til ”møter” på grunn av et økt krav til samarbeid med foreldre, kolleger og andre yrkesgrupper.

Det er stadig et møte man "bare må delta på". Du får ikke tid til å forberede undervisning eller gjøre etterarbeid når du sitter i møter. Er møtene i tillegg lite matnyttig i forhold til det direkte arbeidet med elevene, skapes det fort frustrasjon i en hektisk hverdag (Utdanning, 2004).

Dette sitatet med overskrift; ”vi må få ro til å gjøre jobben”, er hentet fra en debatt i Utdanning i 2004. I 2006 satt Utdanningsforbundet søkelys på arbeidsmiljøet i skolen og hevder at tidspress er et hovedproblem i skolen.

Levekårsundersøkelsen viser at mange lærere opplever at de har for mange oppgaver til at de kan utføre jobben på en god måte. De siste årene har det blitt mer binding av tid, og lærerne bruker mer tid på møter. Striden dreier seg om hva lærerne skal bruke tid på. Tilstedeværelsesplikten må brukes til det lærerne opplever som relevant, påpekte Aahlin i foredraget "Omstillinger i skolen - bare dårligere arbeidsmiljø?". Aahlin viste også til at sykefraværet i skolen det siste året har økt sterkt (Utdanning, 2006).

Mye tyder på at situasjonen for mange oppleves ganske lik også i 2009. På oppdrag av Kunnskapsdepartementet har Senter for økonomi og forskning (SØF) i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn, gjennomført prosjektet ”Kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen” (Kunnskapsdepartementet, Rapport, 25.6.2009). Et av hovedfunnene i prosjektet er at lærerne mener at fellesmøter er det de bruker mest unødvendig tid på i skolen. De ønsker å bruke mer tid på undervisningsrelaterte aktiviteter. Dette arbeidet videreføres gjennom et utvalg som er nedsatt av Kunnskapsdepartementet, for å foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressursene i grunnskolen for å gi elevene gode læringsvilkår og læringsresultater (Kunnskapsdepartementet - Tidsbruk-utvalget, 2009). I en kort redegjørelse for tidsutvalgets mandat skriver Kunnskapsdepartementet følgende;

For å oppnå gode læringsresultater er det viktig at lærerne har høy kompetanse og disponerer tiden godt. Lærernes tid bør brukes til kjerneoppgavene i skolen; undervisning, vurdering og

planlegging av undervisningen. Utvalget kan foreslå endringer i regelverket for å fjerne eller redusere eventuelle unødvendige oppgaver.

Rapporten fra dette utvalget skulle vært ferdig til skolestart, men fristen er flyttet til desember da de trengte mer tid til sitt arbeid.

4.2.3 Forskriftsbestemt anledning

Effektiv bruk av tiden er en viktig faktor i kvalitetsforbedringsarbeidet i skolen. Tidsbruk-utvalget bør foreslå at lærerne i sin arbeidsavtale ikke bare blir gitt tid og rom til undervisning, vurdering og planlegging under sterk handlingstvang, men at det også legges til rette for praktisering av denne kompetansen under svekket handlingstvang og fri fra handlingstvang. Først gjennom samarbeid med andre lærere vil det være mulig å forbedre sammenhengen mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen med tanke på elevenes læringsutbytte (Jørgensen og Schöns dobbelkretslæring). Gjennom en slik samhandling gis lærerne anledninger til å lære av sin praksis og utvikle en profesjonell kompetanse knyttet til fagene de underviser i (Dale 2008:283). Dale argumenter for at

”den enkelte lærer må ha forskriftsbestemt anledning til å delta i forskjellige praksiskontekster innenfor yrket og lærestedet. Organiseringen av skoledagen, ikke minst gjennom anvendelse av arbeidsavtaler, må derfor legge til rette for at en kan organisere læringen som en dyktig lærer i en interaktiv kommunikasjon med elevene(K1), planlegge og vurdere elevenes læreprosesser som en dyktig kollega (K2) og konstruere og kommunisere yrkesteorier som en selvreflekterende analytiker (utdanningsviter)(K3) (s.287)”.

Det å gi lærerne en forskriftsbestemt anledning til å delta i de ulike praksiskontekstene, kan gi lærerne mulighet til å utvikle en pedagogisk profesjonalitet som skolen og elevene vil nyte godt av i form av økt kvalitet på opplæringen. Kravet til Tidsbruk-utvalgets forslag, er at det skal medføre en bedre og mer effektiv bruk av tidsressurser i skolen. Forslagene de legger fram skal derfor utredes for økonomiske og administrative konsekvenser. Konklusjonen av en slik utredning kan komme til å bli særdeles viktig for mulighetene lærerne gis i å utvikle sin profesjonalitet i skolehverdagen.

Jeg har tidligere skrevet at didaktisk rasjonalitet ikke bare omhandler tema som planlegging og evaluering, men også *evne og vilje* til refleksjon over skolen som organisasjon og system. Dette er et område Andy Hargreaves vier oppmerksomhet i sin bok *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet (2003)*. Uten evne og vilje til refleksjon blir tema og innhold i de faglige samtalene mellom kollegene trivielle og kjedelige, og kan fort oppleves som lite relevante. Dersom samarbeidet mellom lærerne er noe som blir påtvunget ovenfra når det gjelder hva

som skal planlegges, hvem man skal planlegge eller lære med og hvor og når planleggingen skal finne sted, forvandles samarbeidet til det Hargreaves kaller *kunstig kollegialitet* (s.193). Det er snakk om å fylle den kollegiale agendaen med så mange gjøremål og detaljstyrte aktiviteter at det faglige initiativet til samarbeid forsvinner. Resultatet av en slik kunstig kollegialitet er at det stenger og begrenser muligheter for lærerne til å sette i gang sine egne felles prosjekter. Det kan føre til en kortvarig og midlertidig bølge av mer eller mindre frivillig gruppearbeid, men vil i liten grad føre til varig endring og forbedring. Som på så mange andre områder handler det også her om å finne en god balanse mellom å legge til rette, formalisere og forvente kollegialt samarbeid og det å detaljstyre denne prosessen som leder for å sikre at ”noe blir gjort”.

4.3 Vurdering og kvalitetsforbedring

For å belyse problemformuleringen om ønsket kvalitetsforbedring vil jeg se nærmere på vurderingens plass i forhold til kvalitetsforbedringen. Dersom det skal være mulig å realisere intensjonene om ønsket kvalitetsforbedring med utgangspunkt i læreplanen (LK06), må den enkelte skole ha fokus på skoleutvikling innenfor sentrale områder. Vi har allerede sett på tiltak for å fremme gode læringskulturer og god læringskvalitet. Det er også viktig å utvikle tiltak for at både elever, foresatte, lærere og ledere i fellesskap skal finne den beste veien for å oppnå så gode læringsresultater som mulig og samtidig nå de kompetansemålene som læreplanen vektlegger. Vi skal se på hvorfor vurdering har fått en så sentral plass i skolens styringsdokumenter, og hvor viktig det er at skoleledelse og skoleeier legger til rette for kollektiv refleksjon og samarbeid.

4.3.1 Vurderingspraksis

Som følge av kvalitetsarbeidet fastsatte Kunnskapsdepartementet i 2006 en ny forskrift til opplæringsloven. Der slås det fast at alle elever har rett til vurdering etter reglene i denne forskriften (Forskrift til opplæringsloven kap. 3 og 4, 2006).

Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering. Skoleeigaren har ansvaret for at elevane får oppfylt rettane sine (Forskrift til opplæringslova §3-1).

Vurdering har alltid hatt sin plass i skolen, men etter hvert som fokus på kunnskap og læringsutbytte blir sterkere i skolen, blir også behovet for å følge med på enkeltelevers

utvikling viktigere. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har en gruppe forskere fulgt skoler som har deltatt i prosjektet *Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Rapporten som foreligger fra denne følgeforskningen, setter temaet vurdering i norsk skole i et interessant lys (*Bedre vurdering for læring* 2009). Gjennom en 40 år lang historie har vurdering på barnetrinnet hatt fokus på tilbakemeldinger til elevene som skulle omfatte motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevenes fremgang ut fra forutsetninger og innsats (ibid:17). Dette har ført til at tilbakemeldingen har vært preget av allmenn ros som ”flott” og ”så flink du er” uten at klare faglige standarder har ligget til grunn for vurderingen. På ungdomsskolen og i videregående opplæring har vurdering med bruk av karakterer hatt et normbasert preg. Det vil si at enkeltindividet til dels har blitt målt opp mot gruppen og gitt karakter etter en sammenligning av hvordan de andre elevene presterer. Vurderingene i de enkelte fag har tatt utgangspunkt i mål og innhold i faget. Forskergrupper konkluderer med *at mye tyder på at det blant lærerne fortsatt forekommer normbasert vurdering og at det derfor er behov for økt grad av rettferdighet i vurderingssystemet (s.18)*. Det kan tyde på at lærerne mangler kompetanse på sentrale områder innenfor vurderingspraksisen. Etter innføringen av LK06 har vi fått en målrelatert læreplan for hele grunnopplæringen. Dette representerer noe helt nytt i norsk skole. Kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike årstrinn. Kompetansemålene skal også være utgangspunkt for vurderingen av elevenes måloppnåelse i ulike fag. Under forutsetning av at det utvikles presise kriterier som beskriver mestring på flere kompetansenivå innen forskjellige fag og på ulike trinn, legges det til rette for at elevene i *ulik grad* oppnår kompetansemålene (ibid). Dette er et klart brudd med de normative vurderingene som har preget skolen, der elevene ble sammenlignet med hverandre.

4.3.2 Hva er nytt i forskriftene om vurdering?

Ønsket om økt læringsutbytte og bedre læring i skolen har ført til ytterligere endringer. På bakgrunn av nyere forskning og dokumentert kunnskap om viktigheten av *god vurdering som redskap for læring* fastsetter Kunnskapsdepartementet 1.august 2009 en endring av forskrift til opplæringsloven. Vurdering for læring har blitt understreket ved elevens involvering og krav til systematisk tilbakemelding gjennom hele det trettenårige skoleløpet (Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova 2009).

Forskriften opererer med noen sentrale begreper innenfor vurdering. *Underveisvurdering* (vurdering for læring) har som formål å forbedre læringen og bidra til at eleven utvikler sin

kompetanse. Vurderingen skal gis løpende og i tillegg være et grunnlag for tilpasset opplæring. Vurderingen er formativ og kan være både med og uten karakterer. *Vurdering av læring* er en beskrivelse av elevens læringsutbytte på et gitt tidspunkt og kan være standardiserte tester, nasjonale prøver og annen kartlegging av elevens faglige nivå. *Sluttvurdering* gir informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd etter endt opplæring i faget (Slemmen 2009:193 og Forskrift til opplæringsloven).

Med dette tillegget understreker direktoratet vurderingens sentrale plass i skolen. Vurdering skal bidra til økt motivasjon og bedre innsikt i elevenes eget læringsarbeid. Vurdering kan benyttes både for læring og kontroll, samtidig som regelverket skal sikre en mest mulig rettferdig og likeverdig vurdering.

Oppsummering

En forutsetning for læring og kompetanseutvikling er at lærerne er en del av et kompetent faglig fellesskap der det er avsatt tid for felles refleksjon og faglig oppdatering. Det betyr at både skoleledelse og skoleeier må anerkjenne denne viktige delen av lærerens arbeid gjennom å avtafefeste tid og sted for samarbeid i kollegiet. Å utvikle den nødvendige kompetansen i skolen, handler om å finne en kombinasjon mellom kompetansenivåene og lærernes læring. For å sikre økt kompetanse er det viktig at refleksjonen hos lærerne baseres på profesjonell bruk av didaktiske begreper. Når handlingsrefleksjonen knyttes opp mot et faglig innhold og ikke bare tar utgangspunkt i egne erfaringer, kan lærerne oppnå en handlingsrasjonalitet som gir ny kunnskap og økt kvalitet i skolen. Selv om økt kompetanse kan føre til kvalitetsforbedring, er det viktig at det området man øker kompetansen på gir den kunnskapen som er nødvendig for å oppnå ønsket kvalitetsforbedring. Det betyr at behovet for å øke kompetansen for å oppnå ønsket kvalitetsforbedring med utgangspunkt i LK06, må relateres opp mot en ny vurderingspraksis. Dette stiller enda et krav til skolens fokus på læring og kompetanse. Læring er ikke et statisk begrep, men må til stadighet relateres opp mot mål og hensikt. Kompetanseheving må være et kontinuerlig innslag i lærernes hverdag.

5. ØNSKET KVALITETSFORBEDRING

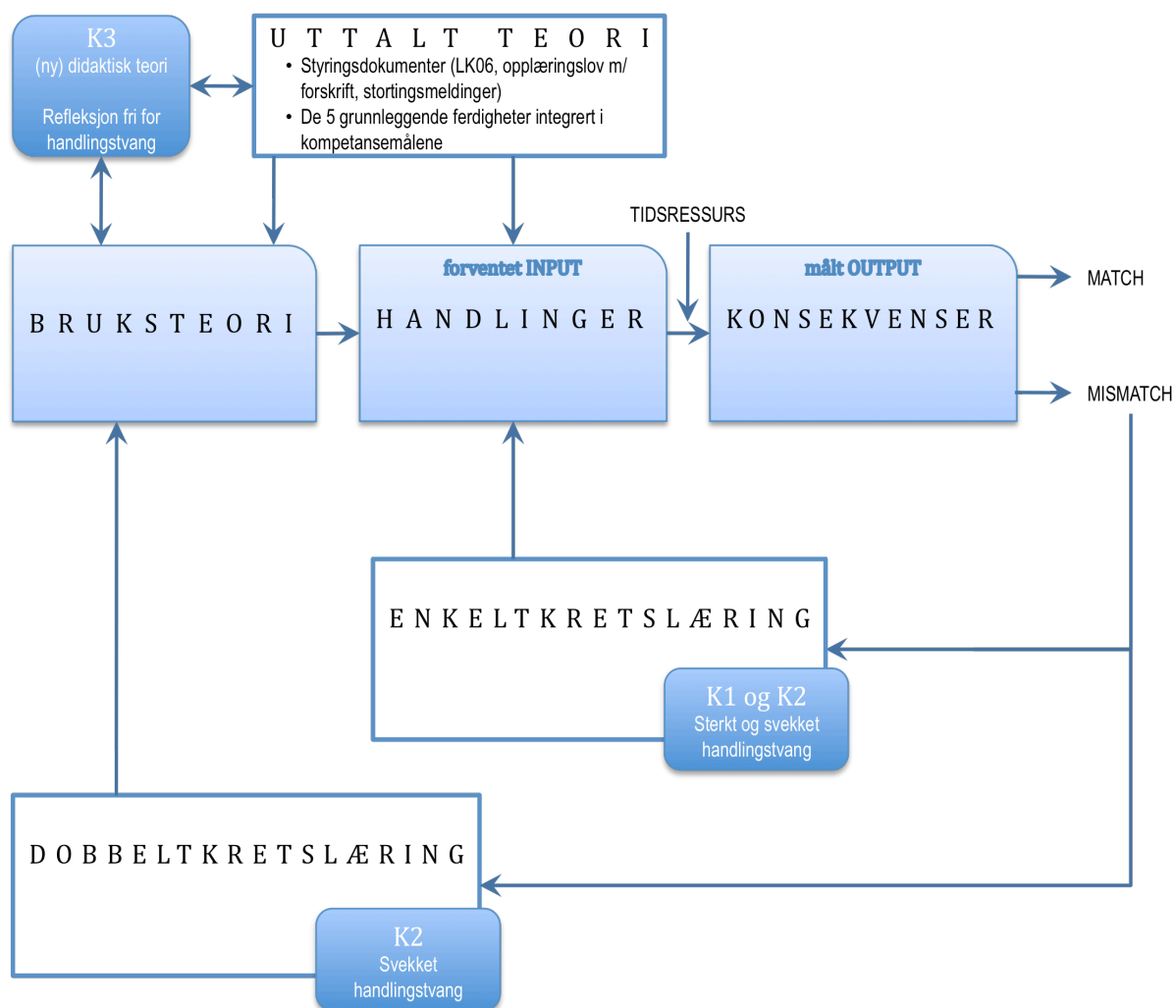
I dette kapitlet presenterer jeg en modell hvor erfaringslæring og profesjonslæring settes inn i en felles kontekst. Modellen er utviklet for å kombinere behovet for kvalitetsforbedring og lærernes behov for økt kompetanse. Behovet for økt kompetanse vil variere på bakgrunn av hva man ønsker å forbedre. Kravet om kvalitet vil på mange måter styre kompetansebehovet i skolen. Læringsmodellen er utarbeidet i et forsøk på å finne former for å realisere samhandling mellom skolens aktører i en hverdag preget av krav om kontinuerlig kompetanseutvikling. Den praksisnære refleksjonen innenfor erfaringslæring kobles sammen med et mer kritisk kunnskapsperspektiv basert på utdanningsteori og forskning.

5.1 Kontinuerlig kompetanseheving

Kompetanseheving er ikke en engangshendelse, men stiller krav til lærerne om stadig å holde seg oppdatert i forhold til krav om kvalitet. Samspillet mellom lokal kunnskap, erfaring og generell teori gir lærerne en mulighet til å generere ny kunnskap inn i sitt eget arbeid i skolen. Dersom man gjennom læringskulturen i skolen kan se resultater av økt læringsutbytte også hos lærerne, er vi et skritt nærmere kravet om at *”lærerne skal bidra til skoleutvikling og samtidig forbedre egen undervisning gjennom profesjonell egenutvikling”* (St.meld. nr. 11 2008-2009). Å bygge opp kompetanse i en organisasjon tar tid, og krever at skoleeier har langsiktige planer for hvordan kompetansebyggingen skal foregå. Kravet til kontinuerlig kompetanseutvikling bør derfor inngå som en naturlig del av skolens ordinære drift. På bakgrunn av læringsmodellen argumenterer jeg for at lærerne gjennom sitt daglige virke også kan ha fokus på å øke relevant kompetanse for å bidra til ønsket kvalitetsforbedring.

5.1.1 Læringsmodell med fokus på økt kompetanse og kvalitetsforbedring

Lærernes kompetanseheving har tidligere stort sett vært basert på privat initiativ, og har ofte foregått på lærernes fritid. For å lykkes med kvalitetsforbedringen, må kompetanseheving i skolen bli noe mer enn tilfeldige kurs etter egen interesse. Modellen viser hvordan systematisk læring og fokus på kompetanse kan gi rom for kontinuerlig kompetanseheving.



Figur 5.1 Modell som illustrerer kontinuerlig kompetanseheving.

Kjennskap til *den uttalte teorien* er en forutsetning for at skolen skal kunne møte kravet om økt kvalitet er at ledelsen og lærerne erkjenner et behov for endring. Jeg tar derfor for gitt at lærerne og skolen tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets Læreplaner (uttalt teori) når de planlegger og konstruerer undervisningsprogram. *Handlingene* kommer for eksempel til uttrykk i lærernes undervisning. På bakgrunn av de ferdige planene møter læreren eleven under sterk handlingstvang og legger inn opplæring så nært opp til læreplanen som mulig (forventet input). Tidsressursen læreren og eleven har til rådighet er avgjørende for hvor lenge opplæringsprogrammet går før effekten av læring (*konsekvenser*) måles. Man kan si at differensen mellom målt output og forventet output viser effekten av læring (læringsutbytte). Dersom det er *match* mellom handling og konsekvens kan opplæringen fortsette. En *mismatch* må derimot føre til en endring i undervisningsprogrammet. Målet for kvalitetsforbedringen er å skape en så god match mellom intensjon og resultat som mulig for hver enkelt elev.

Skolen har lang tradisjon på å tenke dine og mine elver og har derfor en kultur for at hver enkelt lærer sitter med vurdering og planlegging alene. I *enkeltkretslæringen* er det mulig å utføre denne refleksjonen omkring undervisningsprogrammene alene, men det kan også i kollegiet føre til nyttige refleksjoner og debatter (K1 og K2). Man kan tenke seg diskusjoner som tar utgangspunkt i erfaringer hos enkeltlærere (K1) som igjen kan føre til en systematisk refleksjon (K2) som igjen forandrer rutiner (*bruksteorien*) i den aktuelle skolen. Ved å kombinere faglige samtaler med et konkret problem på denne måten, kan resultatet bli økt læringsutbytte både for elever og lærere. Forutsetningen for at slike samtaler skal finne sted, er at lærerne har treffpunkter i løpet av uken under svekket handlingstvang, der man kan ta opp slike faglige utfordringer. Det er viktig å merke seg at det er forskjell på enkelkretslæring og *dobbeltkretslæring* på den måten at det først i samtale og debatter med andre lærere kan forventes at skolens bruksteorier endres. Dersom man ser bort fra Argyris og Schöns fokus på handlingsrefleksjon, kan også dobbelkrets inngå en kritisk analyse basert på utdanningsteori (K3). Forutsetningen for å utvikle vitenskapelig teori på dette nivået er at refleksjonen er fri for handlingstvang. Det vil si at man tar utgangspunkt i et konkret problem, men løsriver seg fra dobbelkretstenkningen og bruker eksempelet som utgangspunkt for pedagogisk analyse og forskning. Jeg kommer nærmere inn på denne tolkningen av dobbeltkretslæring når vi skal se læringsmodellen i sammenheng med en systematisk vurderingspraksis.

En enkelt lærers atferd kan i liten grad prege en skoles rutiner, men i et kollegium der flere systematiserer sine erfaringer er det en viss mulighet for at dette igjen vil påvirke skolens rutiner og verdier. Denne bruken av praktisk kompetanse (K2) vil igjen føre til høyere kvalitet på gjennomføringen av undervisningen (K1). Dette understreker poenget med at fokus på elevenes læringsutbytte (kvalitetsforbedring), også kan føre til økt kompetanse hos lærerne (egenutvikling).

I både enkelkrets- og dobbeltkretslæring er feedback eller tilbakemelding et sentralt begrep. Det handler om å oppnå relasjon mellom handling og konsekvens. En systematisk bruk av den enkeltes praktiske erfaringer, kompetanse og personlige ressurser kan tilføre organisasjonen ny praktisk kunnskap som kommer alle til del. Det viktigste er kanskje at denne nye kunnskapen kan brukes i refleksjon rundt skolens bruksteorier. Under svekket handlingstvang kan kollegiet diskutere læreplanens intensjoner for det enkelte fag opp mot skolens lokale fastsatte planer og rutiner. Ved å bruke sin kompetanse (K2) kan de vurdere i hvilken grad de har forutsetninger for å nå målene som er satt. En slik refleksjon over organisasjonens mål og

verdier kan være med på å gi hver enkelt følelse av å være ”medeier” i skolens arbeidsoppgaver på en sterkere måte.

En systematisk refleksjon kan endre den enkeltes oppfatning av om organisasjonens tradisjon er i tråd med de aktuelle læreplanene. Dersom det er stor uenighet på dette området, må det gis rom for en faglig diskurs som går utover enkelthendelser og direkte problemløsning i organisasjonen. Dette kan først finne sted ved at den enkelte lærer løsriver seg fra handlingstvungen og ser mer prinsipielt på skolen mål og oppgaver (K3). Det kan være en forelesning i form av ny teori og forskning som bringes inn utenfra, litteraturstudier eller kompetansehevingsprosjekter som kommunene i fellesskap gir sine skoler. Det kan også være at lærerne får tilbud om etterutdanning og teoretiske studier for å tilegne seg ny kunnskap. Poenget er at lærernes refleksjon ikke bare skal konsentreres om det nære praksisfeltet og interne forhold i skolen, men også hente kunnskap fra generell teori. Når denne nye kunnskapen i møte med skolens erfarte kunnskap møtes, kan *ny didaktisk teori* bli resultatet. Først da kan skolen være med å påvirke sentralt gitte læreplaner gjennom ulike høringer og forslag til konkrete endringer basert på praktisk erfaring og teoretisk kunnskap.

På tross av at lærerrollen i flere år har vært preget av et økende fokus på teamarbeid, lagarbeid, nettverkstenkning og organisasjonslæring ser det ikke ut til at fokus på samhandling har resultert i bedre resultater og læring i skolen (St.meld. nr.16 2006-2007, nr.31 2007-2008 og nr.11 2008-2009). Dette er et argument som kan brukes mot at økt samarbeid og fokus på økt kompetanse fører til bedre kvalitet i skolen. En av grunnene til at det tidligere har vært vanskelig å dokumentere økt kvalitet i undervisningen på bakgrunn av lærernes samarbeid, kan ha sammenheng med at det tidligere ikke har vært like stort fokus på lærernes kompetanse. For å kunne argumentere for at økt fokus på samarbeid og lærernes læring kan gi ønsket kvalitetsarbeid, må hensikten med lærersamarbeidet være tydelig.

5.1.2 Hensikten med økt kompetanse

En forutsetning for å realisere en ønsket kulturendring i skolen, er at de som skal stå for gjennomføringen, selv har erkjent behovet for utvikling. Både lærerne og skoleledelsen selv må oppleve behovet for endring. For det andre må behovet legitimeres ut fra skolens kjerneoppgaver; planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det vesentlige er at alle vet hva man ønsker å oppnå med forandringen. Det har ikke alltid vært like enkelt å identifisere hvilke områder i skolen man skal ha hovedfokus på. De seneste læreplanene i

grunnskolen viser hvor ulik forventningen til lærersamarbeidet har vært. Vi skal se hvordan målsetningen for lærernes samarbeid har endret seg i løpet av de siste tiårene.

Mønsterplanen av 1987(M87) skildrer lærersamarbeidet som avgjørende for den enkelte skole i forhold til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. I norsk sammenheng er prinsippet om et fellesskap i planleggings- og utviklingsarbeidet noe nytt i norsk skole (Bjørnsrud 2009: 27). Lærerne blir på mange skoler organisert i *team* som sammen har ansvar for å utvikle en enda bedre skole. Det er rektors oppgave å samordne dette planleggingsarbeidet og legge til rette for praktiske muligheter i læringssamarbeid og planlegging. I tillegg til planlegging og vurdering av undervisning skal lærersamarbeidet også omfatte ressursdisponeringer på skolen, i form av både fysiske og materielle behov. M87 legger stor vekt på lokalt læreplanarbeid. Hovedhensikten med lærernes samarbeid er å styrke og berike den undervisningen elevene får. Det settes fokus på den kollektive refleksjonen i lærersamarbeidet, mens det snakkes lite om den individuelle læringen hos læreren.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) viderefører den nye tradisjonen med et sterkt lærersamarbeid. Planen legger vekt på at læring og undervisning er et *lagarbeid* og at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning krever felles innsats av skolens ledelse og lærere (Bjørnsrud:84). Dette lagarbeidet inkluderer ikke bare lærerne, men også andre yrkesgrupper knyttes opp til skolene. Samarbeidet mellom lærerne har fortsatt fokus på den enkelte lærers fagkunnskap og entusiasme, uten at det settes fokus på den didaktiske kunnskapen hos den enkelte lærer (ibid).

Læreplanene for Kunnskapsløftet (LK06) beskriver også samarbeidet om å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen som et lagarbeid. Hensikten med samarbeidet er først og fremst å skape en bedre skole for elevene (Bjørnsrud:146). Som tidligere nevnt er det ikke lenger opp til den enkelte skole å velge hvordan lærersamarbeid skal foregå. Det er slått fast gjennom ulike styringsdokumenter at skolen skal være organisert som en lærende organisasjon (LK06, St.meld. nr. 30 2003-04). Det vil si at det ligger en forventning om at lærerne skal lære av hverandre. I tillegg legges det vekt på at lærerne skal lære av hverandre gjennom felles refleksjon og samspill i skolehverdagen. For å bidra til organisasjonslæring legger læreplanen også vekt på behov for individuell læring og kompetanseheving.

Selv om lærersamarbeid og lagarbeid har stått på programmet en god del år, er det først ved innføringen av LK06 at lærerens didaktiske profesjon utfordres på alvor. Dermed er det å

etablere en læringskultur i skolen som har fokus, ikke bare på elevenes læring men også lærernes læring, forholdsvis nytt.

5.2 Sikre ønsket kvalitetsforbedring

Kvalitetsforbedring i skolen handler ikke bare om økt kompetanse. Det er viktig at de som skal gjennomføre kvalitetsforbedringen vet hva de skal fokusere på. En langsiktig plan og felles mål er avgjørende for om kompetansehevingen vil føre til den ønskede kvalitetsforbedringen.

5.2.1 Kvalitet som mål

En av forutsetningene for å sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen, er å organisere gode samarbeidsarenaer hvor den enkelte lærer har høy kompetanse på å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning (Argyris & Schön 1996, Dale 2008, Hargreaves 2004). Det vil si at det er viktig å øke den didaktiske kompetansen hos hver enkelt for å skape ny og ønsket kunnskap. Felles for teoriene jeg har sett på, er behovet for å skape kriterier for hva god kvalitet er. Det er viktig å arbeide mot *felles mål* og skape en *felles retning* for samarbeidet i skolen. Målarbeidet i skolen har på ingen måte blitt enklere i dagens kunnskapssamfunn preget av globalisering og internasjonalisering. Skolen må identifisere sin hovedoppgave ut fra både økonomiske, politiske, etiske, økologiske og religiøse prinsipper (Qvortrup 2001). Humankapitaltenkningen med fokus på måling og rangering står i sterk kontrast til den dannelsorienterte tenkningen som vektlegger verdier som inkludering, demokrati, dannelse og kultivering. Dette har ført til at kvalitetsbegrepet på mange måter er blitt et mer politisk farget begrep og mindre faglig fokusert (Karlsen 2006). Begrepet kvalitetsforbedring må derfor ses i sammenheng med både økonomiske krav og forventning til danning. Historisk sett har Norge hatt en fellesskole med vekt på både kvalifisering og sosialisering. Den norske regjering vil sannsynligvis fortsatt føre en nasjonal skolepolitikk. Det er samtidig åpenbart at deltakelsen i det Europeiske samarbeidet (EØS) gjennom blant annet Lisboastrategien presser fram en tilpasning til internasjonalisering av utdanningssystemet (ibid).

Målarbeidet i skolen handler derfor i stor grad om forståelsen av utdanning der dannelse og kultivering er viktige elementer og ikke ha ensidig fokus på skolen som et økonomisk prosjekt. På bakgrunn av dette kan man konkludere med at en av skolens hovedoppgaver er å utruste de kommende borgerne med kompetanse og ressurser som gjør dem i stand til å

håndtere denne sosiale og kulturelle kompleksiteten på en slik måte at det hele tiden skapes balanse og stabilitet. Målarbeidet i skolen er derfor ikke statisk, men må stadig revideres ut fra samfunnets krav. Dette krever et system der man kontinuerlig reflekterer over det man gjør, ikke fordi man alltid har gjort det slik, men fordi man på bakgrunn av egen iaktakelse og refleksjon vurderer det opp imot praksisens mål (Qvortrup 2001).

I norsk skole har målene blitt knyttet opp mot et felles og konkret *innhold* i fagene. Elevene ble så gradert ut fra en vurdering av måloppnåelse, innsikt i og forståelse av det konkrete innholdet i faget (Dale og Wærness 2006:46). I norsk skole i dag er kunnskapsløftets læreplaner det viktigste styringsredskapet (LK06). Læreplanene er blitt mindre detaljerte og omfattende og kommer ikke lenger innbundet i tykke og fargerike permer. Det at læreplanen legges ut som et nettdokument, bygger på ideen om at den kan revideres kontinuerlig og samtidig støttes av andre ressurser. Læreplanen har blitt mer styrende ved hjelp av kompetansemål og fokus på grunnleggende ferdigheter. Samtidig er det åpnet opp for en større metodefrihet når det gjelder å bestemme veien fra mål og til resultat (Backmann). Denne veien, fra mål til resultat, er den store didaktiske utfordringen for skolen som lærende organisasjon i tiden fremover og avhenger av i hvilken grad lærerne klarer å finne en felles retning og felles mål å arbeide etter. Der hvor målet tidligere var at elevene skulle *få oversikt over* og *kjennskap* til, er nå fokus flyttet over på *mestring, forståelse* og *grad av måloppnåelse* gjennom 5 grunnleggende ferdigheter¹¹ og kompetansemål i hvert enkelt fag (LK06). Grunnleggende ferdigheter er ferdigheter som er avgjørende for utvikling og for utvikling av faglig kunnskap og viten, og for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger.

¹¹ De fem grunnleggende ferdighetene (LK06)

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

5.2.2 Økt læringsutbytte

Kravet til kvalitetsforbedring i skolen setter fokus på elevenes læringsutbytte. Der hvor tidligere læreplaner viste *detaljert innhold* i det enkelte fag er nå *fagets hovedområder* det sentrale. Hovedområdene danner utgangspunktet for formulering av kompetansemål og kan forstås som fagets målområde (Lieberg 2009). Kompetansemålene viser en felles retning om hva skolen skal gi prioritet og sørge for at elevene lærer. Dermed gis skolen et klart ansvar for at elevene utvikler seg mot den kompetanse som læreplanen definerer som viktig. Sett i sammenheng med Argyris og Schön kan vi si at den *uttalte teorien* i dagens norske skole er at elevene gjennom systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene og oppnåelse av kompetansemålene, opplever *mestring, forståelse og et økt læringsutbytte*.

Skolen er likevel så mye mer enn ferdigheter og kompetanse. I en kunnskapsorganisasjon som skolen, står man til stadighet overfor ulike dilemmaer.

Et dilemma i denne sammenhengen er et valg mellom to verdier når ressursene (for eksempel penger, tid, kompetanse) er begrenset og begge verdier ikke kan innfris fullt ut samtidig. Dette betyr ikke at verdiene prinsipielt sett er motstridende. Rent teoretisk vil man oftest kunne se på begge som ønskverdige og oppnåelige, og begge verdier vil kunne leve og oppfylles samtidig – om det ikke fantes ressursbegrensninger (Dalin 1995:14).

Den norske skolen er en fellesskole hvor *alle* i følge opplæringsloven har krav på opplæring som *skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (Opplæringsloven §1-3.)*. På bakgrunn av kravet om tilpasset opplæring, er det grunn til å sette spørsmålstejn ved hva man skal legge mest vekt på i skolen. Hvilke hensyn er det viktig å ta når man skal planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning som skal passe den enkelte elevs evner og forutsetninger. Per Dalin (1995) lister opp 5 ulike basisdilemmaer som vesentlige i skolens målsetting. Uansett hvor i skolesystemet man jobber, er det i følge han, umulig å komme utenom disse basisdilemmaene¹². Politikere, planleggere og ledere vil møte dem i arbeid med lover og planer, og det utøvende systemet, inkludert den enkelte lærer, må ta hensyn til dem i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (ibid). Et godt eksempel på dette er hvordan skolen skal vektlegge begrepene kvalitet og likhet. Skal likheten være på tilbudssiden i form av like sjanser til å lykkes, eller skal likheten være på resultatsiden i form av like

¹² Basisdilemmaer:

1. Kvalitet og likhet
2. Allmennutdanning eller yrkesutdanning
3. Tradisjon og innovasjon
4. Innhold og prosess
5. Nasjonal og internasjonal begrunnelse (Dalin: 14)

resultater. Dersom man argumenterer for det siste må man sette inn størst ressurser på den ”svakeste” elevgruppen, mens argumentasjon i forhold til like sjanser, kan bety at man streber etter å gi tilpasset opplæring til alle. Et annet kjent dilemma i skolen er bruk av *tiden* som en vesentlig ressurs. Hvor mye tid skal læreren bruke på konfliktløsning i klassen? Det tar tid å løse konflikter mellom elever samtidig som tiden før neste eksamen nærmer seg. Hva er det riktige valget i en slik sammenheng? Er det i det hele tatt mulig å snakke om felles mål og retning i en så kompleks organisasjon som skolen er?

5.2.3 Økt kompetanse

Det er mange interessenter i skolen som skal bli enige om hvilke veivalg som er best for skolen; elever, foresatte, medelever, assistenter, lærere, rektor, PPT, helsesøster, skoleeier, politikere kommunalt og sentralt osv. Hvordan er det mulig å skape en prosess der samhandlingen og ansvarsfordeling på tvers av ulike nivåer og profesjoner drar i samme retning? Er det mulig å finne felles mål for alle de involverte? Det å sette klare mål og gjøre det beste veivalget, er krevende med så mange interessenter. Regjeringen derimot, spør ikke om det er mulig, de stiller det som et krav til skolen som lærende organisasjon og krever at de som jobber i skolen skal ha ”*evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten*” (St.meld. nr.30 2004-2005). Kan man ut fra skolens styringsdokumenter finne noen hovedmål som er de riktige for virksomheten, eller er det opp til den enkelte skole og kommune å sette kursen for sine skoler? I kapittel 2 om kvalitetsforbedring i skolen konkluderte vi med at gjennom innføringen av Kunnskapsløftet har den norske skolen i større grad enn tidligere blitt målstyrt. Det vil si at målene styrer retning og innhold i opplæringen. Dette har møtt kritikk både i og utenfor skolen. Enkelte har tatt til orde for at skolen ved å innføre kompetansemål faller i det som kalles ”resultatfella”. Innfallsvinkelen til denne utdanningspolitikken omtales ofte som utdanning til humankapital. Det vil si at organisasjoner som OECD, Verdensbanken og WTO er premissleverandører i skolen og flytter fokuset over på resultatsiden. Den enkelte elev er et direkte økonomisk løft eller tap for nasjonaløkonomien (Karlsen 2006). Det andre ytterpunktet er der hvor elevene utdannes for å bli medlemmer i et demokratisk og sosialt fellesskap. I denne sammenhengen handler kvalitetsbegrepet i større grad om bredde og tilpasset opplæring, og fokus på elevens behov og utvikling (ibid). Oppgavens rammer tillater ikke en inngående drøfting av disse forholdene, men motsetningene som skisseres er likevel en reell problemstilling i skolen.

Oppsummering

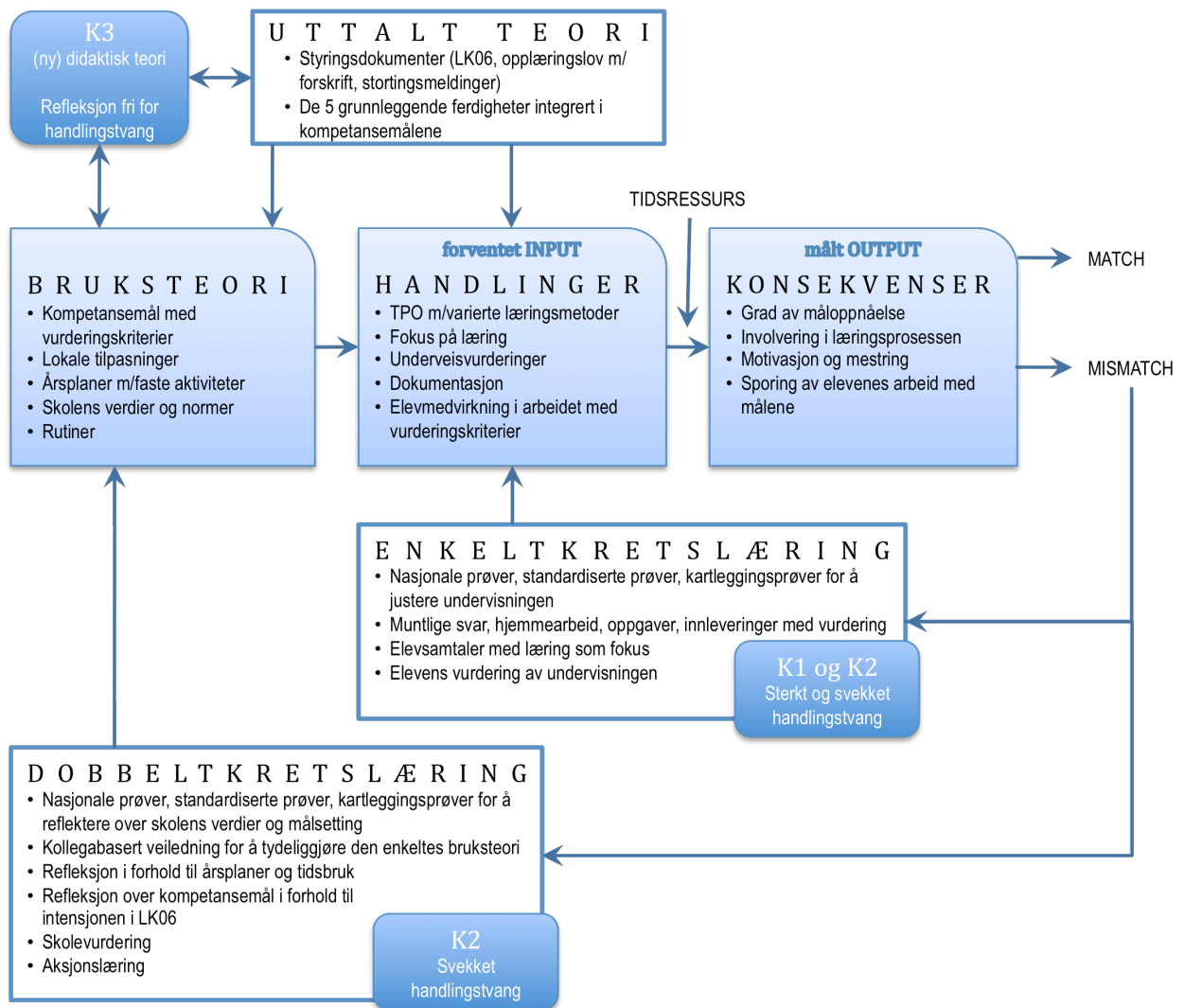
Selv om skolen har kompetente lærere og gode læringskulturer, er ikke det en garanti for kvalitetsforbedring. Læring og refleksjon må knyttes nært opp til handlingsrasjonalitet. Det vil si at handlingene bygger på felles målsetninger og krav om kvalitet. Målet for skolen som lærende organisasjon er derfor å finne et felles kart å navigere etter slik at elevene når de læringsresultatene som kreves.

6. VURDERINGSPRAKSIS SOM REDSKAP FOR KVALITETSFORBEDRING

Min arbeidshypotese gjennom oppgaven har vært at man gjennom å systematisere lærernes praktiske erfaring med teoretiske studier om vurdering i skolen, vil heve ikke bare elevenes læringsutbytte, men også lærernes kompetanse. Utgangspunktet for denne tekstanalysen var å finne ut i hvilken grad økt kompetanse hos lærerne kan sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen. Lærernes kompetanse må kontinuerlig økes på grunn av en stadig sterkere forventning fra samfunnet til elevenes kunnskap og læringsutbytte. Jeg har så langt konkludert med at kompetanse ikke uten videre er en garanti for kvalitetsforbedring. Fokus på skolens kvalitetsarbeid krever et langsiktig og ikke minst målrettet arbeid. Ønsket om kvalitetsforbedring i dagens skole knyttes nært opp mot en ny vurderingspraksis hvor læring og tilbakemelding står sentralt.

6.1 Vurderingspraksis og lærernes læring

For å belyse problemstillingen skal jeg i dette avsnittet se vurderingspraksis i lys av læringsmodellen som ble presentert i kapittel 5. Utgangspunktet for analysen er vurderingspraksis slik den foreskrives i Forskrift til Opplæringsloven. Hovedhensikten er å studere i hvilken grad arbeidet med vurdering kan bidra til økt kompetanse hos lærerne og dermed sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen.



figur. 6.1 Vurdering og lærerens læring

To viktige begreper i forhold til tolkning av modellen er *refleksjon* og *feedback*. Refleksjon ses i sammenheng med både praksis og teori. Det vil si at refleksjonen knyttes opp mot lærerens egen atferd i praksis. Refleksjonen har et tydelig tema for å bidra til endring og utvikling. I tillegg handler det om refleksjon i forhold til didaktiske problemstillinger eller teori i form av generelle utfordringer en lærer vil møte i sin profesjonsutøvelse. Denne refleksjonen fordrer frihet fra handlingstvang.

Begrepet *feedback* brukes for å illustrere en type tilbakemelding som lar seg analysere på bakgrunn av lærerens atferd, bruksteori og uttrykt teori. Jeg forutsetter her at de aller fleste i et lærerkollegium ønsker tilbakemelding på det de gjør. Noen vil gjerne ha mest ros, mens andre også gjerne tar i mot ris. Utgangspunktet er at de fleste ønsker en form for tilbakemelding.

6.1.1 Vurdering i et endringsperspektiv

Den uttalte teorien i norsk skole 2010, er skolens styringsdokumenter (LK06, Opplæringsloven m/forskrifter, samt ulike stortingsmeldinger). Den uttalte teorien er kartet skolen må orientere seg etter. Det endelige målet er merket av på kartet, men veien fram mot målet må skolen selv ta ansvar for å finne. Underveis må de imidlertid dokumentere at de sammen med elevene har vært innom løypens mange poster¹³. Den største endringen i dette ”orienteringsløpet” er at det ikke lenger er nok å få så mange elever som mulig i mål etter 13 år i skolen. Nå skal også hver enkelt elevs vei mot målet dokumenteres for å sikre at kvaliteten på gjennomføringen av løpet har skjedd med så høy kvalitet som mulig.

De fleste elever og lærlinger skal kunne nå målene, men med ulik grad av måloppnåelse. På bakgrunn av kompetansemålene skal det derfor være mulig å utvikle vurderingskriterier som beskriver ulik grad av måloppnåelse. Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. opplæringsloven § 1-2. Dersom en elev ikke har utbytte av eller er i stand til å arbeide med mål i en eller flere læreplaner for fag, gjelder de ordinære unntaksreglene i opplæringsloven (LK06).

Dette kravet til kvalitet og måloppnåelse krever nye handlinger i skolen.

Styringsdokumentene legger premissene for hva som er forventet INPUT i skolen. Det kan være vanskelig å måle resultatet av de mange forskjellige målene skolen arbeider mot. Ved å fokusere på læring og læringsutbytte, må den enkelte lærer reflektere og vurdere hvordan han kan sette opp kriterier for måloppnåelse slik at elevene vet hva de skal jobbe mot. Man kan tenke seg at det er mulig å lage kriterier for måloppnåelse både i forhold til fag og sosial kompetanse. I samarbeid med elevene vil refleksjonen rundt arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse, gi verdifull innsikt og inspirasjon til også å nå målene. Det vil si at både lærere og elever gjennom et bevisst forhold til målene, kan oppnå en større motivasjon og vilje til å nå dem. Ved å ha fokus på ulike læringsstrategier for å tilpasse læreprosessen for elevene, vil læreren utvikle en sterk bevissthet på læringsbegrepet og har, gjennom det, mulighet til å systematisere erfaringer og teori i sitt planleggingsarbeid.

Tidsressursen er en viktig faktor i skolen. LK06 er orientert mot hva elevene skal kunne mestre på ulike trinn, med mål for elevenes kompetanse. Det vil si at det ligger en forventning til kompetanse ved utgangen av hvert skoleår, som lærerne må ta hensyn til. Det er en stor

¹³ LK06 danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen og inneholder; Læreplanens generelle del, Prinsipper for opplæringen, Læreplaner for fag, Formålet med faget, Fagets hovedområder, Grunnleggende ferdigheter, Kompetansemål.

utfordring for læreren å styre denne tidsressursen på en profesjonell og best mulig måte. Knappt noe oppleves mer frustrerende enn bortfall av læring på grunn av uro, konflikter, mangel på motivasjon, osv. Lærerne i den norske skolen har på dette området, etter min mening, tatt sine elever på alvor og brukt mye tid på arbeid med sosial kompetanse. Balansegangen er ikke enkel, men desto viktigere.

Konsekvenser av INPUT bør vurderes ut fra målet om læring. Om det er match eller mismatch mellom handling og konsekvens, er et uttrykk for hvor effektiv undervisningen har vært for den enkelte. Effekten av læring er det viktig å identifisere, ikke først og fremst for å rangere eller måle elevene opp mot hverandre, men for å sikre en god læringsprosess for den enkelte elev. Ved å se på læring i dette perspektivet, blir ulike arbeidsmetoder, læringsstrategier og læringsstiler et viktig redskap for den enkelte elev. Utgangspunktet er at hver enkelt skal oppleve mestring på det nivået han til enhver tid befinner seg på. Dersom det er mismatch mellom forventet output og målt output, er det viktig å gi elevene nye strategier for å oppnå forventet resultat. Under svekket handlingstvang må læreren vurdere ulike metoder for å gi eleven økt utbytte av undervisningen - enkelkretslæring. Ved hjelp av sin praktiske teori og systematisk refleksjon kan læreren se på rutiner, evaluere gjennomføringen og vurdere muligheten for å realisere endringer (K2). I samtaler med eleven kan læreren få verdifull informasjon om elevens opplevelse av undervisningen og læreprosessen. Denne nærheten til eleven og læringsprosessen gir rom for nytenkning og utvikling. Sammen med kolleger kan systematiseringen av den praktiske teorien gi læreren en ny bevissthet i måloverveielser og dermed øke lærerens egen kompetanse. Ved å løfte et konkret problem fram i et kollegialt fellesskap, kan innspill og felles refleksjon gi ytterligere systematisering av lærernes erfaringer - dobbelkretslæring. I dobbelkretslæringen inngår også vurdering og refleksjon på bakgrunn av nasjonale prøver, standardiserte kapitellprøver og kartleggingsprøver. Hensikten med prøvene på dette nivået, er at skolen som organisasjon kan sammenligne resultater i forhold til utvikling i egen og andres skoler. Nå handler det ikke først og fremst om justering av undervisning, men refleksjon over skolens og den enkeltes bruksteori. En inngående evaluering av egen bruksteori kan gjøres ved hjelp av kollegabasert veiledning og tilbakemeldinger fra elevene. Gapet mellom uttalt teori og skolens bruksteori kan si noe om forventet INPUT. Dersom forskjellen er stor, kan også INPUT være langt fra det LK06 legger opp til og forventer. En bevisstgjøring av egne verdier, rutiner og atferd i møte med elevene, kan gi lærerne økt kompetanse og dermed høyere kvalitet på undervisningen. Målet er å minske forskjellen mellom uttalt teori og bruksteori for å øke

effekten av læringen hos elevene. Skolevurdering kan også være en effektiv måte å studere organisasjonens bruksteori på. Et team bestående av representanter for utdanningsvitenskap, praktisk teori og erfaring er en del av skolemiljøet et par dager for å observere og kartlegge spesielle områder i skolens arbeid. Intervju og spørreskjemaer blant lærere, elever og foreldre gir et grunnlag for videre refleksjon over skolens bruksteorier. Et evalueringsmøte med lærere og ledelse gir verdifull tilbakemelding på skolen skolens bruksteori i forhold til uttalt teori. Man kan også tenke seg at konkrete problemstillinger fra hverdagen drøftes på teoretisk og generelt grunnlag ved å studere forskningslitteratur eller invitere inn folk med kunnskap på området inn i skolen. På denne måten kan enkeltsituasjoner i skolen brukes som utgangspunkt for analyser og beskrivelser i forhold til didaktisk teori (K3). I Argyris og Schön sin tolkning av dobbelkrets, relateres læringen til organisasjonens effektivitet. Dermed omhandler handlingsrefleksjonen først og fremst handlinger som direkte inngår i organisasjonens virksomhet. Ut fra det kan man argumentere for at dobbelkretslæring ikke gir rom for K3 refleksjon i deres modell. Konkret arbeid med skolens bruksteori vil i stor grad angå alle de som jobber i skolen. Opplevelsen av å delta på fellesmøter som direkte griper inn i lærerens arbeidssituasjon vil oppleves meningsfylt og nyttig, og øke lærernes engasjement i fellesmøter. Økt effekt av læring og endring i bruksteorien gir ledelsen gode grunner til å gi positive tilbakemeldinger, og gjennom det øke lærernes mestringsforventning. Positive resultater på grunn av endring av egen atferd og bruksteori gir en større motivasjon enn entusiastiske ledere som kommer tilbake fra ”observasjonsekskursjoner” med nye ideer om hvordan vi også bør ha det på ”vår skole”. Kvaliteten på den enkelte lærers refleksjon vil preges av kompetansenivået i kollegiet. Det å skulle beskrive, analysere og forklare hvorfor effekten av læringen ble god eller dårlig, krever profesjonelle lærere (K3). Man må bringe inn (Ny) didaktisk teori, for å realisere kravet om kvalitetsendringer i skolen. Det vil si at lærerne, skoleledere og skoleeier må beherske fagspråkets begreper ut over vanlig sunn fornuft og praksiserfaring. Begreper som læring, undervisning, vurdering, læreplan og kompetanse må ses i sammenheng med tanken om tilpasset opplæring og differensiering. Meningsinnhold i begrepene gir de ansatte i skolen et bevisst forhold til skolens handlinger, og er grunnlag for begrunnelser og refleksjon overfor elever og foresatte. Der hvor lærerne i stor grad står i sterk handlingstvang, er det vanskelig å finne tid til oppdatering og utvikling gjennom faglitteratur og forskning. For å øke kompetansen hos lærerne er det derfor nødvendig med tid for å lese og studere teori fri for handlingstvang.

6.1.2 Vurdering frambringer kunnskap

Ved å sette vurderingspraksis inn i et systematisk læringsystem, har organisasjonen mulighet for å sørge for tilbakemelding til den enkelte lærer. OECD-studien TALIS (Teaching And Learning International Survey), som er gjennomført blant elever, lærere og skoleledere på ungdomstrinnet, setter fokus på undervisning og læring (Utdanningsdirektoratet 2009). Hensikten med undersøkelsen er å utvikle en høyt kvalifisert lærerprofesjon, og dermed bidra til en bedre undervisning og læring. De norske resultatene viser blant annet en svakt utviklet oppfølgingskultur i norske skoler.

Dette viser seg i lite hyppig oppfølging av elevenes arbeid og svak oppfølging og tilbakemelding til lærere fra skoleledelse og skoleeier. Norske lærere har sterk autonomi i sitt pedagogiske arbeid. De uttrykker også et sterkt ønske om mer faglig og yrkesmessig utvikling(...) Omfanget av deltakelse i kompetanseutvikling, målt i antall dager, er betydelig lavere enn TALIS-gjennomsnittet (...) Skoleledelsen i norske ungdomsskoler er mer preget av administrativt enn pedagogisk lederskap. Norske skoleledere setter sjeldnere i verk tiltak ved svake lærerprestasjoner enn sine utenlandske kollegaer. Et flertall av lærerne mener at dårlig utført arbeid blir tolerert av kollegaene (TALIS 2009).

Dette gir grunnlag for å hevde at fokus på vurdering gjennom systematisk kretslæring, kan dekke uttalte behov hos lærerne. Ved å fremme en læringskultur preget av handlingsrefleksjon og konstruktiv tilbakemelding, kan resultatet bli fokus på endring, korrigerende og mestring. Det er i den sammenheng viktig at skoleledere og skoleeier også tar del i det pedagogiske arbeidet og leder skoleutviklingen. Dette vil stille krav til kompetanse utover administrative ferdigheter. Igjen er det viktig at alle i organisasjonen vet hvor de skal, og at de har en felles målsetting. Læring er et slikt felles mål i skolen. Ved å fremme en sterkere vurderingskultur kan skolen utvikle en felles holdning til at vurdering og karaktersetning, først og fremst er et redskap for læring. Et systematisk arbeid med tilbakemelding og fokus på læring, kan gi verdifull kunnskap for å bistå skolen med å utvikle kompetanse på de områdene skolen har mangler, og på denne måten bidra til bedre undervisning og læring. Hensikten med modellen jeg har presentert er å synliggjøre at fokus på tilbakemelding i læringsprosessen kan gi økt læringsutbytte både hos elever og lærere.

6.1.3 Vurdering hjelper til med å holde fokus

Den norske fellesskolen viser gjennom internasjonale sammenligninger at den på mange områder leverer opplæring med høy kvalitet. Norge står i en særstilling når det gjelder relasjon mellom lærer og elev. Lærere og elever kommer særdeles godt overens (TALIS

2009). En god relasjon bygger på tillit og respekt og siden relasjonene allerede er opprettet er det et godt utgangspunkt for læring og en bedre vurderingspraksis.

I en kompleks kunnskapsorganisasjon er det viktig å holde fokus. Læringsmodellen viser hvordan handlingsrefleksjon, fokus på læringsutbytte, systematisk tilbakemelding og klare læringsmål kan føre til økt bevissthet og kunnskap hos lærerne. Dersom denne økte kompetansen også fører til en språklig og teoretisk utvikling, kan man si at en ny vurderingspraksis kan være et mulig redskap for å realisere kravet om kvalitetsforbedring i skolen. Der hvor lærernes undervisning inneholder refleksjon med utgangspunkt i både teori og praksis, kan endring skje. I en læringskultur preget av vurdering, viser læringsmodellen hvordan teori og praksis på ulike måter kan påvirke lærernes læring. Teorien kommer til syne i den praktiske undervisningen samtidig som praksiserfaringen gir mening og innsikt i teoretiske begreper. På den måten kan man si at teorien kan redusere kompleksiteten lærerne opplever i skolehverdagen gjennom et tydeligere fokus på deler av skolens oppgaver. En ny vurderingspraksis i skolen kan gi lærerne redskaper for å utnytte sin gode relasjon til elevene ved å se på læring i et nytt lys.

Jeg har tidligere vært inne på at det stilles krav til deltakelse og vilje til endring for at læring kan finne sted. På samme måte som en lærende organisasjon ikke kan forvente læring uten aktiv deltakelse fra medlemmene, kan vi si at en ny vurderingspraksis ikke automatisk fører til bedre læring og økt kompetanse. Visse premisser må innfris før en kulturendring kan finne sted. Spørsmål av denne karakter faller naturlig inn under *Didaktisk teori*. For å identifisere ”metaspørsmål” rundt temaet vurderingspraksis, må man ha kompetanse på *K3 nivå*. På bakgrunn av teori og praksisforståelse kan man finne svar på avgjørende faktorer for en vellykket vurderingspraksis, på generelt grunnlag. Ved å ta i bruk læringsmodellen, kan vi konkludere med at en av premissene for å lykkes med endringsarbeid, er at skolen og de som jobber der har en felles *bruksteori*. Det vil si at holdninger, synspunkter og faglige verdier må gå i samme retning. Dette er en forutsetning for at medlemmene kan gjennomføre felles refleksjoner og gi konstruktiv tilbakemelding i organisasjonen. I tillegg må det være vilje til å tilpasse seg en bestemt struktur i forhold til felles planlegging, samarbeid og retningslinjer for vurdering. Det er også av avgjørende verdi at ledelsen og skoleeier deler den samme bruksteorien/visjonen og leder utviklingsarbeidet gjennom å gi støtte og mulighet for kompetansehevede tiltak utover skolen interne kompetanse. En *reflekterende praksis* med utgangspunkt i enkelkrets- og dobbelkretslæring fordrer lærere som har didaktisk og faglig

kompetanse. Ufaglærte deltakere vil slite med å dokumentere og reflektere over egne og elevenes handlinger dersom de ikke har god nok didaktisk kompetanse. Det stilles derfor krav til de som deltar i handlingsrefleksjonene utover det som kreves for å gjennomføre en planlagt undervisningsøkt. Dette må få følger for ansettelse og kompetansekrav til de som skal jobbe i skolen. Arbeid med en ny vurderingskultur er tidkrevende og faglig utfordrende.

Evalueringsrapporten *Bedre vurdering for læring 2009*, konkluderer blant annet med at det bør innføres veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse. De anbefaler også at skoler og skoleeier får tilbud om kompetanseutvikling i vurdering (s.107). Bakgrunnen for disse rådene er at det gjennom forskningen kom fram at vurderingskriteriene i de ulike fag varierte i for stor grad fra skole til skole. Samtidig var arbeidet med kriteriene svært tidkrevende. Utvalget konkluderer med at det utarbeides nasjonale kriterier med mulighet for lokal bearbeidelse og tilpasning. En slik lokal tilpasning krever at lærerne og skolen har kompetanse og vilje til å gå inn i en grundig faglig debatt. Ved hjelp av læringsmodellen kan denne debatten bli en naturlig del av arbeidsdagen og dermed ikke oppleves som noe som kommer i tillegg til alle de andre oppgavene i skolen. Dette stiller krav til innføringen og presentasjonen av endringsarbeidet og fokus på lærernes egen læring.

6.2 Vurderingspraksis og en forbedret undervisning

I den stadig pågående debatten om skolen og lærernes kompetanse eller mangel på sådan, er tidsperspektivet sentralt. Et eksempel på dette er uttalelsen ”gi oss ro til å jobbe”(se kap.2), og ”la oss gjøre det vi er utdannet til”. Lærerne ønsker tid til å gjøre det de synes de er best på, - å undervise. Det ser ut til at dette er et behov som går igjen helt fra 1. trinn i barneskolen og opp til siste trinn i videregående opplæring. Er det mulig å møte dette uttalte behovet ved å be lærerne og skoleledelsen om å sette fokus på en ny vurderingspraksis, eller blir dette en ny tidstyv i skolen som tar oppmerksomhet bort fra lærernes kjerneoppgaver?

6.2.1 Kvalitet i planlegging av undervisning

Det å planlegge elevenes opplæring handler blant annet om å konstruere undervisningsprogram (Dale 2008). For å kunne konstruere rasjonelle undervisningsprogram må man ha kompetanse på K2 nivå og praktisere den under svekket handlingstvang. Det vil si at læreren alene og sammen med kolleger planlegger opplæringen med tanke på å utvikle planer, fastsette mål og reflektere over planens mulighet for å bli realisert. Dale argumenterer

for at det er avgjørende i hvilken grad den praktiske erfaringen knyttes opp mot utdanningsvitenskapelige kunnskapsformer og språkliggjøres. *Gjennom tenkning i begreper utvikles en reflekterende bevissthet (s.313)*. Ved innføringen av en målstyrt læreplan er behovet for å tenke i begreper blitt aktualisert i enda større grad enn tidligere. Da opplæringen og vurderingene ble styrt av innhold, var det å finne fram litteratur, bilder, filmer osv for å fremstille innholdet så variert og interessant som mulig, en viktig del av planleggingen. Nå som fokuset er flyttet over på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i alle fag, er kravet til å konstruere gode undervisningsplaner skjerpet. Med det mener jeg at man ikke lenger kan stole på en god læreveiledning i en anerkjent lærebok når man planlegger et tema. Når fokuset flyttes fra innhold til læringsresultat, må nødvendigvis planleggingsfasen bli noe annerledes. Læreren må i enda større grad enn før, sørge for at den læringen som finner sted, fører til måloppnåelse hos den enkelte elev. Elevene skal i følge opplæringsloven utfolde seg på ulike måter gjennom opplæringen.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova §1-1.)

Dette stiller krav til en variert og nøye planlagt undervisning. Det har lenge vært vanlig prosedyre i skolen å planlegge opplæringen ved å lage halvårsplaner, fagplaner og ukeplaner. Intensjonen med planene har vært å ha en forutsigbar og tilgjengelig plan for skolens opplæring slik at elever og foresatte kan ta del i denne. Jeg vil i det følgende gå inn på hvilken nytte skolen kan ha, ved at lærerne anvender vurderingsteori i sitt planleggingsarbeid.

Underveisvurdering har til hensikt å fremme læring og bidra til at elevene utvikler sin kompetanse. I planleggingsfasen må læreren reflektere over begreper som kunnskap og kompetanse. Hvordan kan jeg i min undervisning legge til rette for at eleven etter endt undervisning ikke kun besitter faktaopplysninger (kunnskap), men faktisk anvender denne kunnskapen i komplekse situasjoner (kompetanse). En systematisk refleksjon i arbeidet med kompetansemål og kriterier for måloppnåelse, kan øke lærerens bevissthet i forhold til didaktiske begreper. Det kan føre til at sentrale begrep i større grad blir en del av det daglige språket til læreren. Dette kan igjen føre til bedre pedagogisk kvalitet både i planlegging og gjennomføring av undervisning (Dale 1996).

I planleggingsfasen må læreren ta stilling til hvordan han skal beskrive kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Dette er et krevende arbeid, som

de fleste vil oppleve det meningsfylt å samarbeide med kolleger om. Dermed vil frekvensen av pedagogiske samtaler og debatter både i formelle og uformelle samlinger, øke. I denne sammenhengen er det viktig at lærerne kan føre disse pedagogiske samtalene under svekket handlingstvang og også fri for handlingstvang. Dette igjen kan føre til at den enkelte lærers kompetanse heves, samtidig som organisasjonen lærer (Hargreaves 2004).

Vi har sett at språklig tenkning er viktig for å gjennomføre god undervisning (1. kunnskapsform på K1 nivå). En dyktig lærer vil kunne gjøre seg nytte av egne og andres erfaringer fra undervisning ved å systematisere erfaringene og begrepssette dem. Dette kan føre til at systematisk refleksjon på K2 nivå hever standarden på gjennomføringen i situasjoner preget av sterk handlingstvang, som for eksempel en undervisningssituasjon. Vurderingspraksisens krav om fokus på læring og måloppnåelse, kan dermed ha en positiv innvirkning på lærernes bruk av sitt profesjonsspråk som igjen kan gi bedre og mer målrettet undervisning (Dale 1996).

Vurderingskriterier er et sentralt tema innenfor vurderingspraksisen. Det fører til at læreren i sin planlegging må legge inn kriterier for ulik grad av måloppnåelse. Når eleven kjenner til vurderingskriteriene, kan dette bidra til at hun selv kan sette egne læringsmål. Egenvurderingen blir enklere og målrettet, og opplevelsen av forutsigbarhet og forståelse for lærerens vurdering kan bli bedre. På ungdomsskolen og i videregående opplæring gir vurderingskriteriene samtidig en begrunnelse for karakteren. I følge opplæringsloven har elevene krav på underveisvurdering både med og uten karakterer. Ved å tydeliggjøre hva som forventes når oppgaven gis ut, har læreren allerede på planleggingsstadiet lagt til rette for enklere å rette og vurdere elevenes innleveringer. På denne måten kan man argumentere for at en god vurderingspraksis, når den etter hvert blir innarbeidet, gjør lærerens arbeid mer effektivt og målrettet. Det at vurderingspraksis er noe som griper inn i skolens hverdag og har en reell innvirkning på lærerens arbeid, tror jeg kan være en suksessfaktor (Haug 2004). En ny vurderingspraksis behøver ikke nødvendigvis å være et stort merarbeid, men kan med tiden oppleves som et vel anvendt redskap i lærerens arbeid.

6.2.2 Kvalitet i gjennomføring av undervisning

Vi vet at læreren store deler av tiden er sammen med elevene og står under sterk handlingstvang. Han må ta raske avgjørelser og vurderinger ut fra ulike situasjoner og hendelser. Det er i denne praktiske settingen at nye læreplaners intensjoner virkelig møter sin

utfordring. Gir den nye planens endringer ny motivasjon og lærerlyst hos elever og lærere, og i hvilken grad fører ”det nye” til et bedret læringsutbytte for elevene? Det er derfor betimelig å stille spørsmålet om hvilken nytte læreren og elevene kan ha av en ny vurderingspraksis i selve undervisningssituasjonen. For å belyse dette spørsmålet tar jeg utgangspunkt i begrepet individualitet. Denne oppgaven har så langt stort sett hatt fokus på organisasjon og fellesskap, men skolen har som kjent en lang og rik tradisjon med sterke og individualistiske lærere. Selv om det i dag er både krav og forventinger til at lærerne skal opptre som et felles team og møte elevene på tvers av grupper og fag, er det fortsatt mange skoler rundt omkring i landet vårt som består av klasserom med 28 elever og 1 lærer. Der oppholder de seg i mange timer i uken, uten at så mange andre, verken barn eller voksne kommer innom.

Ved innføringen av LK06 fikk skolen et sett nye overordnede mål. De fem grunnleggende ferdighetene og kompetansemåle i alle fag må prege undervisningen uansett hvor i landet du bor. Kompetansemålene er felles, men veien fram til målene er ”valgfri”. Det betyr at ”høyrelæreren” og ”venstrelæreren” kan jobbe side ved side mot felles mål, men benytte seg av ulike metoder for å oppnå læring. Læreren har i forhold til metodevalg og læringsteorier beholdt sin autonomi. I praksis betyr det at de som med entusiasme setter i gang store og små storyline-prosjekter, med god samvittighet kan forstette med det. På samme måte kan den utpregede ”ute-læreren” fortsette å ta med seg sine elever ut av klasserommet og opp i skogen. ”Kultur-læreren” kan fortsette sitt tette samarbeid med stedets galleri, og la elevene møte utøvende kunstnere i arbeid. Dette gir rom for en lokal tilpasning som tidligere har vist seg å skape engasjement både hos lærere og elever (jfr. lokalt læreplanarbeid – M87). Felles for dem alle er likevel at de må ta hensyn til og sørge for at de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene er i fokus.

I følge Forskrift til opplæringsloven har elevene minst en gang hvert halvår rett til en samtale med kontaktlæreren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomføres i sammenheng med halvårsvurderinga uten karakter, jf. § 3-13 og i grunnskolen i sammenheng med samtalen med foresatte etter § 3-9. Denne samtalen skal være en planlagt samtale og er en del av den underveisvurderingen eleven har krav på. Enkelte skoler har utvidet denne ordningen slik at disse elevsamtalene foregår jevnlig i løpet av året og har form som veiledningstimer. Det har vært mange diskusjoner om dette er fornuftig bruk av lærerens tid.

Som på så mange andre områder, handler motivasjon også om balanse. Det må være en balanse mellom krav og forventninger, evner og trivsel. Den norske skolen har lenge vært kjent for å ha særdeles fornøyde og selvsikre elever. Det er et godt utgangspunkt for å jobbe med elevenes motivasjon som dessverre ikke alltid er like god. Kunnskapsløftet legger vekt på at skolen gjennom å fokusere på å ha læring som mål, også kan gjøre noe med elevenes motivasjon. Både opplæringsloven og læringsplakaten vektlegger at elevene skal være med på både planlegging og vurdering av egen læring.

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4 (§ 3-12. Eigenvurdering)

Gjennom det å ta elevene med i utviklingen av kriterier for måloppnåelse, kan læreren være med på å gi elevene innsikt i egne læringsprosesser. En slik bevisstgjøring hos elevene vil forhåpentligvis være med på å gi motivasjon for den enkelte til å nå mål tilpasset evner og forutsetninger. På denne måten har både ”femmer-eleven” og ”treer-eleven” realistiske mål og mulighet til å øke sin kompetanse gjennom ulik grad av måloppnåelse. Dette gir i følge teorien en følelse av mestring som igjen er med på å skape motivasjon.

Den progressive pedagogikken har hatt en klar agenda i forhold til å sette fokus på elevens behov for trygghet, selvtillit og trivsel. Enkelte hevder at dette har ført til at prestasjonskravet har vært nedprioritert til fordel for elevenes velvære (Dale og Wærness 2006:199). Om denne påstanden om progressiv pedagogikk er riktig skal jeg ikke diskutere her, men at trenden i norsk skole, særlig på barnetrinnet har hatt fokus på trivsel og elevens behov for trygghet, ser vi har hatt gode resultater (Elevundersøkelsen 2008-2009). Et spørsmål er også om måling av prestasjoner bare er negativt. Tar vi ikke fra elevene både positive opplevelser og følelsen av mestring hvis vi aldri våger å måle? Ved å innføre ulik grad av måloppnåelse legger kunnskapsløftet vekt på at den enkelte elev skal oppleve mestring. Følelsen av mestring er viktig uansett hvilket nivå man beveger seg på. I dagens samfunn er elevene våre gjennom ulike spill vant til å måtte fullføre ett nivå før man går videre til neste nivå. ”Level” er et begrep elevene er kjent med. Kanskje vi ikke skal være så redd for å innføre dette begrepet i forhold til for eksempel leseopplæringen. Målet er at hver enkelt elev har fokus på egen mestring i forhold til vurderingskriterier, og det å gå videre til neste ”level” er helt klart en positiv opplevelse som gir motivasjon i forhold til å fortsette ”spillet”.

6.2.3 Kvalitet i vurdering av undervisning

Læreren må ha reflekterte oppfatninger om det som skjer og har skjedd i praksis. Det å vurdere læring krever kompetanse på K2 nivå. Det er ikke nok å konkludere med at denne planen ble vellykket, man må også kunne forklare hvorfor det ble så vellykket. Hvilke metoder og teorier var i bruk for å få et så godt læringsutbytte nettopp i dette prosjektet. Uten at denne reflekterte oppfatningen også knyttes opp mot vitenskapelig teori, forblir den praktisk og gir lite kunnskap videre til profesjonen.

I skolen er det ikke bare elevene som skal vurderes, men også lærernes praksis og rutiner må være gjenstand for vurdering. Innenfor organisasjonsteorien er den kontinuerlige refleksjonen knyttet opp mot handlinger. I denne sammenhengen kan vi si at enhver plan som blir konstruert, også bør vurderes. Ble det match mellom intensjon og mål, eller ble resultatet annerledes og kanskje dårligere enn forventet. Hvorfor ble resultatet som det ble og hva kan vi gjøre annerledes neste gang? Et særdeles viktig moment i erfaringslæringsmodellen til Argyris og Schön, er at feedbacken i kretslæringen er analyserbar. Det vil si at det er helt nødvendig for lærerne å språksette både planene, gjennomføringen og læringsutbytte. En slik type vurdering stiller krav til lærerens didaktiske kompetanse, men vil samtidig være avgjørende for læring i organisasjonen. Klarer man ikke å identifisere eventuelle suksess- eller fiaskofaktorer, vil man høyst sannsynlig oppnå like dårlig resultat neste gang. Som lærere i skolen er det en kjent sak at tiden til etterarbeid ikke alltid brukes like flittig som tid til forberedelser. Når man er ferdig med et prosjekt, må det neste allerede være ferdig planlagt og settes ut i livet. Dermed er det en fare for at den viktige refleksjonen og vurderingen av gjennomført undervisning i skolen, ikke får så stor plass.

Karaktersetting og vurdering har alltid vært et utfordrende arbeid, og vil fortsatt være det selv om LK06 legger opp til tydeligere kompetansemål og ulik grad av oppnådd kompetanse. Det positive i arbeidet med vurderingskriterier, er den debatten og samarbeidet som foregår rundt om på skolene. Lærere søker uoppfordret sammen i team og faggrupper for å diskutere og finne felles kriterier. Denne felles refleksjonen kan gjøre vurderingen enklere fordi man er enige om hva man skal se etter. Dette fører til en trygghet i forhold til tilbakemeldingen til elevene og karakterene som settes. Større likhet og rettferdighet i vurderingsarbeidet er en kvalitetssikring for skolen og den enkelte lærer.

Kravet om dokumentasjon er tydelig i forhold til karaktersetting. Antall innsendte klager på karakterer øker. Det er ofte mangel på dokumentasjon som går igjen ved slike klagesaker

(Elevundersøkelsen 2009). Ved å gjennomføre den løpende undervisvurderingen og dokumentere for læring og kompetanse gjennom året, sikrer skolen og lærerne at den nødvendige dokumentasjonen er tilgjengelig. Dette letter også lærerens arbeid med de lovpålagte halvårsvurderingene som skal finne sted. I grunnskolen er det dessuten viktig å følge opp læreplanens fokus på tidlig innsats. Ulike innstanser kan ha behov for at elevens kompetanse er dokumentert allerede fra 1.klasse for å kunne gi den støtte og hjelp den enkelte har behov for. Poenget er da selvfølgelig ikke å sette noen ”i bås”, men sørge for at de får tilpasset og riktig hjelp. Forhåpentligvis kan slik dokumentasjon til en viss grad hindre at elever går på skolen i flere år uten at læreren eller de rundt oppdager lærevansker av ulik grad.

Oppsummering

En ny vurderingspraksis griper direkte inn i lærerens arbeid med å planlegge, gjennomføre og vurdere egen praksis. Ved å ta i bruk de ulike vurderingsredskapene vil læreren tilføre sin egen ”verktøykasse” nyttige og relevante hjelpemiddel. Det er viktig å poengtere at vurderingspraksisen skal være læringsorientert. Da imøtegår man kritikken fra de som mener at vurdering og fokus på resultater bryter ned det sosiale samholdet og det viktige sosialiseringarbeidet som også foregår i skolen. En læringsorientert vurderingspraksis har som mål å lede elevenes læringsarbeid ved tett oppfølging og tilpasse tilbakemeldingen til hver enkelt elev. Med det som utgangspunkt blir det å stille spørsmål, kontrollere og repetere tilpasset den enkelte elev i undervisningen. Dette skaper rom for fleksibilitet og tilpassning hvor måloppnåelse er en del av læringsprosessen hos den enkelte (jf. St.meld. nr. 11 2008-2009). Vi har sett at en god vurderingspraksis faller sammen med mange av de oppgavene lærerne til daglig arbeider med. Slik sett ligger det godt til å rette for at en felles vurderingspraksis kan være et nyttig redskap for å sette felles fokus på elevens læring. For å belyse problemstillingen ytterligere, har jeg satt den tidligere presenterte læringsmodellen inn i en kontekst med utgangspunkt i vurderingspraksis og fokus på læring.

7. AVSLUTNING

Arbeidet med denne masteroppgaven startet med et brennende engasjement for kvalitetsarbeidet som foregår i skolen. For å belyse min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i teori og forskning rundt temaet kvalitetsforbedring og kompetanseheving. Motivasjonen gjennom hele oppgaven har vært å studere og reflektere over betydningen av lærerens kompetanse i forhold til kvalitetsforbedringen i skolen.

7.1 Oppsummering

Jeg vil avslutningsvis oppsummere sentrale trekk og hovedpoeng knyttet til oppgavens problemstilling: *I hvilken grad kan økt kompetanse hos lærerne sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen?* Problemstillingen har jeg undersøkt ut fra to delspørsmål:

1. Hvordan skape læringskulturer som sikrer økt kompetanse hos lærerne? 2. I hvilken grad kan en ny vurderingspraksis være et redskap for å realisere kravet om økt kompetanse og kvalitetsforbedring i skolen?

Skolens styringsdokumenter har de siste årene hatt et stadig sterkere fokus på kunnskap og økt læringsutbytte i skolen. Behovet for kunnskap handler ikke bare om at skolen er et økonomisk prosjekt, men styres i like stor grad av ønsket om å gi alle elevene i skolen gode læringsmuligheter. En forutsetning for å lykkes med kvalitetsarbeidet i skolen er delaktige og kompetente lærere (St.meld. nr.11). Den norske fellesskolen har mange gode egenskaper. Lærerne er tilfreds med arbeidet sitt, og har stor tiltro til egen undervisning. Lærere og elever har svært god kommunikasjon, noe som fører til høy trivselsfaktor i skolen (TALIS 2009). Likevel er det områder innenfor skolen som trenger forbedring og fornyelse. Fokus på kunnskap og økt kompetanse er et krav og ønske fra de fleste av interessentene i og rundt skolen (jf kap.2). Det stiller nye krav til lærernes kompetanse.

Et godt utgangspunkt for å sikre økt kompetanse, er å skape gode læringskulturer (Argyris & Schön og Hargreaves). Et kjennetegn ved gode læringskulturer er at miljøet preges av mangfold og inkludering. For å oppnå økt kompetanse må miljøet bære preg av tillit og vilje til samarbeid. Den enkelte lærer må være villig til å lære av egne feil og våge å teste ut nye teorier. I en læringsorientert kultur er det lite rom for fastlåste meninger og verdier.

Samholdet preges av langsiktige mål og kontinuerlig refleksjon over organisasjonens normer og verdier. Rutiner blir gjenstand for kritiske spørsmål og må forsvares i forhold til skolens mål. Lærerne fokuserer på egne erfaringer og reflektere over om man klarer å skape match mellom intensjon og resultat. Man er opptatt av læringsresultater gjennom rasjonell atferd og realistiske planer. Dette krever aktive lærere som må være villige til å konfronteres med skolens manglende match mellom intensjon og faktisk resultat. For å kunne korrigere en slik ubalanse mellom det man ønsker og det som faktisk oppnås, kreves det kompetanse utover det å gjenkjenne effekten av læring, og kjenne til prosessene som fører til læring (jf kap.3). Kunnskap om effekten av læring, det å skape match og korrigere mismatch, er ikke nok for å sikre kvalitetsforbedring. Man må også ha kompetanse for å gjennomføre endringene.

For å sikre kvalitetsforbedring, er det viktig at refleksjonen hos lærerne baseres på profesjonell bruk av didaktiske begreper (Dale). Lærernes kompetanse må økes på de områdene som er avgjørende for den ønskede forbedringen (kap.4). Handlingsrefleksjonen må knyttes opp mot faglig teori på bakgrunn av lærernes profesjonelle kompetanse. Det kreves anerkjennelse fra skoleeier og skoleledere for å utvikle denne type kompetanse. Ved å avtales feste tid for samarbeid og refleksjon, kan systematisk læring til en viss grad sikre økt kompetanse.

Kompetente lærere og gode læringskulturer er likevel ikke en garanti for ønsket kvalitetsforbedring. Et avgjørende prinsipp for å oppnå kvalitetsforbedring er at alle navigerer etter samme kart (kap.5). Handlingsrasjonalitet avhenger av tydelige læringsmål og felles krav til kvalitet (Dale, LK06). I gode læringskulturer har lærerne evnen til å lære og sette læringen ut i forbedret praksis. De har utviklet ny individuell kompetanse, men har samtidig ervervet seg nye handlingsteorier i fellesskapet. På bakgrunn av drøfting (kap. 5 og 6), mener jeg at man kan argumentere for at lærerne gjennom systematisk arbeid med vurdering, øker sin kompetanse i forhold til sentrale begrep som læring og læringsutbytte. Med utgangspunkt i skolens styringsdokumenter og krav til kvalitetsforbedring i skolen er læring og læringsutbytte viktige nøkkelbegreper. Det er derfor grunn til å tro at arbeidet med en ny vurderingspraksis frambringer ny og nødvendig kunnskap hos lærerne.

For å oppnå ønsket kvalitetsforbedring med utgangspunkt i LK06 må økt kompetanse hos lærerne relateres opp mot en ny vurderingspraksis. En læringsorientert vurderingspraksis leder elevenes læringsarbeid og tilpasser tilbakemeldingen til hver enkelt elev for å oppnå tilpasset opplæring og økt kompetanse. Ved å fokusere på læringsutbytte og individuell

måloppnåelse blir vurderingspraksisen læringsorientert og preget av sosial rettferdighet(LK06). En god vurderingspraksis berører mange av lærernes faste oppgaver. Ved å ta i bruk ulike vurderingsredskaper, kan de tilføre sitt handlingsrepertoar et nyttig verktøy for å heve kvaliteten innenfor de tre kompetansenivåene; planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Fokus på læringsresultater i skolen, gjennom en forbedret vurderingspraksis, kan forhåpentligvis øke læringsutbytte både for elevene og lærerne. Dette er et viktig område innenfor skolen, hvor kravet om kvalitetsforbedring har vært tydelig.

7.2 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse følgende problemstillingen; I hvilken grad kan økt kompetanse hos lærerne sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen?

Økt kunnskap om et tema eller fag er ikke nok for å sikre kvalitetsforbedring. Det å gjennomføre en endring stiller krav til kompetansen. Lærernes refleksjon må baseres på profesjonell bruk av didaktiske begreper. De må kunne gjøre rede for hva som skal endres, hvorfor det bør endres og hvordan det kan endres. Lærernes kompetanse må i tillegg økes på de områdene som er avgjørende for den ønskede forbedringen. I skolen fordrer det at lærerne over tid samarbeider og gir hverandre systematisk tilbakemelding i forhold til egen undervisning, skolens bruksteori, uttalt teori og vitenskapelig teori. Det kreves anerkjennelse fra skoleeier og skoleledere for å utvikle denne type kompetanse. Lærerne må ha tid til samarbeid, refleksjon og systematisk læring i løpet av arbeidsdagen. En bevisst og effektiv bruk av tidsressursene i skolen må innbefatte teoretiske studier og tid til refleksjon for å øke lærernes kompetanse. Kompetente lærere og gode læringskulturer er likevel ikke en garanti for ønsket kvalitetsforbedring. Et avgjørende prinsipp for å oppnå kvalitetsforbedring, er at alle jobber mot det samme målet. For å oppnå ønsket kvalitetsforbedring med utgangspunkt i LK06, må økt kompetanse hos lærerne relateres opp mot en ny vurderingspraksis. Fokus på læringsresultater i skolen, gjennom en forbedret vurderingspraksis, kan forhåpentligvis øke læringsutbytte både for elevene og lærerne.

Under disse forutsetningene vil jeg konkludere med at økt kompetanse hos lærerne i stor grad kan sikre ønsket kvalitetsforbedring i skolen.

REFERANSER

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1974): *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II Theory, Method, and Practice*. United States of America: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Bedre vurdering for læring Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Throndsen, Inger. et.al. Oslo: EKVA, universitetet i Oslo 2009
- Bergem, Trygve (2009): "Bedre enn sitt rykte?" Kapittel i *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering*, Bergen: FORPRO
- Bjørnsrud, Halvor (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bjørnsrud, Halvor & Sven Nilsen (red) (2008): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002): *Lærare av i morgon*. Stockholm: Lærarforbundet,
- Damsgaard, Hilde Larsen (2007): *Når hver time teller: muligheter og utfordringer i en profesjonell skole* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, Erling L. & Wærness, Jarl I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, Erling L. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, Erling L. og Wærness, Jarl I. & Lindvig, Yngve (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Læringslabens publikasjon 10
- Dale, Erling L. (2008): *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, Erling L. (2008): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalin, Per (1995): *Skoleutvikling – Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en uttrygg tid*, Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Haug, Peder (2004): *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for program for evaluering av reform 97*. Oslo: Gyldendal

Karlsen, G. E. (2006): Utdanning, styring og marked – norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Qvortrup, Lars 2001: Det lærende samfunn. Hyperkompleksitet og viden. Gyldendal, København

Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin, Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

St.meld. nr. 16 (2006-2007)og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i Skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.

The Handbook of organizational learning and knowledge. M. Dierkes (red.), A. B. Antal, et.al. Oxford: Oxford University Press, 2001

Tidsskrifter

Dagens Næringsliv Publisert 21.08.2008

Imsen, Gunn 2009: Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. I: *Bedre skole*. 1/2009, 42-49

Elektronisk Litteratur

FUG (2009): *Foreldre mistror skolen* <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=60212> (lest: 15.10.2009)

Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova* http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/ (lest: 03.11.2009)

Kunnskapsdepartementet (2009): *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova* <http://www.lovdatabank.no/lovdata/no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html> (lest: 03.11.2009)

Kunnskapsdepartementet (2007): *NOU 2007: 6 Formål for framtida Formål for barnehage og opplæringen* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-6.html?id=471461> (lest 02.09.2009)

Nærings- og Handelsdepartementet (2006): *EUs Lisboa-strategi i et norsk perspektiv*. http://www.regjeringen.no/upload/NHD/Vedlegg/Lisboa_strategi (lest: 01.09.2009)

Nærings- og Handelsdepartementet (2008): *Bærekraftig vekst og sysselsetting – Et norsk perspektiv på EUs vekst- og sysselsettingsstrategi*.

<http://www.regjeringen.no/nn/dep/nhd/Dokument/Rapportar-og-planar/Rapportar/2008/barekraftig-vekst-og-sysselsetting.html?id=532880>

(lest: 01.09.2009)

OECD (2008): *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*

http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html

(lest: 13.10.2009)

Utdanningsdirektoratet (2009): *Elevundersøkelsen*

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&skoletype=0&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&underomrade=0f90ba96-d241-4946-979b-12fc7eae91d3> (lest: 20.10.2009)

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf (lest: 08.08.2009)

Utdanningsdirektoratet (2009), *TALIS 2008 – norske resultater, 2009*

<http://www.udir.no/Rapporter/TALIS-2008--norske-resultater-2009/> (lest: 20.11.2009)

VG (2008): *Vil at skolen skal omtales med respekt*.

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=529823> (lest: 08.08.2009)