

Kultur for læring i Hedmark



Høgskolelektor Lars Arild Myhr

*Senter for praksisrettet
utdanningsforskning –
Høgskolen i Innlandet*

Blant lærere, ledere og andre aktører i Hedmarks barnehager og skoler finner vi strålende eksempler på god praksis. Samtidig viser funn at variasjon i kvalitet er en stor utfordring. For å løfte kvaliteten på opplæring i et helt fylke har vi behov for at aktørene griper fatt i hverandre og utvikler kollektiv kapasitet. Utdanningsfylket Hedmark arbeider systematisk og samordnet for å utvikle en kultur for læring som fremmer alle barns og unges muligheter for et godt liv. Denne artikkelen beskriver hvilke strategier som vektlegges for å skape en sterk kultur for læring i Hedmark.

Kultur for læring i Hedmark

Hedmark som utdanningssystem bindes sammen av den geografiske og forvaltningsmessige avgrensningen som utgjør Hedmark fylke, og som framstilles som en samlet enhet i statistiske oversikter. Den økende oppmerksomheten på resultater i utdanningssektoren utover 2000-tallet, og den tilgjengelige statistikken over resultater i Hedmark, skapte en økt oppmerksomhet og bekymring både hos lærere, ledere og politikere. Hedmark var et fylke med lavt utdanningsnivå, svake resultater på mange områder innen skole og bekymringsverdige tall knyttet til NAV og arbeidsliv. Resultatene viste svært bekymringsverdige tall, for eksempel knyttet til at Hedmark var svakest i landet i grunnskolepoeng for elever med foresatte som har grunnskole som høyeste formelle utdanningsnivå.

Samtidig fantes det klare tegn til forbedring. Gjennomføringsgraden i videregående opplæring i Hedmark økte fra 2001-kullet til 2009-kullet med omtrent ni prosentpoeng opp til landsgjennomsnittet, noe som vakte både lokal og nasjonal oppmerksomhet. Hedmark kunne også vise at til tross for lave grunnskolepoeng, hadde Hedmark nest høyest progresjon i grunnskolepoeng blant landets fylker i perioden 2008–2015.

Michael Fullan og Alan Boyle beskriver noen gjennomgående mønstre i vellykkede reformer i utdanningssektoren (Fullan & Boyle, 2014). Et slikt mønster er at det etableres en erkjennelse av klart behov for rask forbedring, og videre må denne erkjennelsen møtes med en strategi for forbedring som blir troverdig for aktørene. Forbedring skjer ikke bare fordi det er nødvendig, men også fordi det oppleves som mulig.

Et slikt perspektiv kan anvendes på situasjonen i Hedmark. Kombinasjonen av bekymringsverdige svake resultater, klare tendenser til forbedring og at sentrale aktører utviklet felles strategier til forbedring virket mobiliserende. Samlet har erkjennelsen av behov for forbedring og opplevelsen av muligheter til å realisere forbedringen skapt et momentum for felles innsats blant lærere, ledere og andre aktører i Hedmark.

I Hedmark har fylkesmannen, kommunene og andre sentrale aktører i fylket arbeidet systematisk med kollektiv kapasitet under overskriften *Kultur for læring* siden 2013. Begrepet Kultur for læring innebærer i Hedmark en overordnet målsetting om at «Barn og

unge i Hedmark skal vokse opp i en kultur for læring som motiverer til utdanning og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv» (Fylkesmannen, 2018). Videre er det konkretisert målsettinger om økt gjennomføring i videregående, om forbedring av skolefaglige resultater og om at barn og unge skal tilegne seg relevant kompetanse for framtiden. Målsettingene er i takt med det nasjonale og internasjonale paradigmeskiftet i forståelsen av hva som skaper bærekraftige læringsresultater i nåtid og framtid, og som i Norge kan sees i ny rammeplan og i den pågående læreplanreformen.

Realisering av en slik målsetting forutsetter at alle sentrale aktører i utdanningssystemet Hedmark drar i samme retning. Det er ikke realistisk at hver enkelt aktør kan utvikle en økt kapasitet til forbedring for seg. Denne kapasiteten kan best utvikles gjennom betydelige forbedringer i samarbeid og samordning av innsatser, blant annet gjennom etablering og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på alle nivå.

Koherens

Kultur for læring i Hedmark innebærer en arbeidsform som skal fremme samarbeid og samordning mellom sentrale aktører knyttet til oppvekstsektoren. Arbeidsformen tok utgangspunkt i aktørenes egne opplevde behov for samordning, og er over tid utviklet med inspirasjon fra Michael Fullans analyser av omfattende systemendringer i utdanningssektoren (Fullan, 2010). Et sentralt begrep er koherens, som er et uttrykk for opplevelse av sammenheng mellom ulike deler av samme system. Opplevelse av koherens kan for eksempel være knyttet til at forskjellige satsingsområder over tid bygger på et enførent lærings-syn, at de overordnede målene er stabile over tid og at ulike tiltak forsterker hverandre. En annen side ved koherens er knyttet til samordning ved at flere aktører finner sammen og har «samme takt» i arbeidet og på denne måten skaper merverdi. Modellen nedenfor tydeliggjør fem kjerneområder som vektlegges i forhold til koherens. En klar sammenheng over tid mellom mål, utvikling av kollektiv kapasitet, realisering av en kunnskapsbasert pedagogisk praksis og anvendelse av resultater til å forbedre praksis. For å skape og opprettholde en slik koherens over tid kreves det også



god sammenheng i ledelse mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet.

Denne forståelsen av koherens danner grunnlaget for strategiene i Kultur for læring i Hedmark. I 2016 iverksatte Kultur for læring et FoU-prosjekt som involverer fylkesmannen og alle kommunene, og hvor Høgskolen i Innlandet (HINN) ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har det faglige ansvaret. FoU-prosjektet er finansiert av Forskningsrådet og har varighet fram til 2020. FoU-prosjektet skal bidra til, og dokumentere realisering av, de overordnede målsettingene i Kultur for læring.

I denne artikkelen belyses arbeidet som gjøres i Kultur for læring i Hedmark, sett fra høgskolens perspektiv. Fordi høgskolen selv er aktivt deltagende i Kultur for læring skrives artikkelen fra et innside-perspektiv. Formålet med artikkelen er å gi et bidrag til arbeidet med regional og lokal samordning i utdanningssektoren i andre fylker. Det vektlegges derfor både å henvisne til den generelle forskningsbaserte kunnskapen som ligger til grunn og til strategiene og de konkrete tiltakene som er valgt i Kultur for læring i Hedmark.

Hedmark som et samordnet utdanningssystem

Samordning er et begrep som primært knyttes til forvaltningen. Fylkesmannsembetene i Norge har i forskrifts form en instruks som innebærer ansvar for samordning av de statlige aktørene i fylkene samt et ansvar i å bidra til godt samarbeid mellom kommunene (Kommunaldepartementet, 1981; Tjerbo, Indset, & Hansen, 2011). Fylkesmannen i Hedmark ved Utdanningsdirektøren har fra 2013 lagt stor vekt på samordning i fylket knyttet til oppvekstsektoren med begrepet *Kultur for læring* som overskrift (Fylkesmannen, 2018).

Samordningen i Hedmark er bygget opp med utgangspunkt i de 22 kommunene og deres enheter i oppvekstsektoren. Videre er det bygget regionale

nettverk, som igjen er representert i et sentralt Oppvekstforum for hele fylket. Oppvekstforum består av Utdanningsdirektøren, en representant for hver av de fire regionene, KS, Utdanningsforbundet, FUG og HINN, og arbeider etter et mandat forankret hos fylkesmannen og hos politisk ledelse i kommunene (Fylkesmannen, 2017). Samordningen i Hedmark bygger altså på de etablerte strukturene. Begrepet samordning skal i denne sammenhengen knyttes til profesjonelle pedagogiske innsatser på ulike nivå og ikke til et strukturelt perspektiv som for eksempel sammenslåing av enheter.

Samordning i sosiale systemer

Samordning som forvaltningsbegrep setter rammene for et system med deltagelse og ansvarsforhold, og mandatet for Oppvekstforum i Hedmark definerer videre en målsetting om at «viktige aktører i oppvekstfeltet har et forpliktende samarbeid» (Fylkesmannen, 2017). Mandatet tar utgangspunkt i at de ulike aktørene i Oppvekstforum ikke er en del av samme organisasjon eller en del av et klart hierarki, og at samarbeid og samordning må bygge på andre forutsetninger enn i klart definerte organisasjoner. Mandatet bygger på en systemteoretisk forståelse, hvor Hedmark som et stort utdanningssystem er sammensatt av mindre sosiale systemer som i større eller mindre grad samarbeider med hverandre (Glosvik, 2015).

Sosiale systemer oppstår gjennom kommunikasjon i et fellesskap, hvor det utvikles mønstre i form av roller, relasjoner, normer og regler. Klassene i skolen og avdelingene i barnehagen framstår åpenbart som sosiale systemer med barn, elever og lærere som aktører i systemet. Videre kan også for eksempel lærerkollegiet på en skole, styrerkollegiet i en kommune, fylkesleddet i Utdanningsforbundet og de regionale nettverkene for oppvekstsjefene forstås og utvikles som sosiale systemer.

Oppvekstforum kan også forstås som et sosialt system sammensatt av representanter fra sentrale systemer knyttet til utdanning i Hedmark.

I sosiale systemer har aktørene en gjensidig påvirkning på hverandre, men denne påvirkningen skjer ikke primært gjennom et lineært årsak-virkningsforhold. Påvirkningen skjer primært gjennom at aktørene involverer seg i og bidrar til hverandres læring. Gjennom å lære av hverandre kan fellesskapet av aktører redusere variasjonen i kvalitet og på denne måten bidra sirkulært til bedre læring og læringsmiljø for alle barn og elever i Hedmark (Fullan, 2010; Nordahl, 2010).

Den gjensidige påvirkningen er kompleks og systemisk, og relasjoner mellom aktørene har stor betydning. Relasjoner kan i denne sammenhengen forstås som relasjoner mellom personer, men også mellom de organisasjonene disse representerer. Øivind Glosvik beskriver fire kjennetegn ved relasjoner mellom aktørene som bidrar positivt i utvikling av fylket som «et lærende utdanningssystem»: Takt, tillit, translasjon og troverdighet (Glosvik, 2015).

- Et eksempel på relasjoner i takt er når samtlige 22 kommuner i Hedmark fant sammen om å gjennomføre to omfattende kartleggingsundersøkelser knyttet til læring og læringsmiljø i henholdsvis skole og barnehage, noe som innebærer at 125 skoler og 240 barnehager med til sammen over 50 000 respondenter har etablert et felles datagrunnlag om et bredt spekter av faktorer i utdanningssystemet Hedmark.
- Et eksempel på tillit er hvordan samtlige barnehager åpner for innsyn til hverandres pedagogiske refleksjoner og analyser på ledernivå, fordi alle har et unikt bidrag til hverandres læring.
- Et eksempel på translasjon er hvordan lærere og ledere i hele Hedmark arbeider med pedagogiske analyser i profesjonelle læringsfellesskap og anvender sitt lokale datagrunnlag til å bearbeide ge-

nerell forskningsbasert kunnskap til forbedringer i egen praksis.

- Et eksempel på troverdighet er hvordan Utdanningsforbundet i Hedmark med sin kompetanse og innflytelse har bidratt til at FoU-prosjektet Kultur for læring støtter godt opp om utvikling av profesjonsfellesskap i barnehage og skole.

Ambisjoner om et samordnet fylke til tross, så er det helt klart en risiko for at Kultur for læring kan bli en rekke uforpliktende møtepunkter hvor folk har en hyggelig faglig passiar – uten at dette leder til en eneste merkbar forandring for barn og unge ute i avdelingen eller klasserommet. De ulike delsystemene rundt om i fylket kan unndra seg påvirkning fra hverandre, eller de kan påvirke hverandre på en negativ måte.

Videre i teksten vil jeg forsøke å redegjøre for hvordan utdanningssystemet i Hedmark bygger kollektiv kapasitet for samarbeid slik at arbeidet leder til faktiske forbedringer for barn og unge.

Kollektiv kapasitet

Den samlede kapasiteten mellom lærere og ledere til å forbedre barnehagenes og skolenes læringsmiljø og resultater kan beskrives som en kollektiv kapasitet (Fullan, 2010).

Et grunnleggende prinsipp for utvikling av kollektiv kapasitet er at alle barn og unge kan lære på et høyt nivå, og at de profesjonelle aktørene i utdanningssystemet har et klart ansvar for realisering av dette potensialet. Dette bygger igjen på at lærere og ledere har en omforent forståelse av betydningen av utdanning for alle (Fullan, 2010).

Sett i dette perspektivet er barns og unges trivsel og læring en feedback til barnehager og skoler på om de mestrer sitt samfunnsoppdrag. Studier i både barnehage- og skolesektoren indikerer at når de ansatte har en felles, positiv oppfatning av muligheten til å

påvirke barn og unges utvikling, har de også en klart større innflytelse på områder som språklig og skolefaglig utvikling (Donohoo, 2017; Leithwood, Louis, Anderson, & Knapp, 2012; Ringsmose, Winther-Lindqvist, & Allerup, 2014). Både Donohoo og Leithwood viser i sine studier at høy kollektiv forventning om mestring blant lærere har potensiale til å redusere betydningen av faktorer knyttet til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Kunnskapen om kollektiv kapasitet og høy kollektiv forventning om mestring har vært sentral for å realisere ambisjonen om å utvikle en kultur for læring i Hedmark. Vi kan peke på to strategier som er tillagt stor vekt, og som begge kan utledes av Albert Banduras, og senere Jenni Donohoos, teori om hvordan man kan utvikle en økt kollektiv forventning om mestring (Donohoo, 2017).

For det første er det avgjørende at aktører på alle nivå i Hedmarks utdanningssystem har egne *autentiske opplevelser* av kollektiv kapasitet. For det andre kan den kollektive forventningen om mestring blant aktørene i Hedmark styrkes gjennom *vikarierende erfaringer* fra andre utdanningssystemer. La oss ta det siste, og letteste, først.

Hedmark lærer av andre – og av hverandre

I arbeidet med Kultur for læring har Hedmark søkt etter erfaringer fra andre regioner og etter forskningsbasert kunnskap for å styrke grunnlaget for beslutninger i vårt eget arbeid. Oppvekstforum har hatt en aktiv dialog med forskere ved Høgskolen på Vestlandet knyttet til erfaringer fra samordning i Sogn og Fjordane (Glosvik, 2015). Det er gjennomført studieturer hos skandinaviske og engelske fagmiljøer knyttet til erfaringer med utvikling av inkluderende utdanningssystemer (Allan & Persson, 2015; Fullan & Boyle, 2014; Hansen, Nordahl, Øyen Nordahl, Hansen, & Hansen, 2016). Videre har man søkt etter kunnskap fra internasjonal forskning på utvikling av

helhetlige utdanningssystemer (DuFour & Marzano, 2011; Fullan, 2010; Levin, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010).

Dennis Shirley hevder at innovasjoner i utdanningssystemer i nyere tid i for stor grad har orientert seg innover i seg selv og forholdt seg til forenklete statistiske sammenligninger med den ytre verden. Dette har, ifølge Shirley, i relativt liten grad ført til at utdanningssystemer har klart å nyttiggjøre seg gode erfaringer fra andre (Shirley, 2018). Shirley henstiller til det han kaller det vidsynete imperativ og den felles oppgaven, som ligger blant alle folk, om å forberede barn og unge til en ukjent framtid. Hva har barn i dag behov for å lære? Hvordan legger vi til rette for kontinuerlig læring og utvikling for alle mennesker, både barn, unge og voksne? Med slike spørsmål til grunn for felles refleksjoner og analyser med andre utdanningssystemer utvides innsikten i begreper som for eksempel «framtidens kompetanser».

I Kultur for læring erfarer vi at vikarierende erfaringer fra andre har bidratt til å styrke den kollektive forventningen om at utdanningssystemet Hedmark er avgjørende for barns og unges trivsel og læring. Felles ytre referanser hos aktørene innad i fylket bidrar til at man gjennom nettverk har mulighet til å arbeide fram omforente lokale strategier. Mange prinsipper, som for eksempel kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, kan gjenkjennes fra store deler av den ytre verden. Samtidig har andre prinsipper i større grad et lokalt stempel, som for eksempel å legge den sterke norske tradisjonen knyttet til samarbeid mellom partene i arbeidslivet til grunn for utvikling av Hedmarks kollektive kapasitet (Irgens, 2016).

Inspirasjon ved vikarierende erfaringer er imidlertid ikke avgrenset til at noen må sette seg i et fly. Den klart viktigste kilden til andre relevante eksempler finner vi innad blant våre egne kolleger. Etablering av

nettverk og profesjonelle læringsfelleskap er sentralt i Kultur for læring.

Profesjonelle læringsfelleskap

Målet om gode og inkluderende læringsfelleskap for barn og elever fremmes best gjennom profesjonelle læringsfelleskap for lærere. Lærerne utøver et komplekst lederskap for barnegrupper og klasser, og spiller en avgjørende rolle for læring og trivsel både i samtid og framtid. Lærernes utøvelse av dette lederskapet styrkes av barnehage- og skolekulturer som fremmer kollektiv læring blant lærerne.

Utvikling av barnehager og skoler som profesjonelle læringsfelleskap er en egen målsetting i Kultur for læring, og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap er avgjørende for å realisere ny rammeplan i barnehagen og fagfornyelsen i skolen. Dette innebærer at ledere og lærere bør ha forventninger til læring på alle nivåer i utdanningssystemet. Det er ikke bare elevene som skal lære og utvikle seg, det samme gjelder for lærere og ledere.

Ledelse av læring skjer på alle nivåer i utdanningssystemet. Ledere tar i stadig større grad ansvaret for den pedagogiske ledelsen av lærernes kompetanseutvikling, og arbeider med å utvikle sin og organisasjonens kapasitet for kollektiv læring. I Hedmark, som i landet for øvrig, har dette skapt et økt engasjement for kollektiv læring mellom lærere og ledere på alle nivåer i utdanningssystemet (Jøsendal, Langfeldt, & Roald, 2012).

Ledernes og lærernes profesjonelle læringsfelleskap bør preges av en undersøkende kommunikasjon som innebærer at refleksjon retter seg både mot læringsprosesser hos seg selv og mot de konkrete resultatene som barna og elevene oppnår. En undersøkende holdning forutsetter en kommunikasjon preget av tillit og respekt. Hargreaves og Fullan anvender begrepet sosial kapital for å ramme inn den totale til-

stand av gjensidig tillit og respekt mellom lærere og mellom ledelse og lærere. Videre viser de til at fellesskapets sosiale kapital gir muligheter for at kolleger kan lære av hverandre fordi de viser fram sin sårbarhet og områder hvor de har behov for å utvikle egen kompetanse (Hargreaves & Fullan, 2012).

En støtte til utvikling av en undersøkende kommunikasjon finnes i Thomas Nordahls modell for pedagogisk analyse (Nordahl, 2012), som er et bidrag til pedagogisk dybdelæring for lærere og ledere ved at den er dialogisk, systemisk, koherens-skapende og egner seg til å forstå læringsdata i en samarbeidskontekst. Pedagogisk analyse er en felles referanse og arbeidsstruktur for profesjonelle læringsfelleskap både på lærernivå og ledernivå i Kultur for læring.

Kollektiv mestringstro

Det er stor variasjon i Hedmark mellom barnehager og mellom skoler for hvordan lærerne vurderer kvaliteten på samarbeidet om elevene og hvordan de vurderer kvaliteten på opplæringen og egen kompetanse (Nordahl, Egelund, Nordahl, & Sunnevåg, 2017). Dette er et uttrykk for at lærerne i varierende grad har en tillitt til den kollektive kapasiteten i egen organisasjon, og at de i varierende grad har en kollektiv forventning om mestring.

Den viktigste kilden til å utvikle en kollektiv forventning om mestring er autentiske mestringsopplevelser knyttet til den felles innsatsen som lærere og ledere legger ned (Donohoo, 2017). Mestring forutsetter videre at det legges ned innsats i form av kompetanseheving og systematisk trening på samarbeid. Barnehagene og skolene i Hedmark investerer i kompetanseheving og trening for å utvikle barnehage- og skolekulturen i retning av profesjonelle læringsfelleskap. Lederne kan ha stor betydning for utvikling av en slik kultur gjennom å vise tydelige forventninger til hvordan lærerne arbeider sammen, og det krever at lederne gjør de nødvendige endringene i sin egen

lederpraksis (DuFour & Marzano, 2011; Robinson, 2014).

En generell erfaring fra arbeidet med å utvikle et helt fylke som utdanningssystem er at mange aktører har oppmerksomheten på forbedring hos andre enn seg selv. Karikert kan man beskrive det som at fylkesmannen er opptatt av at kommunalsjefene skal forbedre seg, som i sin tur er opptatt av at styrerne og rektorene skal forbedre seg, som i sin tur er opptatt av at lærerne skal forbedre seg, som i sin tur er opptatt av at elevene skal forbedre seg. Hele denne verdikjeden i utdanningssystemet har helt klart en innflytelse på barnas og elevenes utvikling, og den har størst positiv innflytelse når hvert ledd fokuserer på egen ledelse av læring og hvilken progresjon man klarer å skape i egen organisasjon (Louis et al., 2010). Louis et al. viser i sin omfattende studie til at ledere har større gjennomslag i egen organisasjon hvis de involverer lærerne i ulike former for distribuert ledelse og selv modellerer gode eksempler. Det innebærer at ledere, som forventer at lærere skal arbeide med systematisk refleksjon og evaluering knyttet til egen undervisningspraksis, selv bør gå foran som et godt eksempel knyttet til egen lederpraksis.

Læringsfelleskap på tvers av kommuner

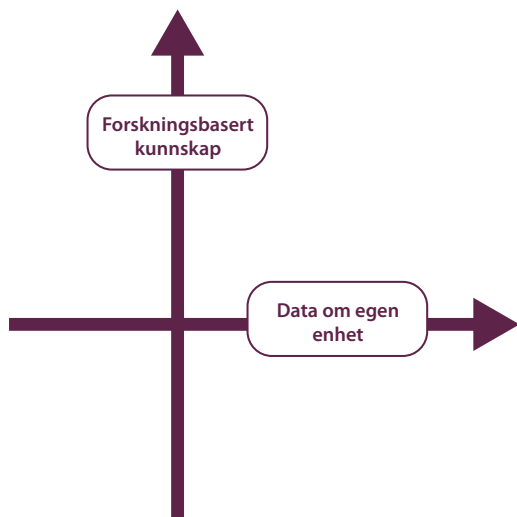
Erkjennelsen av at læringsfelleskap ikke bare er viktig for lærere, men også for ledere, har ført til en sterkere orientering inn mot læringsfelleskap på det regionale nivået (DuFour & Marzano, 2011; Leithwood et al., 2012). Som et tiltak for å styrke ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i Hedmark gjennomføres det regionale nettverkssamlinger for ledere, PP-tjenesten og hovedtillitsvalgte. Nettverkene møtes tre ganger i året og arbeider med ulike sider av profesjonelle læringsfelleskap. Nettverket ledes av kommunalsjefene i regionen, og høgskolen bidrar med faglige rammer og innhold. Gjennomføringen av nettverkene er i stor grad basert på prinsippene

i dialogkonferanser (Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm, & Tiller, 2010). Dette innebærer at høgskolen har en funksjon knyttet til å formidle forskningsbasert kunnskap om ledelse av profesjonelle læringsfelleskap. Videre setter høgskolen en ramme for læringsaktiviteter hvor deltagerne arbeider med oversettelse til konkrete lederhandlinger ved refleksjonsoppgaver og erfaringsdeling. Erfaringsdelingen skal være basert på utprøvinger ved egen skole eller barnehage, og arbeidet på nettverkssamlingene skal modellere arbeidsformer som lederne kan prøve ut ved egne enheter.

I et fylke som Hedmark med mange små kommuner er det særlig hensiktsmessig at nettverk mellom ledere og mellom skoler legges til et regionalt nivå. Både blant styrere og rektorer er det mange som enten er alene eller som er svært få i sin egen kommune om denne type stilling. Gjennom den felles rammen for utviklingsarbeid som alle kommunene har gjennom FoU-prosjektet Kultur for læring, skapes også et stort potensial for læringsutbytte på tvers av kommunene. En rektor i Åsnes kommune har mange felles referansepunkter med en rektor i Eidskog kommune knyttet til ledelse av profesjonelle læringsfelleskap, bruk av den felles kartleggingsundersøkelsen for Hedmark, anvendelse av pedagogisk analyse og på en rekke andre områder.

Forbedringsarbeid

Lærernes profesjonelle læringsfelleskap i barnehage og skole kan styrkes ved at de utvikler sin forståelse av både den generelle forskningsbaserte kunnskapen og den spesifikke kunnskapen de har om egen enhet med kartleggingsresultater eller andre data. Kombinasjonen av å ha sterk kunnskap for begge disse dimensjonene gir et svært godt utgangspunkt for å drive et analytisk forbedringsarbeid ved egen enhet (Nordahl, 2016).



Bruken av elevresultater i utviklingsarbeid har vært et omstridt tema de siste årene, og ikke uten grunn. Det er belegg for at bruk av elevresultater i konkurransebaserte systemer med vektlegging av rangering og belønningssystemer har hatt en kontraproduktiv effekt i flere land (Leithwood et al., 2012). Samtidig er det også belegg for at bruk av elevresultater i læringsorienterte systemer med vektlegging av mål, analyser av sammenhenger og kunnskapsbasert tiltaksutvikling har ført til forbedring av resultater i bred forstand (Leithwood et al., 2012; Robinson, 2014).

Et relevant datagrunnlag

Kultur for læring har gjennom FoU-prosjektet iverksatt flere tiltak for å realisere prinsippene om bruk av elevdata og andre kartleggingsresultater. Alle barnehager og grunnskoler i Hedmark har gjennomført en omfattende nettbasert kartleggingsundersøkelse om læring og læringsmiljø. Undersøkelsen er utviklet ved SePU (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg, & Martinsen, 2017). Undersøkelsen ved skolene ble gjennomført i november 2016 og undersøkelsen ved barnehagene ble gjennomført i november 2017¹. Un-

dersøkelsene retter seg mot et omfattende utvalg av faktorer som forskning viser har betydelig sammenheng med trivsel og læring, og de involverer både barn/elever, foresatte, lærere, assistenter og ledere. Svarprosenten for alle respondentgruppene var svært høy og ga et godt grunnlag for videre analyser (Nordahl et al., 2017).

Barnehagene og skolene har tilgang til egne resultater i en nettbasert, interaktiv resultatportal hvor de kan hente ut resultater for alle respondentgruppene og se etter ulike mønstre knyttet til blant annet alderstrinn og kjønn. Resultatene gir ingen enkle rangeringer, men gir alle barnehagene og skolene tilgang til å sammenligne seg med et gjennomsnitt for hele fylket på alle de ulike faktorene som undersøkelsen retter seg mot.

Ambisjonen med gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen er blant annet å skaffe til veie et relevant datagrunnlag til anvendelse for arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap (Leithwood et al., 2012). Oppfattelsen av relevans er i denne sammenheng knyttet til fire dimensjoner: (1) Undersøkelsen retter seg mot faktorer som er begrunnet i profesjonens kunnskapsbaserte kunnskap. (2) Barnehagene og skolene får tilgang til egne lokale data helt ned på trinn-nivå. (3) Undersøkelsen tar for seg faktorer som barnehagene og skolene har stor grad av mulighet til å påvirke selv. (4) Undersøkelsen skal gjennomføres tre ganger i løpet av en femårsperiode, og det gir en god mulighet for barnehagene og skolene til å evaluere egen progresjon.

Korte og lange læringsløyper

Robinson framhever at anvendelse av data som grunnlag for lærernes arbeid i profesjonelle læringsfelleskap blir betydelig mer fruktbart når lærere forstår hvordan data kan gi informasjon til beslutninger om videre arbeid (Robinson, 2014). Kartleggingsundersøkelsen i Kultur for læring gir lærerne relevant

¹ Rapporten fra barnehageundersøkelsen er under publisering.

informasjon, og ved at den gjennomføres med to års mellomrom gir den en stabilitet til hvilke faktorer man fokuserer på i forbedringsarbeidet. Samtidig bør skolene og barnehagene også arbeide med andre former for data om barns og elevers læring og trivsel for å legge til rette for kortere tidsspenn på læringsløyper i lærernes profesjonelle læringsfelleskap. Læringsløyper som tidsmessig er nede i noen få uker eller måneder mellom analyse, beslutning om tiltak og evaluering, er motiverende for lærere (Robinson, 2014). Det vil sette krav til ytterligere data som for eksempel fra observasjonsprotokoller, elevarbeider og mindre kartlegginger.

En avgjørende side ved slike data er at de må kunne synliggjøre progresjon i trivsel og læring fra et tidspunkt til et annet, både i kortere og lengre tidsspenn (Hattie, 2009). Vektlegging av progresjon framfor prestasjon bidrar til at oppmerksomheten rettes mot lærernes bidrag til barns og elevers trivsel og læring.

Analyse av datagrunnlag

Elevdata skal ikke erstatte lærerens vurderinger, men de skal anvendes til å kalibrere lærernes vurderinger. I profesjonelle læringsfelleskap bør lærerne utvikle en undersøkende arbeidsform hvor de sjekker ut hypoteser/antagelser om elevenes læring, slik at de har et sikrere grunnlag for egne beslutninger om videre arbeid. Den mest utfordrende jobben for mange skoler er å utvikle en kollektiv ferdighet for denne læringsprosessen. Det er i seg selv en kompetanse- og kulturutvikling som må gå over tid og som må føres av skolens ledelse (Robinson, 2014).

For å støtte opp om utvikling av en slik kollektiv ferdighet er det i Kultur for læring utviklet kompetansepakker om bruk av kartleggingsresultater. Kompetansepakkene innebærer et nettbasert opplæringsforløp hvor i første omgang ledere, PP-tjenesten og hovedtillitsvalgte arbeidet sammen om å sette seg inn

kunnskap om statistikk, prinsipper for pedagogisk analyse og tiltaksutvikling (Nordahl, 2016). I løpet av kompetansepakken gjennomfører deltagerne en pedagogisk analyse av resultater fra egen barnehage eller skole. Videre gjennomfører lærerne tilsvarende kompetansepakker om pedagogisk analyse og bruk av kartleggingsresultater i egne læringsfelleskap. Her legges det til rette for at lærere forsker og evaluerer egen praksis.

Både på lærernivå og på ledernivå er hensikten med å gjennomføre pedagogiske analyser at man skal komme fram til konkrete tiltak knyttet til den pedagogiske praksisen og knyttet til behov for kompetanseutvikling for lærerne.

Anvendelse av forskningsbasert kunnskap

Forbedringsarbeid i barnehage og skole bør innebære systematisk kompetanseutvikling for både ledere og lærere. En sentral ferdighet hos ledere og lærere er at de kan anvende relevant kunnskap for utvikling av egen barnehage eller skole. Dette innebærer at de må være oppdatert på forskningsbasert kunnskap om sammenhenger mellom pedagogisk praksis, læring og læringsmiljø, og at lærere må ha tilgang til denne kunnskapen når de skal arbeide i læringsfelleskap. En av de sentrale dimensjonene ved profesjonelle læringsfelleskap er lærernes kollektive evne til å operasjonalisere forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis i egen kontekst (Helmke, 2013; Robinson, 2014).

Kultur for læring tar utgangspunkt i at de involverte forskermiljøene sammen med ledere og lærere er gjensidig ansvarlig for å skape forbindelser mellom det vi kan kalle forskningsfeltet og praksisfeltet. Dette innebærer at forskningsfeltet har et ansvar for å utforske problemstillinger som er relevante for praksisfeltet, og videre gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for

praksisfeltet. SePU har definert seks tiltak for å øke forskningens relevans for praksisfeltet i Hedmark:

- Gjennomføring av både kvalitative og kvantitative studier i og sammen med barnehager og skoler i Hedmark. Disse publiseres både som læringsrapporter til regionene og som vitenskapelige publikasjoner.
- En søkbar database med utvalgte forskningsartikler knyttet til den felles nettressursen e.sepu.no.
- Tidsskriftet Paideia – som har til hensikt å bidra med forskningsbasert kunnskap om barns og unges læring og utvikling i barnehage og skole.
- Bokserien «Dette vet vi om» – som tar for seg en rekke sentrale kunnskapsområder. Serien utgis både for skole og barnehage på forlaget Gyldendal.
- Utvikling av nettbaserte kompetansepakker som bygger på bøkene i «Dette vet vi om», og som gir barnehagene og skolene et strukturert opplegg for kollektiv kompetanseutvikling i læringsfelleskap, både for ledere og lærere.
- Faglige bidrag fra SePU i form av forelesninger eller fagdager i forbindelse med nettverk og andre samlinger for lærere og ledere.

Nettbaserte kompetansepakker er det mest omfattende tiltaket for kollektiv kompetanseutvikling i Kultur for læring, og strukturen i disse er tilrettelagt for at deltagerne leser forskningslitteratur, reflekterer over faglige begreper i egne læringsfelleskap, prøver ut konkrete tiltak i egen praksis og evaluerer sammen basert blant annet på observasjoner og data om elevenes progresjon i læring.

Arbeidet med å anvende forskningsbasert kunnskap til kollektiv kompetanseutvikling må ledes lokalt, og det setter store krav til ledernes pedagogiske lederskap (Dyssegård & Egelund, 2017). Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap og anvendelse av forsk-

ningsbasert kunnskap gjennom kompetansepakker er derfor sentralt i Kultur for læring når lederne møtes i egne regionale ledernetverk.

Barnehagene og skolene har også behov for støttesystemer i form av for eksempel veiledere som kan bidra i arbeidet med å skape relevans i forskningsbasert kunnskap og bidra i det varige arbeidet med å utvikle den pedagogiske praksisen. Det er fordelaktig at det eksisterer et støttesystem som er aktivt deltagende både i forberedelse og gjennomføring av kollektiv kompetanseutvikling. Et slikt støttesystem kan bestå av ressurspersoner fra andre barnehager og skoler, fra den lokale forvaltningen og fra PP-tjenesten (Dyssegård & Egelund, 2017). PP-tjenesten er involvert i planlegging og gjennomføring av FoU-prosjektet, og utvikler egne relasjoner til barnehager og skoler gjennom arbeidet med Kultur for læring. PP-tjenesten er på denne måten et av mange eksempler på at de ulike delene av utdanningssystemet Hedmark bidrar til bedre samarbeid og samordning.

Kultur for – å gå løs på nye utfordringer?

Kultur for læring, sett fra vinduet på høgskolen, har helt klart skapt en forbedret ramme for samordning av aktørene i utdanningssystemet Hedmark. Samtidig er det ikke vanskelig å få øye på utfordringer med samordning i Hedmark. Med en omskriving av Øyvind Glosviks beskrivelse av relasjoner i utdanningssystemet kan det også anføres eksempler fra Hedmark på utakt, mistillit og mangel på translasjon og lite troverdighet. Samtidig ser vi gode eksempler på at slike utfordringer blir næstet opp i den positive kraften som oppstår ved at så mange aktører har en omforent forståelse av det felles oppdraget vi har for barn og unge. Barn og elever kommer ikke i reprise. En skolegang preget av manglende mestringsfølelse og en opplevelse av ikke å være inkludert, kan gjøre uopprettelig skade. Det er viktig å opprettholde en erkjennelse av at det haster med forbedring.

Kultur for læring bidrar til at Hedmark er bedre rustet til å møte nye mål og oppgaver. Barnehager og skoler som har utviklet egne kulturer som profesjonelle læringsfelleskap, har bedre forutsetninger for å realisere ambisjonene om dybdelæring og tverrfaglige temaer. Det regionale nivået er vektlagt i nye strategier i statlig styring av utdanningssektoren, og Hedmark har strukturene klare (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er avgjørende for utdanningssystemet i Hedmark at det arbeides aktivt for å skape en koherens knyttet til det etablerte arbeidet i Kultur for læring og til det videre arbeidet med rammeplanen, desentralisert

ordning for kompetanseutvikling og til arbeidet med fagfornyelsen.

Foreløpig er vår kunnskap om Kultur for læring i Hedmark basert på erfaringer, og vi nærmer oss fasen hvor vi i større grad kan dokumentere utviklingen i Hedmark. Utdanningssystemet i Hedmark skal på denne måten bidra til kunnskapsutvikling. Gjennom forsknings- og utviklingsprosjektet Kultur for læring og tilknyttede PhD-prosjekter vil det framover bli formidlet resultater fra Hedmark som vil gi relevant kunnskap tilbake til sektoren.

Litteraturliste

-
- Allan, J., & Persson, E. (2015). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1).
 - Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin.
 - DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
 - Dyssegård, C. B., & Egelund, N. (2017). *Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Nationalt Center for Skoleforskning, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. Lokalisert på <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgifter/Clearinghouse/Vidensnotat-om-anvendelse-af-forskning-i-grundskolen.pdf>
 - Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
 - Fullan, M., & Boyle, A. (2014). *Big-City School Reforms: Lessons From New York, Toronto, and London*. New York: Teachers College Press.
 - Fylkesmannen (2017). Kultur for læring oppvekstforum: samordning for barn og unges oppvekst og læring. Mandat for arbeidet.
 - Fylkesmannen (2018). Kultur for læring.
 - Glosvik, Ø. (2015). Lærende utdanningssystem? Tilfellet Sogn og Fjordane i lys av erfaringar frå andre fylke. I: Langfeldt, G. (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet Lærende regioner* (s. 121–143). Bergen: Fagbokforlaget.
 - Hansen, O. H., Nordahl, T., Øyen Nordahl, S., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2016). *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for 5 kommuner 2015 – Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg: "Uligheder og variationer – i dagtilbud"*. (Open Access utg.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnostisering, evaluering og utvikling av undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Instruks for fylkesmenn, §3, §4 C.F.R. (1981).
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. E., & Knapp, M. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Center for applied research and educational improvement, University of Minnesota.
- Lund, T., Rotvold, L. A., Skrvset, S., Stjernstrøm, E., & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *FoU i praksis*. Lokalisert på <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-4.pdf>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S., & Sunnevåg, A.-K. (2017). Kultur for læring T1, Glåmdalen. *Fylkesmannen*. Lokalisert på <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring/Forsknings--og-utviklingsprosjekt/Rapporter-fra-kartleggingsundersokelse/>
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A.-K., Berg, B., & Martinsen, M. (2017). Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune. *Kristiansand kommune*. Lokalisert på <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>.
- Ringsmose, C., Winther-Lindqvist, D. A., & Allerup, P. (2014). Do Welfare States Raise Welfare(d) Kids? Day-Care Institutions and Inequality in the Danish Welfare State. *Early Child Development and Care*, 184(2), 177–193.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Shirley, D. (2018). *Nye perspektiver på endring i skolen: Læring med integritet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjerbo, T., Indset, M., & Hansen, T. (2011). Fylkesmannens rolle i det norske styringssystemet. *Nordisk Administrativ Tidsskrift*, 2/2011, 93–109.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Modell for kompetanseutvikling.