

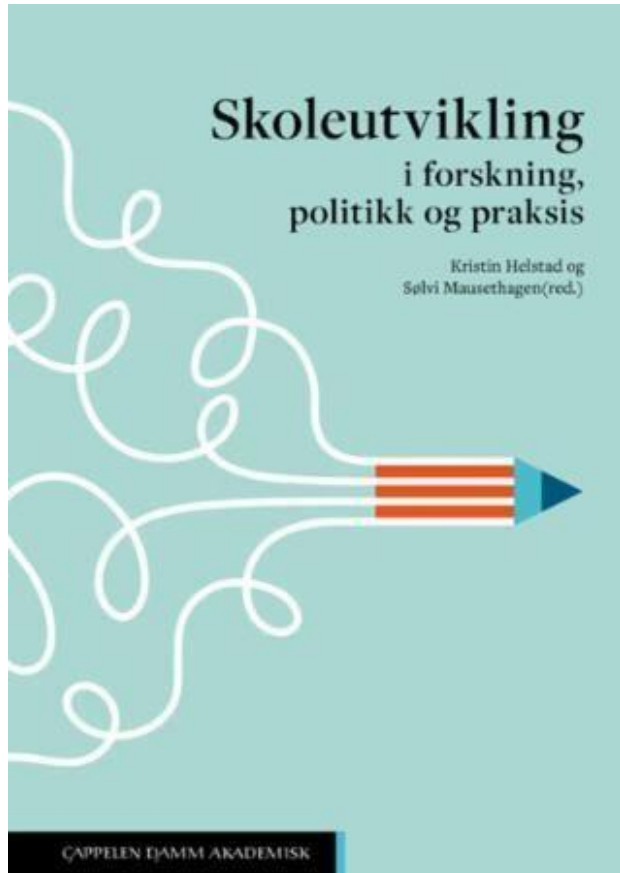
Samspillsmodeller i skoleutvikling - fra et historisk til et framtidsperspektiv

Sølvi Mausethagen
SEPU-konferansen 2022

OSLOMET



**Høgskolen
i Innlandet**



RE-POSE



- Hvordan konstrueres «desentralisert skoleutvikling» som begrep i nasjonal politikk over de siste 40 årene?
- Hvilke utviklingstrekk kan si oss noe om hva som påvirker dagens begrepskonstruksjoner, strategier og systemer rundt skole- og kompetanseutvikling?
- Hva kan slike utviklingstrekk bety for hvordan kompetanseutvikling i fremtiden tar form i barnehage og skole?

Sentrale begreper og hovedargument

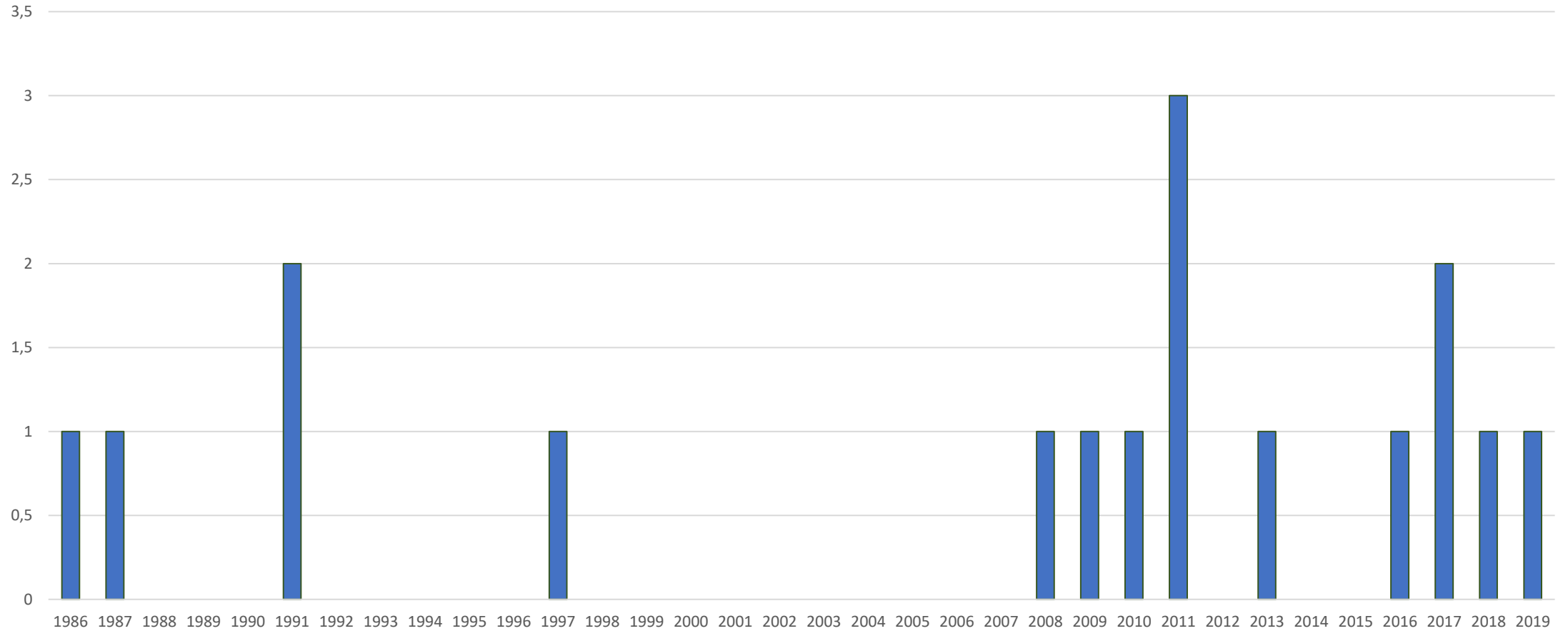
- Desentralisert skoleutvikling
- Læringsfokusert ansvar
- Samspillmodeller

Det synes å være stor grad av enighet i forskningen om at skoleutvikling best skjer i et samspill mellom statlige og lokale ordninger og skolene/ barnehagene, samtidig som lokal involvering, medbestemmelse og faktiske endringer helt inn i klasserommet er en vedvarende utfordring over tid. Nye lærerroller i skole og barnehage, med relasjoner til forsknings- og lærerutdanningsmiljøer og med et mer spesifikt ansvar for kompetanse- og skole/barnehageutvikling, kan ha et stort potensiale med tanke på å få til involvering og utviklingsprosesser 'innenfra' i skoler og barnehager.

Desentralisering handler om at ansvaret for å ivareta offentlig oppgaver og tjenester blir overført fra sentrale myndigheter til enheter på et lavere nivå i det offentlige styringssystemet.

Desentralisering har både historisk og i dag fått en positiv valør i betydningen av at det skal øke kvaliteten på de tjenestene som tilbys og styrke demokratiske prosesser gjennom økt lokal involvering. Desentralisering er derimot ikke en garanti for større lokal innflytelse og autonomi (Lauglo, 1989; Karlsen, 1993).

Skoleutvikling i forskning



Periode 1: Desentralisert skoleutvikling i balansen mellom sentrale mål og lokal frihet

Betydningen av desentralisering fremheves fordi «sentralistiske tiltak i stor skala ofte ikke har gitt de ønskede resultater og har samsvart dårlig med lokale behov» (del 3.1, St.meld. 79, 1983-84).

I St.meld.73 (1984-1985) beskrives behovet for å skille mellom utviklingsarbeid som kan desentraliseres og tiltak som sentrale myndigheter bør ta ansvar for ('sentralinitiert' vs 'vanlig lokalt styrt utviklingsarbeid')

De pedagogiske høgskolenes rolle i skoleutvikling fremheves, det samme gjelder kommunenes ansvar for å tilrettelegge for utviklingsarbeidet. For FoU-arbeidet fremheves det at den enkelte skole bør bestemme hva den ønsker å engasjere seg i, men at skolesjefen kan forsøke å påvirke.

Mellomperiode: Målstyring og evaluering for å sikre sentrale mål (og lokal frihet)

- På 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet er det få henvisninger til desentralisering i politikken. I denne perioden er det et økende fokus på spenningene mellom sentrale mål og lokal frihet: Nå skulle målstyring og evaluering berede grunnen for å bli viktige premissleverandører for fornyede konstruksjoner av «desentralisert skoleutvikling».
- Etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble først foreslått i NOUen Førsteklasses fra første klasse (2003). I *Kultur for læring* (St.meld. 30, 2003-2004) beskrives at dette systemet er en viktig del av et større systemskifte.
- Ansvar for kompetanseheving beskrives som følger: «Det er skoleeier som har ansvar for kompetanseutvikling i skolen. Det er imidlertid nødvendig at staten bidrar med støtte til skoleeiers arbeid med kompetanseutvikling en periode fremover, for å få gjennomført de innholdsmessige endringene som er omtalt i meldingen.»

Periode 2: Desentralisert skoleutvikling gjennom (lokal) kunnskap og ansvarliggjøring

I Stortingsmeldingen *Lærelyst* (2016-2017) antas det at forutsetningene for en mer lokal modell for kompetanseutvikling i større grad er på plass: «Det norske, desentraliserte utdanningssystemet forutsetter aktive og kompetente kommuner som kan bruke kunnskap om resultater til kvalitetsutvikling på sine skoler.

Desentralisering forutsetter også skoler med profesjonsfellesskap som kan omsette erfaring og kunnskap til ny undervisningspraksis, og universiteter og høyskoler som tilbyr kompetanse som er relevant for skolenes utviklingsbehov.»

Med nye systemer for kompetanseutvikling som vektlegger det lokale nivået som sentralt for beslutningstaking og gjennomføring av utviklingstiltak i kommuner og på skoler, blir desentralisering igjen et sentralt begrep. Lokal tilpasning og eierskap beskrives som sentrale prinsipper, i likhet med de politiske dokumentene fra begynnelsen av 1980-tallet. Slik ses desentralisering som en konsekvens av en rekke sentraliserte, nasjonale tiltak, som satsning på etter- og videreutdanning, kvalitetsvurderingssystemet og grunnleggende ferdigheter.



Samspillsmodeller

- Samarbeidsmodeller er et begrep for modeller der initiativet kommer fra nasjonale utdanningsmyndigheter, men der lokal tilpassing og justering av innhold og mål er en del av disse føringene (Straub & Vilsmaier, 2020). (Mellom 'top-down' og 'bottom-up')
- I slike modeller er en dimensjon knyttet til hvor stort rom det gis for lokale initiativer og tilpasninger, noe som kan variere over tid og på tvers av kontekster.
- Lokale skole- og barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjekter er en slik modell («dekom» og «rekom»), der bredere nasjonale føringer gir rom for lokale tilpasninger (Sivertsen et al., 2021).
- Behov for ytterligere integrasjon mellom akademisk og 'praksis': kunnskap, perspektiver og interesser

Nyere utviklingstrekk

- Desentralisering
- Samspillmodeller, partnerskap

- Akademisering
- Differensiering, spesialisering

I hvilken grad betyr slike utviklingstrekk nye vilkår for hvordan kompetanseutvikling og skole- og barnehageutvikling foregår?

Læringsfokusert ansvar/ansvarliggjøring

- Mellom prestasjonsorientert og faglig-profesjonelt ansvar
- 'Learning professions' (Simons & Ruitmejer, 2012)
- Det synes å være en forskyvning fra ansvarliggjøring med bakgrunn i elevresultater til ansvarliggjøring til ansvarliggjøring med tanke på å delta aktivt i skole- og barnehageutvikling
- Et læringsfokusert ansvar betoner dermed det individuelle og kollektive ansvaret lærere og skoleledere har og i økende grad får for til enhver tid å være 'lærende' og delta i kollektivt utviklingsarbeid.
- Men i dette ligger det også en spenning: ansvar vs ansvarliggjøring

Lærere som 'utviklingsledere'

- Profesjonalisering ovenfra vs innenfra / top-down vs bottom-up
 - Dersom utviklingsarbeid i for stor grad oppleves å komme ovenfra skjer det i mindre grad endringer i klasserommet (motivasjon)
 - Der lærere har et større ansvar for å drive utviklingsarbeid sammen med andre lærere er det større sannsynlighet for endringer
 - Det samme gjelder bruk av 'ny' kunnskap
 - Vi vet samtidig at det er behov for balanse mellom initiativene
- Aktualiserer spørsmål om andre/nye roller/karriereveier i skolen



(Offentlig
ph.d)

Veileder

Avdelingsleder

Ressurslærer

Lærerspesialist

Oppsummert

Det synes å være stor grad av enighet i forskningen om at skoleutvikling best skjer i et samspill mellom statlige og lokale initiativer og skolene/barnehagene og/eller fra lærerprofesjonen (Askling mfl., 2016; Straub & Vilsmaier, 2021), og at et slikt samspill bør foregå innenfor faglige fellesskap på arbeidsplassen (Webster-Wright, 2009; Kennedy, 2016). Tilgang til eksterne kunnskapsnettverk (som UH) spiller i en viktig rolle i slike samspillmodeller, og står også sentralt i partnerskapstenkingen.

Nye lærerroller i skole og barnehage som har et mer spesifikt ansvar for skole- og kompetanseutvikling synes å ha et stort potensiale med tanke på å få til involvering og utviklingsprosesser 'innenfra'.

Summeoppgave

Velg en av to:

Kan dere finne et eksempel der 'ny' kunnskap utfordret eksisterende praksis? Beskriv så konkret som mulig hva som skjedde.

Kan dere finne et eksempel på et utviklingsarbeid på skolen som du vil beskrive som vellykket? Beskriv så konkret som mulig.

For begge:

Hvilken rolle spilte a) et eksternt miljø (UH?),

b) «de nye rollene»,

og c) du, som lærer/barnehagelærer/skoleleder/styrer?