

# Djupnel ring på alle nivå

## – eit kunnskapsgrunnlag –

Av Knut Roald  
Dosent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

*Både nasjonalt og internasjonalt ser vi ein omfattande fagdiskusjon om kva som vil vere viktige kompetansar for barn og unge i framtida. Eit breiare kunnskapssyn og auka vektlegging av djupnel ring, går igjen i argumentasjonen. Dette er ei utfordring for alle nivå i utdanningssystemet, men det synest   vere stor semje om at utvikling i ei slik retning vil vere avhengig av eit aktivt engasjement i profesjonsgruppene. Korleis skal vi d  lukkast i   skape utviklingsengasjement på den enkelte arbeidsplass gjennom aktivt samspel mellom profesjon og leiing?*

### **Framtidas kompetansar for barn og unge – ei profesjonsutfordring**

Ved inngangen til nytt tusen r initierte OECD prosjektet *The definition and selection of key competences*. Gjennom diskusjon av kva kjernekompetansar opplæring bør kvalifisere for, dannar dette utgangspunkt for omgrepet *21st Century Skills* og ein omfattande internasjonal debatt om kva som vil vere viktige kompetansar for barn, unge og vaksne i framtida. Denne diskusjonen er no vidareført i prosjektet *Education 2030* som vektlegg:

- *Kunnskapar* (fagkunnskapar, fagovergripande kunnskapar, metodar og framgangsmåtar)
  - *Kognitive kompetansar* (probleml ysning, kreativitet, kritisk tenking)
  - *Sosiale kompetansar* (samarbeid, kommunikasjon, fleirkulturelle ferdigheiter)
  - *Fysisk og mentalt velvere* (ansvar for eiga og andre si helse)
  - *Emosjonelle kompetansar* (uthaldheit, nysgjerrigheit, empati, leiarskap),
  - *Metakompetansar* (sj lvrefleksjon, sj lvregulering, effektive læringsstrategiar)
  - *Verdival*
- (OECD 2005,2014,2015,2016)

I ein norsk kontekst er hovudtrekka i denne kompetanseforst inga fanga opp i nyare utdanningspolitiske dokument.<sup>1</sup> Styrking av faglege kunnskapar føreset auka vektlegging av djupnel ring – læringsprosessar som er kjenneteikna ved at elevane f r fordjupe seg i lærestoffet over tid. Ein ønskjer   vidareutvikle skulefaga med større konsentrasjon om det grunnleggande elevane treng for   kunne forstå og anvende faga, samtidig som ein legg vekt på m.a. metodeforst ing, problemløysing, kreativitet og sj lvrefleksjon. Både som pedagogar og leiarar blir vi utfordra til   vidareutvikle det daglege læringsarbeidet gjennom systematisk profesjonssamarbeid i den enkelte kommune og ved den enkelte skule.   fremje djupnel ring på elevnivå føreset at vi også etablerer djupe kollegiale samarbeidsprosessar i l rarteam, fagseksjonar, fagnettverk og leiarmøte på skole- og kommunenivå. Forskingsbaserte

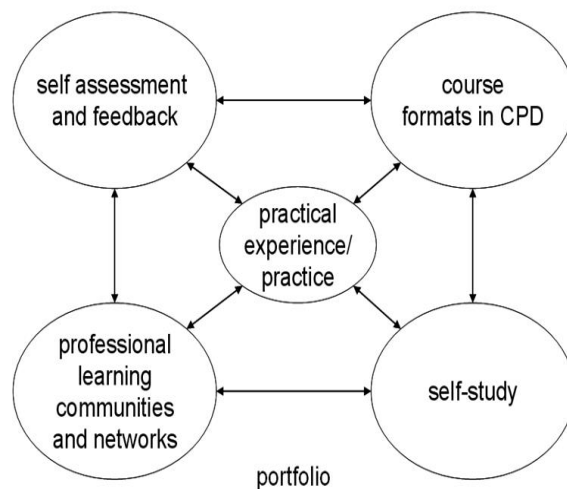
<sup>1</sup> Meld.St.28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet*; Meld.St.19 (2015-16) *Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen*; KS (2015) *Fremtidens kompetanse – en medlemsdialog*;

undersøkingar av slike samarbeidsarenaer viser at det er til dels stor ulikskap i kor vidt ein arbeider med aktiv analyse og utvikling av undervisinga (*collaboration*), eller om ein i hovudsak avgrensar seg til å ta opp praktiske og administrative saker (*coordination*).<sup>2</sup> Sentrale spørsmål blir då: Kva har reell innverknad på korleis profesjonsutøvarar vidareutviklar undervisningspraksisen sin? Og kva veit vi om leiing som stimulerer utviklinga til profesjonsgrupper?

## Profesjonsutvikling ovanfrå og innanfrå

*Lærarrolleutvalet* la i august 2016 fram si utgreiing. Kunnskapsdepartementet hadde gitt denne ekspertgruppa i mandat å etablere ei systematisk oversikt over det kunnskapsgrunnlag ein har om dagens lærarrolle - som utgangspunkt for forslag om korleis lærarprofesjonen og profesjonsfellesskapet kan styrkast ytterlegare.<sup>3</sup> Ekspertgruppa legg vesentlig vekt på spenningane mellom *profesjonalisering ovanfrå* (frå sentrale og lokale myndigheiter) og *profesjonalisering innanfrå* (frå lærarane sjølve). Det blir problematisert at lærarprofesjonen si deltaking i utforming av eige arbeidsfelt synest meir avgrensa enn kva ein ser hos andre profesjonar med tilsvarande høgt utdanningsnivå. Skal skulen aktivt kunne møte framtidens kompetanseutfordringar, vil det vere vesentleg at både profesjonsutøvarane sjølve, tillitsvalde, leiarar og politikarar utviklar felles strategiar for å understøtte ei dynamisk profesjonsutvikling innanfrå.

Huber (2010) har gjennom si forskning utvikla ein modell som illustrerer ulike tilnærmingar til profesjonsutvikling:



Figur 1: Læringsmåtar i profesjonsutvikling (Huber, 2011, p. 639).<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Fullan & Quinn (2016) *Coherence – The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corvin; Hargreaves & Fullan (2012) *Professional Capital*. Routledge; Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget

<sup>3</sup> Dahl m.fl. (2016) *Om Lærerrollen- et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

<sup>4</sup> Huber, S. G. (2011). Leadership for learning - Learning for leadership: The impact of professional development In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *Springer International handbook of leadership for learning*. Springer International Handbooks of Education 25. (pp. 635-652). Dordrecht: Springer

I nokon grad finn læring stad i møte mellom forelesingar (course) og litteraturstudiar (self-study). Men eigenvurdering og tilbakemelding (self assessment), kunnskapsbygging i grupper og nettverk (professional learning communities) har større innverknad på profesjonsutøvarar si kontinuerlige utvikling. Den klårt viktigaste faktoren i profesjonsutvikling synest likevel å vere aktiv vidareutvikling av praksis (practical experience) som grunnlag for faglege utviklingssamtalar med kollegaer.

Ei tilsvarande tilnærming til profesjonsutvikling finn vi igjen i forskingsresultata til Lars Qvortrup (2001) når han undersøker kva som kjenneteiknar skular som lærande organisasjonar. Som grunnleggande faktor finn han at kunnskapsutvikling i arbeidsfellesskapet må forståast som meiningsskaping og praksisutvikling på ulike nivå. Gjennom omgrepa *kvalifikasjon*, *kompetanse*, *kreativitet* og *kultur* beskriv han korleis skular når ulike utviklingsnivå:<sup>5</sup>

- 1.ordens viten: **Kvalifikasjonar**
- 2.ordens viten: **Kompetanse**
- 3.ordens viten: **Kreativitet**
- 4.ordens viten: **Kultur**

Rein overføring av faktakunnskapar blir karakteriserte som *kvalifikasjonar*, noko som er vesentleg i grunnleggande yrkesutdanning frå høgskular eller universitet. Ytterlege kvalifikasjonar kan ein tilføre gjennom m.a. kursverksemd, men dette fører sjeldan til at arbeidsmåtene i ein skule reelt endrar seg. Ein må sikte mot djupare kollegiale læringsprosessar for å etablere den *kompetansen* som ligg i å kunne vidareutvikle undervisning og læringsaktivitetar for både sterke og mindre sterke elevar. Den kollegiale djupnelæringa når enno lenger når den stimulerer til *kreativitet* i utforming av engasjerande møte mellom faga og elevane. Der kollegasamarbeidet jamleg har eit slikt aktivt og djupt nivå, finn Qvortrup *kultur* for å analysere og vidareutvikle undervisninga.

### **Leiing, medbestemming og medskaping**

Ut frå det kunnskapsgrunnlaget som er omtala ovanfor, er det ei utfordring for alle nivå i utdanningssystemet å kunne samhandle slik at ein stimulerer den praksisnære profesjonskrafta. OECD drøftar gjennom prosjekta *Improving School Leadership* og *Leadership for 21st Century Learning* kva som vil vere viktige leiarkompetansar for å fremje profesjonsutvikling:<sup>6</sup>

- Kreativitet og mot til å utvikle eit innovativt læringsmiljø som kan fremje dei kompetansar som vil vere sentrale for barn, unge og vaksne i det 21. hundreår.
- Leie profesjonsutvikling gjennom å legge til rette for aktiv sjølvevaluering både individuelt og kollektivt.

---

<sup>5</sup> Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

<sup>6</sup> OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning*. Educational research and innovation. doi: 10.1787/9789264205406-en

- Utvide mangfaldet i læringsmiljøet til elevane gjennom enno sterkare samarbeid med andre offentlege og private verksemdar.
- Distribuert leiarskap som spelar på dei skapande krefter som finst både i skulane sine profesjonsgrupper og i omgivnadene.

Desse perspektiva trekker opp ei leiarrolle som i vesentleg grad baserer seg på både horisontalt og vertikalt samarbeid for å skape gode læringsresultat både fagleg og sosialt . Samarbeid langs tradisjonelle liner mellom arbeidsgivar og tillitsvalde har ein formelt viktig plass. Men det synest vesentleg at dette samspelet blir utvida til meir proaktive posisjonar der arbeidsgivarrepresentantar og tillitsvalde nyttar vesentleg tid til å legge til rette arenaer og prosessar for lokal profesjonsutvikling. Både fagleg og politisk styring vil då i vesentleg grad omhandle å etterspørje og støtte lokale profesjonsutviklingsprosessar.

I forskingsprosjektet *Achieving School Accountability in Practice (ASAP)* fann Engeland, Langfeldt og Roald (2008) at kommunar og fylkeskommunar alt tidleg etter tusenårsskiftet utvikla seg ulikt når det nasjonale kvalitetssystemet gav auka tilgang til resultatinformasjon. Studien indikerte at nokre lukkast i å utvikle produktive samhandlingsformer mellom elevar, foreldre, tilsette, leiarar på skulenivå, faglege leiarar på kommunenivå og politisk nivå.<sup>7</sup> Men kvalitetsarbeidet kunne også bli handtert slik at dei ulike nivåa i organisasjonen taper utviklingskraft, som illustrert i figur 2:



Figur 2. Ulike mønster i kvalitetsarbeidet til kommunane

Tidlegare tradisjonell regelstyring var hierarkisk innretta med klåre skilje og samanhengar mellom dei ulike nivåa. Styringslinene var tydelege, men den hierarkiske styringsmodellen gav avgrensa handlingsrom for eit dynamisk lokalt kvalitetsutviklingsarbeid. Med auka tilgang på resultatinformasjon synest det å ha blitt større spreining i korleis ein forstår forholdet mellom styring og kvalitetsutvikling - noko som kan karakteriserast gjennom to ytterpunkt: I ein

<sup>7</sup> Engeland, Ø., Langfeldt, G. og Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom. Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

kontraproduktiv utviklingskultur medfører auka resultatinformasjon konflikter og spenningar som gir auka avstand mellom nivåa. I ein produktiv utviklingskultur blir samhandlingsdynamikken mellom politikk, administrasjon, profesjon, elevar og foreldre stimulert. Det blir etablert fungerande møtearenaer på tvers av dei hierarkiske nivåa, der alle aktørane inngår som ansvarlege og medskapande deltakarar i ein lærande organisasjon.

Kunnskapsminister Røe Isaksen har varsla ei ny stortingsmelding om styring og utvikling i utdanningssektoren i løpet av 2017 (Utdanningsnytt.no 2016). Han ønskjer å etablere eit nytt system der skolane og kommunane får større ansvar for eiga utvikling. Gitt at ein innrettar denne omlegginga på ein slik måte at den reelt stimulerer til profesjonsutvikling, vil det kunne stimulere til vidare fagleg og sosial vekst i utdanningssektoren. Samspelet mellom profesjon, leiing og politikk får nye moglegheiter og nye utfordringar. Tradisjonelle partsrettigheter knytt til medbestemming, vil fortsatt vere eit viktig fundament. Men utvikling av arenaer og prosessar som stimulerer til *medskaping* synest i aukande grad å bli viktige når skular i enno sterkare grad skal innrette undervising og læring mot sentrale framtidige kompetansar for barn og unge.