

Sammen for kvalitet - læring
Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen
2016/17-2019/20

30.6.2016

Forord	2
Sammen for kvalitet - læring Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen 2016/17-2019/20	3
1. Planens bakgrunn og innhold.....	3
1.1. Om planen	3
1.2. Planens innhold	4
2. Status og utfordringer	6
2.1. Status og fellestrekk	6
2.2. Utfordringer - i en skole for det 21. århundre	11
3. Visjon, mål og satsingsområde.....	14
3.1. Visjon	14
3.2. Mål.....	14
3.3. Satsingsområde	15
3.4. Grunnleggende ferdigheter – Sammenheng og videreføring.....	17
3.5. Kjennetegn på gode læringsprosesser:	18
4. Læring og forutsetninger for læring	19
4.1. Læring og kompetansebehov	19
4.2. Sosiale og emosjonelle kompetanser.....	20
4.3. Syn på læring	21
4.4. Dybdelæring	21
4.5. Kommunikasjon og læring.....	22
4.6. Elevrollen og læring.....	23
4.7. Lærerrollen og læring.....	24
4.8. Læring for alle.....	24
4.9. Forutsetninger for læring	25
5. Strategi og tiltak.....	28
5.1. Strategier.....	28
5.2. Tiltak	31
6. Iverksetting.....	33
6.1. Skoleåret 2016/2017	33
6.2. Skoleåret 2017/2018 og påfølgende skoleår	34
Referanser, litteratur	35

Forord

«Sammen for kvalitet – læring» er en faglig forankret og strategisk plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen for de kommende fire skoleår. Planen peker ut hovedretningen for skolenes faglige utviklingsarbeid i perioden.

Utviklingsretningen er basert på analyser av tilstanden i bergensskolen og på de utfordringer som ligger foran oss. Valg av utviklingsretning har støtte i forskning.

Planen er utviklet i fagavdelingen med bred involvering. I planprosessen er det gitt innspill fra faglige instanser, fra lærere, fra skoleledere og fra organisasjoner. Alle kommunale skoler har hatt anledning til å uttale seg om innholdet i planen. Innspillene fra skolene viser sterk – nærmest unison – støtte til de viktigste føringene i planen. Mange av de påpekingene som er kommet fram gjennom skolenes innspill, er tatt inn i den endelige versjonen av planen.

Planen har fått navnet «Sammen for kvalitet – læring» for å signalisere videreføring av strategiene for utvikling i og av bergensskolen, jfr. «Sammen for kvalitet» som er navnet på forrige plan. Begrepet «læring» er tatt inn i den nye planens tittel for å tydeliggjøre hva som er det viktigste signalet i planen.

Fagavdelingen ønsker at planen skal gi inspirasjon til skolenes kontinuerlige arbeid med elevenes læring og utvikling, og fagavdelingen vil gjøre sitt beste for å støtte skolene i dette viktige arbeidet til beste for alle elever i bergensskolen.

Fagdirektør, fagavdeling barnehage og skole

Odd-Harald Hundvin

- » «Sammen for kvalitet - læring» følger opp planen «Sammen for kvalitet»
- » Kvalitetsutviklingsplanen er ambisiøs, praksisnær og fremtidsrettet
- » Planperioden er skoleårene 2016/17 - 2019/20

Sammen for kvalitet - læring

Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen 2016/17-2019/20

Plan for kvalitetsutvikling støtter opp under visjonen for bergensskolen, som er «Kompetanse for alle i mulighetenes skole». «Sammen for kvalitet – læring» peker ut faglige og pedagogiske målsettinger i planperioden og strategier for å oppnå disse. Målsettinger og strategier er vurdert ut fra status, resultater og erfaringer fra gjeldende planperiode, men «Sammen for kvalitet - læring» er først og fremst en ambisiøs, praksisnær og fremtidsrettet plan for bergensskolen vurdert ut fra fremtidens kompetansebehov.

1. Planens bakgrunn og innhold

Planens første kapittel gir en kort redegjørelse for planens bakgrunn, setter den i sammenheng med foregående plan, «Sammen for kvalitet» (2012/13 - 2015/16) og gir en introduksjon til planens øvrige kapitler.

1.1. Om planen

«Sammen for kvalitet» er tittel på plan for kvalitetsutvikling for perioden 2012/13 - 2015/16, som ble vedtatt av Bergen bystyre i 2012. I planen ble det lagt vekt på få og tydelige satsingsområder, som blant annet *grunnleggende ferdigheter*, som «Lesing som grunnleggende ferdighet», «Realfag med spesiell fokus på regning som grunnleggende ferdighet» og «Kommunikasjon». «Sammen for kvalitet» ble en felles langsiktig plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen og skapte ringvirkninger gjennom planer for andre deler av byrådsavdelingens virksomhet, som ble basert på tilsvarende prinsipper med få og ambisiøse mål, lærende prosesser, og horisontalt og vertikalt samarbeid for «å dra i samme retning». Planen skapte også ringvirkninger i form av en organisatorisk utvikling med større vekt på kollektiv kapasitet, og overlapping på og mellom de ulike myndighetsnivå i byrådsavdelingen.

«Sammen for kvalitet - læring» (2016/17 – 2019/20) peker ut faglige og pedagogiske målsettinger, samt satsingsområder og strategier for å oppnå disse. Planen viderefører og utdyper de strategiske prinsippene som ligger til grunn for gjeldende plan, og en vil bygge videre på kompetansen som er utviklet og de lærende prosessene som er iverksatt i organisasjonen fra gjeldende planperiode. «Sammen for kvalitet - læring» har ambisjon om å være en kvalitetsutviklingsplan som rekker helt inn i læringsrommene. Det er der den viktigste utviklingen og de viktigste aktivitetene skjer. Det er der *kompetanse for alle* barn og

unge skapes. Skolefritidsordningen(SFO) er en viktig læringsarena, og det er ikke naturlig å skille mellom læring i skoletiden og læring i SFO-tiden. Planens føringer gjelder for alle opplæringsområder som kommunen har et ansvar for, både SFO, voksenopplæringen og tilbud til elevgrupper med behov for spesielt tilrettelagt opplæring. Satsingsområdet for planen er:

«Læringskompetanse for det 21. århundre – målrettete og medvirkende elever»

Satsingsområdet fokuserer spesielt på læringsprosessene, men innebærer også en videreføring av arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Disse inngår som en del av elevenes helhetlige kompetanse. Det 21. århundres kompetanser utgjør en bred forståelse av kompetansebegrepet, og omfatter både kunnskaper, ferdigheter, læringskompetanse, kommunikasjon og innovasjon. Kompetanseforståelsen omfatter også sosiale og emosjonelle sider ved elevens kompetanse. Satsingsområdet gir føringer for hvordan bergensskolen skal legge til rette for å gjøre elevene målrettete og medvirkende. Gjennom «Sammen for kvalitet - læring» setter Bergen kommune ambisiøse mål som bidrar til å utvikle barns og unges kompetanse for det 21. århundre.

1.2. Planens innhold

Status og utfordringer er tema for planens andre kapittel, hvor det gis et bilde av kvalitetssituasjonen i bergensskolen i form av tellinger og fortellinger. Temaene munner ut i en vurdering av utfordringer i en skole for det 21. århundre.

Tidligere tiders mål for skolen ble uttrykt som en gitt kunnskapsmengde, og et overordnet mål for læringen var å tilegne seg mest mulig av de utvalgte kunnskapene. Dagens og morgendagens elever i grunnskolen må imidlertid utvikle kompetanser som gjør dem i stand til stadig å utvikle ny kunnskap og nye ferdigheter i et livslangt læringsløp. Disse sentrale kompetansebehovene får konsekvenser for *hva* vi lærer i skolen, men i enda større grad for *hvordan* vi lærer. Planens tredje kapittel, **Visjon, mål og satsingsområde**, drar linjen fra det som er visjonen for bergensskolen til planens satsingsområde.

Utfordringene, som er beskrevet i kapittel 2, må møtes innenfor feltet som er skolens primære funksjon: læring. Tittel og overordnet tema for planens fjerde kapittel er **Læring og forutsetninger for læring**. I kapittelet legges til grunn et læringssyn, som gir implikasjoner for både elev- og lærerrollen, og som knyttes til forutsetninger for læring. I læreplaner og gjennom skolens samfunnsmandat uttrykkes *hva* elever skal lære i skolen, mens *hvordan* elever skal lære ikke er like tydelig uttrykt. Behovene for kompetanse, som elevene vil møte i et fremtidig samfunnsnivå, peker imidlertid i retning av at nettopp *måtene å lære på* vil være avgjørende for utvikling av kompetanse for det 21. århundre.

I kapittelet **Strategier og tiltak** skisseres flere praksisnære og fremtidsrettede strategier. Strategiene skal imøtekomme sentrale utfordringer gjennom både «å se i bakspeilet» og «å se i glasskulen». Det er tre strategiske prinsipper for de videre veivalgene:

- Sammen for kvalitetsutvikling
- Alle drar i samme retning
- Inn i læringsrommet

For å oppnå ambisiøse mål for bergensskolen, tydeliggjøres forventninger til kommunen, til skoleledelsen og til praksis. Disse synliggjøres ytterligere gjennom tiltakene i kapittelet. Tidsaspekter for planens **Iverksetting**, er tema for kapittel 6. Her skisseres hvordan og når ulike deler av planen skal iverksettes de neste skoleårene, og utgjør en felles forpliktelse hvor vi «drar i samme retning».

! § 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

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 utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

- Kilde: Opplæringslova §1-1

2. Status og utfordringer

I kapittelet gis et bilde av kvalitetssituasjonen i bergensskolen i form av tellinger og fortellinger, under overskriften «Status og fellestrekk». Temaene munner ut i en vurdering av utfordringer for bergensskolen. Disse knyttes både til tilstanden i bergensskolen og til de krav og behov en forventer at dagens og morgendagens elever vil møte.

2.1. Status og fellestrekk

Grunnskolen i Bergen rommer et mangfold. En kan dermed ikke forvente at «bergensskolen» kan beskrives med gitte fellestrekk for alle skoler. Tvert imot kan det ene fellestrekket som er mest treffende som betegnelse for bergensskolen, nettopp være «forskjellighet». Det er et gjennomgående trekk ved skolene i Bergen at forskjellene er svært store.

Forskjellene, både mellom skoler og innad i hver enkelt skole, gjelder blant annet sentrale forhold som læringsmåter, læringsresultater, læringsmiljø, organiseringsformer, utviklingsprosesser og ledelse. Forskjellene er et trekk ved skoler også nasjonalt, men forskjellene i bergensskolen er såpass tydelige, og framkommer og påpekes i såpass mange sammenhenger, at det er grunn til å rette spesiell oppmerksomhet mot dette.

Det er en tydelig utfordring i bergensskolen å legge til rette for et likeverdig skoletilbud for elevene, og samtidig – med utgangspunkt i hver enkelt skoles ståsted – å bidra med støtte til forbedring for alle skoler basert på den enkelte skoles dokumenterte behov. På bakgrunn av de store forskjellene mellom skolene i Bergen må en erkjenne at de ulike skolene har ulike behov og trenger ulike former for støtte som bidrar til forbedringer.

2.1.1. Felles innsats over tid

I løpet av foregående planperiode har en sett en utvikling fra en tradisjon for stort lokalt ansvar og handlingsrom til etablering av flere og større fellesarenaer i bergensskolen. Utviklingen kan eksemplifiseres med: Felles lederutviklingsprogram, felles program for skoleutvikling, felles pedagogiske utviklingsprogram og – ikke minst – noen få felles satsingsområder. Til sammen har disse tiltakene gitt en tydeligere felles retning for utvikling i bergensskolen, og de fleste aktørene signaliserer at de opplever et tydeligere fellesskap i denne planperioden i forhold til tidligere. Det er en utfordring å spille videre på de positive erfaringene en har hatt med felles kvalitetsutvikling uten å stenge av for lokalt engasjement.

2.1.2. Helhetlig system for kvalitetsutvikling

Gjennom flere år har det blitt utviklet et helhetlig system for kvalitetsutvikling i bergensskolen. Systemet inneholder elementer for kommunikasjon av styringssignaler, oppfølgingsrutiner, kontroll- og støttefunksjoner og rapportering. I løpet av planperioden har dette systemet blitt tydeligere gjennom bruk av de ulike elementene, og en har vunnet erfaringer med bruk av redskaper og rutiner som systemet omfatter. Systemet har bidradd til økt profesjonalisering i de fleste ledd i organisasjonen.

2.1.3. Skolens ståsted

Med utgangspunkt i erkjennelsen av de store forskjellene i og mellom bergensskolene, er det igangsatt en prosess for å klarlegge hver enkelt skoles ståsted. Prosessen er foreløpig bare knyttet opp mot ledersamtalene. Hver enkelt skole bidrar selv til å beskrive og dokumentere situasjonen ved egen skole. Områdeledere og fagavdelingen bidrar i denne prosessen for å få fram et relevant og tydelig bilde av skolens situasjon og utviklingsbehov.

2.1.4. Skolebygg

Det har lenge vært kjent at mange av skolebyggene i Bergen kommune har vært og er i dårlig forfatning. Det er uholdbart å tilby lokaliteter som ikke holder helse- eller trivselsmessig mål. Gamle skolebygg med ensidig klasseromstruktur utfordrer heller ikke til nytenkning om et mangfoldig læringsmiljø. Vedlikehold, rehabilitering og nybygging er i gang ved en rekke skoler, og kommunen har prioritert skolebygg svært høyt. Byggeaktivitetene gir gode anledninger til å videreutvikle bergensskolen pedagogisk ved å legge til rette for skolebygg med læringsarealer som gir nye muligheter og innbyr til gode læringsprosesser.

2.1.5. Infrastruktur og digitale ressurser

Gjennom en årrekke har det i bergensskolen vært gjort en innsats for å utvikle infrastruktur for bruk av digitale ressurser. Bruk av digitale ressurser til kommunikasjon og læring viser svært stor variasjon i praksis. En begrensende faktor kan være lærernes eller skoleledernes kompetanse, en annen kan være skolens måte å organisere ressursene på. Gjennom prosjektet NORM har svært mange skoler blitt opprustet med nytt utstyr – det meste digitalt – for læring i realfag «ute og inne». Mange skoler har også fått tilrettelagt «forskerrom» spesielt med tanke på realfag. Det er en pedagogisk utfordring å ta i bruk de nye mulighetene, klargjøre sammenhengene mellom læring og bruk av digitale læringsressurser, og oppnå bedre læringsresultater gjennom endret praksis.

2.1.6. Fag og ledelse

Organisasjonskartet for byrådsavdelingen viser en struktur med ulike ansvars- og handlingslinjer. Byrådsavdelingen er i gang med å utvikle kollektiv kapasitet gjennom overlapping mellom nivåene og større grad av samhandling mellom ulike funksjonsområder. På alle nivåer er det en utfordring å skape sammenhenger mellom fag og ledelse. Det er jevnlig utfordringer knyttet til utvikling av lederkompetanse. Det er videre en utfordring for alle ledd i bergensskolen å opptre i tråd med idealene som er nedfelt i kommunens forståelse av begrepet «skolen som lærende organisasjon».

2.1.7. Ledelse

I løpet av inneværende planperiode er ny ledelsesmodell med avdelingsledere blitt implementert i bergensskolen. Det er også gjennomført et 3-årig lederutviklingsprogram for alle skoleledere inkludert avdelingsledere. I tillegg har en rekke skoleledere gjennomført kompetansegivende lederutdanning, og det er startet opp et program – «Sammen for kvalitet-skoleutvikling» – som involverer både skoleledelsen og et utvalg av lærere fra alle skoler. Sammenheng mellom fag og ledelse er blitt stadig mer vektlagt i bergensskolen. Hele lederteamet har fått større plass i dialogen om skoleutvikling mellom områdeleder og

skoleledelsen. Likevel tyder undersøkelser på at ikke alle skoleledere har like tett kontakt med de pedagogiske prosessene som foregår i møte mellom lærere og elever. Strategien som ligger bak ledelsesmodellen, innebærer at avdelingsledere skal være involvert direkte i læringsprosessene, i betydning å lede og å påvirke disse, og samtidig være en del av skolens lederteam. Denne rollen er krevende, og det er mange steder fortsatt en utfordring å implementere strategien.

2.1.8. Migrasjonspedagogiske utfordringer

I tidsrommet 2013-2015 er opplæringstilbudet til nyankomne minoritetsspråklig elever omorganisert. Fra å ha et tilbud på en sentral innføringsskole i sentrum, er nå opplæringstilbudet fordelt på 12 grunnskoler i Bergen. Omorganiseringen representerer utfordringer knyttet til kompetanseutvikling og til de nye innføringsskolenes evne til integrering i en ny struktur. Økt tilstrømning av minoritetsspråklige elever gir bergensskolen store utfordringer, også med tanke på kommunikasjon med foreldrene. Nye befolkningsgrupper representerer samtidig en berikelse i form av åpning mot større kulturelt mangfold, og for nytenkning omkring læring og kommunikasjon i møte med elever med svært ulike forutsetninger. Gode læringsprosesser for elever med minoritetsspråklig bakgrunn trenger ikke ansees som «spesielle tiltak», fordi gode prosesser for disse elevgruppene som oftest også er gode læringsprosesser for alle elever.

2.1.9. Bakgrunnsvariabler

Bergen har – på lik linje med de fleste større byer – forskjeller mellom nærmiljøer basert på befolkningens utdanningsnivå, inntekt, sosial status osv. Som forventet speiler skolens prosesser og resultater disse bakgrunnsvariablene, men bildet er ikke entydig: Det finnes skoler i Bergen med bedre resultater enn bakgrunnsvariablene skulle tilsi, og det finnes skoler som ikke har så gode resultater som en kunne forvente ut fra bakgrunn. Når forskjellene i bergensskolen er store, kan dette følgelig ikke entydig tilskrives bakgrunnsvariabler.

2.1.10. Resultater

I Bergen kommune går ca. 3000 elever på hvert av de 10 klassetrinnene i grunnskolen. Dette er et stort antall elever, og variasjonene i resultatene er følgelig også store. Når status for bergensskolen skal brukes for å lete opp veien videre, må derfor beskrivelsen begrenses til de store linjer og de gjennomgående trekkene.

Bergen kommune er ikke alene i Norge om å måtte registrere at forskjellene er bekymringsfullt store i grunnskolen – mellom skoler, internt i skoler og mellom lærere og elevgrupper. Resultatforskjeller er store på tross av at den norske grunnskolen bygger på tydelig uttalt likeverdighetsprinsipp, og på tross av anstrengelser for å utjevne forskjellene.

Brukerundersøkelser, som elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen, gir indikasjoner på elevenes sosiale og emosjonelle mestring. Undersøkelsen har en indikator for læringsmiljø der prosentandelen av elever som har opplevd mobbing 2-3 ganger i måneden, kan avleses. Denne prosentandelen varierer svært mye mellom de ulike skolene i kommunen.

Bergen kommunes resultater på nasjonale prøver sammenlignes med noen av de andre store kommunene i landet, og viser gjennomgående noe svakere resultater enn Oslo og Stavanger, men resultater på linje med eller litt over Trondheim. I likhet med de andre store by-kommunene ligger bergensresultatene gjennomgående noe over landsgjennomsnittet.

Resultatene fra skriftlig eksamen for Bergen kommune avspeiler noe av det samme som de nasjonale prøvene, men gjennomgående er disse resultatene noe bedre enn for nasjonale prøver, sammenlignet med de andre store byene.

Grunnskolepoengene er summen av alle avgangskarakterene (standpunkt- og eksamenskarakterer) på 10. trinn. Grunnskolepoengene har for Bergen kommunes vedkommende ligget høyt, til dels høyest blant de store byene.

2.1.11. Hva forteller resultatene – hovedtrekk

Det gjennomføres en rekke målinger av elevkompetanse i grunnskolen – nasjonale prøver, eksamen og felles kartleggingsprøver. Ikke alle disse teste- og prøveresultatene er beregnet for sammenligning, men sett i en sammenheng kan disse resultattallene likevel gi meningsfulle bilder av elevenes kompetanse. I Bergen kommune brukes det svært få andre obligatoriske prøver enn det som er pålagt nasjonalt. Unntaket er kartleggingsprøver i regning på 1. og 3. trinn som er gjort obligatoriske for bergensskolen. Kartleggingsprøven i digitale ferdigheter for 4. trinn er gjort obligatorisk i Bergen fra skoleåret 2015/2016 av. De fleste tilgjengelige resultater viser at satsingen på lesing har lyktes godt, spesielt gjelder dette for småskoletrinnet, 1. og 2. trinn. En kan ikke tolke resultatene for regning i samme retning.

Når alle tilgjengelige resultater sammenholdes – for kartleggingsprøver, nasjonale prøver og skriftlig eksamen – kan en se noen fellestrekk. Gjennomgående er resultatene for småskoletrinnet gode, og til dels vises det fremgang for disse trinnene. Resultatene for trinnene midtveis i grunnskoleløpet er svakere enn forventet, mens målte resultater ved avslutning på 10. trinn er noe forbedret. Midtveis i skoleløpet er målte resultater i Bergen svakere enn gjennomsnittet for de ni største kommunene i landet, mens resultatene ved skriftlig eksamen for 10. trinn ligger på eller litt over snittet for de samme kommunene. På tross av satsing på realfag og regning over tid, viser ennå ikke resultatene den samme positive utvikling som for lesing, selv om enkelte forbedringstrekk kan registreres i det siste.

Fremgang på småskoletrinnet kan forklares med nasjonal og lokal satsing over tid. Arbeidet har hatt fokus på ledelse og veiledning tett på, bruk av et forskningsbasert utviklingsprogram, og god forankring og kompetanseoppbygging i interne systemer. Disse erkjennelsene gir oss evidens for hva som skal til for å oppnå resultatforbedringer. En må i tillegg ivareta balanse mellom lærerens kontinuerlige vurdering av elevens kompetanseutvikling, og vurdering av resultater slik de fremkommer på tester og prøver. Det er skolelederens og lærerens analyser av egne prøveresultater som i hovedsak gir grunnlag for beslutninger om endringer i det pedagogiske arbeidet. Innsats for å bidra til at tester og

prøver blir brukt læringsfremmende, og tiltak for å øke skolenes analysekompetanse, er fortsatt en utfordring i bergensskolen.

Det er en sentral og viktig oppgave å støtte skoler der resultatene gjennomgående over tid er svake. En annen utfordring knyttet til resultatene, er å bidra til at skoler med middels gode resultater ikke slår seg til ro med middelmådighet, men undersøker om elevenes potensiale blir utnyttet fullt ut, og øker sine ambisjoner der det er grunnlag for det.

På noen viktige områder er det vanskelig eller umulig å gi en samlet fremstilling av kompetansen til elevene i bergensskolen, fordi en pr. d.d. mangler felles rapportering om resultater. Dette gjelder spesielt områdene skiving og digital kompetanse som grunnleggende ferdigheter. Utfordringen innebærer å ta stilling til om kommunen trenger slik felles oversikt eller om dette kan overlates til den enkelte skole. Det er også en utfordring å klargjøre om kunnskap om elevenes kompetanse på disse områdene skal hentes inn ved hjelp av tester/prøver, eller om lærernes bedømmelse av elevkompetansen er tilstrekkelig.

2.1.12. Relasjoner internt

Det er i planperioden opparbeidet flere former for samhandling mellom skolene og de kommunale organene. Fagavdelingen er involvert i skolenes utviklingsarbeid gjennom pedagogiske utviklingsprogram, alle skoler deltar i samarbeid om ledelse av skoleutvikling, flere skoler har tett oppfølging fra fagavdelingen, og områdelederne har jevnlig kontakt med skolelederne. I tillegg er det utviklet faste rutiner for kvalitetsoppfølging, det er tatt i bruk felles redskaper for kommunikasjon mellom enhetene og kommunens organer osv. Skolene gis også tilbud om støtte til forvaltningsoppgaver, til personalsaker og til økonomistyring. Til sammen har denne virksomheten resultert i tettere kontakt, og det blir uttrykt økende tillit i møtepunktene.

Foregående plan for kvalitetsutvikling blir gjennomgående oppfattet som god, og det blir fra mange hold uttrykt at planen har vært tydelig, har opprettholdt stabile satsingsområder, og på den måten vist retning for utviklingen i bergensskolen i planperioden. Lærernes og skoleledernes organisasjoner har vært involvert og er gitt en stemme i planprosesser og i gjennomføringsfaser i utviklingsarbeidet. Dette har betydd mye for å oppnå felles forståelse, og det har i liten grad oppstått konflikter i forbindelse med pågående utviklingsprosesser i planperioden. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at det er opparbeidet bedre relasjoner internt i bergensskoler gjennom planperioden.

2.2. *Utfordringer - i en skole for det 21. århundre*

Enkelte utfordringer kommer tydelig til syne i dagliglivet, f.eks. i form av mål som i liten grad blir nådd, i form av tiltak som ikke virker, eller i form av prosesser som ikke er formålstjenlige og skaper misnøye. Slike utfordringer kan møtes med strategier for forbedring, reparasjon, «restart», presisering eller liknende. Fokus på slike synlige utfordringer kan dermed føre til at utviklingsarbeidet blir styrt av det som ligger bak oss.

! «21. Century Skills»

I forbindelse med utarbeidelse av NOU 2015:8, Ludvigsen-utvalget, ble det utarbeidet en oversikt over hva viktige internasjonale kompetansemiljøer legger i begrepet «21. Century Skills». «Kompetanser for 21. århundre»:

- Fagkompetanse
- IKT-kompetanse
- Kommunikasjon og samarbeid
- Kreativitet og innovasjon
- Kritisk tenking og problemløsning
- Metakognisjon og å lære å lære
- Personlig og sosialt ansvar – etisk og moralsk bevissthet
- Kulturell bevissthet og kompetanse
- Liv og karriere/-jobbkompetanse
- Borgerskap – lokalt og globalt

- Kilde: NOU 2015:8

De viktigste utfordringene for å bidra til utvikling er ikke knyttet til svakheter ved det vi allerede gjør, men gjelder det vi ennå ikke gjør. Utviklingsarbeid må primært begrunnes i utfordringer knyttet til fremtiden og til de kompetansekrav elevene vil møte i årene som kommer. Dermed reises en rekke spørsmål som må besvares i dag, men svarene vi finner kan først verifiseres i fremtiden:

- Hva vil være de langsiktige forutsetninger for «et godt liv» for dagens barn og unge?
- Hva vil være samfunnets krav og den enkeltes muligheter gjennom livsløpet?
- Hvilke varige kompetanser vil dagens grunnskoleelever trenge?
- Hvilke læringsprosesser i skolen vil bidra til å gi elevene slik varig kompetanse?
- Hvordan vil endringer i samfunnet påvirke skolens mandat og skolens «indre liv»?

Enten vi leter blant mangler og svakheter i dagens skole, eller vi ser mot fremtidens skole, blir en utfordring tydelig: Det store frafallet av elever gjennom det 13-årige skoleløpet er et vedvarende problem i utdanningen. Det er grunn til å anta at elevens personlige engasjement i egen utdanning er avgjørende for gjennomføring. Det er dermed viktig at skolen makter å bidra til at eleven engasjerer seg som aktiv, motivert og selvstendig i læringen – som «subjekt i egen læring» – dersom det store frafallet i utdanningsløpet skal kunne reduseres.

! «Subjekt i egen læring»

Filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) hevder at den enkelte har rett til å forstå seg selv, og selv finne svar på de store spørsmål. Dette til forskjell fra tendensen til å ville finne objektive, «sanne» svar som kan gjøres allmenngyldige.

Skjervheim argumenterer videre for at de viktige samtalene – «de intersubjektive samtalene» – må føres med respekt for at hver enkelt har sin egen forståelse av seg selv og sine omgivelser. På denne bakgrunn plasserer Skjervheim den enkelte som «subjekt i eget liv».

I dette perspektivet har eleven som «subjekt i egen læring» rett til å eie sine egne ambisjoner og til å ha egne læringsstrategier – og dermed ikke være i rollen som objekt for samfunnets behov eller læreplanenes mål.

Det er en utfordring for alle trinn i utdanningen å bidra til å bringe eleven inn i læringen som selvstendig og motivert aktør. For grunnskolens vedkommende innebærer dette primært å bidra til at alle elever øker sin læringskompetanse. Dette skjer gjennom involvering i læringsmål, utvikling av selvstendige læringsstrategier og bevissthet om egen læring.

Det norske samfunnet kan betraktes som egalitært med liten grad av klasseskiller og like muligheter og rettigheter for alle. Når vi likevel kan registrere forskjeller og tilløp til segregering, kan en reise spørsmål om hva forskjellene består i, hvordan de kan forklares og hvilken betydning de har og får.

Tradisjonelle skillelinjer har vært basert på inntekt, sosial arv og/eller utdanning, og disse forholdene har vist seg å være mer stabile enn en skulle tro. Yrkesvalg, økonomi, sosial status og kultur nedarves i stor grad og åpner ikke for likeverdige muligheter for alle. Det er helt grunnleggende at skolen skal være et inkluderende sted hvor ingen ekskluderes på grunn av dårlig økonomi eller fattigdom. Gratisprinsippet ligger til grunn for alle skolens aktiviteter for at alle barn skal kunne delta på like vilkår.

Utdanningsløpet har en rekke overgangsfaser – fra skoleslag til skoleslag og i form av milepæler der hver enkelt elev må gjøre retningsvalg. Alle aktører har ansvar for å ruste elevene til på best mulig måte å gjøre gode og reflekterte veivalg i egen utdanning. Med økt frihet og flere muligheter følger nødvendigheten av at den enkelte tar flere valg, og disse valgene har samlet stor betydning for den enkeltes livskvalitet. Mye tyder på at viktige forskjeller oppstår som konsekvens av de valg den enkelte gjør, og bevissthet om egne valg kan dermed bli grunnlaget for «det nye klasseskillet».

Det kan se ut til at «det nye klasseskillet» vil gå mellom dem som har utviklet bevissthet om sine valg, og dem som styres av krefter utenfor dem selv eller av tilfeldighetenes spill. Å være «subjekt i eget liv» innebærer å ta bevisst styring over viktige sider ved eget liv, som

motstykke til å komme i posisjoner der en blir objekt for andres formål, f.eks. ved at kommersielle krefter eller lokale subkulturer påvirker livsførselen i stor grad.

! *«Det viktigste en lærer på skolen, er det en lærer om seg selv.»*

Einar Skaalvik, professor, NTNU

Skolens største utfordring vil på denne bakgrunnen være å bringe eleven inn i rollen som «subjekt i egen læring» gjennom økt bevissthet om egne valg i læringen. Dette betyr ikke at læreren kan fraskrive seg ansvar for elevens læring under henvisning til at eleven har «ansvar for egen læring». Eleven skal være medvirkende under lærerens ledelse. Elevens bevissthet har betydning for effekten av læringen «her og nå», men effekten er også varig fordi eleven vil få erfaringer med å gjøre bevisste valg og ta styring med egen virkelighet. Gjennom kompetanseforståelse basert på «eleven som subjekt i egen læring» kan skolen bidra til å ruste alle elever for et godt liv og for å være medskapende i et samfunn i endring.

3. Visjon, mål og satsingsområde

Dette kapittelet omtaler det viktigste utviklingsområdet for bergensskolen i planperioden. Det er valgt ut **ett** satsingsområde: «Læringskompetanse for det 21. århundre – målrettete og medvirkende elever». Valget er begrunnet i visjonen for bergensskolen og er sentralt for å nå overordnede opplæringsmål for grunnskolen. I kapittelet omtales viktige forutsetninger som er av stor betydning for å støtte satsingsområdet. Læringsbegrepet blir gitt en bredere omtale i planens kapittel 4, «Læring og forutsetninger for læring».

3.1. Visjon

Visjonen for bergensskolen er «Kompetanse for alle i mulighetenes skole». Visjonen peker ut «kompetanse» som et overordnet mål. Tidligere tiders mål for skolen ble uttrykt som en gitt kunnskapsmengde, og utfordringen for elever og lærere ble dermed at elevene skulle tilegne seg flest mulig av de utvalgte kunnskapene. Dagens og morgendagens elever i grunnskolen må utvikle kompetanse som gjør dem i stand til stadig å utvikle ny kunnskap og nye ferdigheter i et livslangt læringsløp - noe som er en forutsetning for å lykkes i et komplekst samfunn. Kompetanse for nåtid og framtid innebærer at eleven gjøres i stand til å skape ny kunnskap alene og sammen med andre - læringskompetanse.

Skolens oppdrag er å utvikle hele mennesket og gi alle et godt grunnlag for livsmestring. «Mulighetenes skole» må følgelig bidra til at alle elever utvikler sine muligheter til kunnskapsintegrasjon slik at tilegnet kunnskap på ett felt kan nyttiggjøres i flere sammenhenger. Skolen må også gi muligheter til å skape ny kunnskap alene og sammen med andre, til å kommunisere med andre, og til å medvirke.

3.2. Mål

Gjennom de læringsprosessene eleven møter i skolen får eleven erfaringer med og opplevelse av egen læring. Eleven gis mulighet for selv å tenke rundt egen læring, og til å påvirke læringsprosessene. På denne måten kan elevene utvikle egne læringsstrategier. Læringskompetanse utvikles gjennom de læringsprosessene eleven møter i skolen.

Læreplanens kompetansemål i fag er i hovedsak beskrevet som faglige kunnskaper og grunnleggende ferdigheter. Disse målene sier noe om hva elevene skal lære. De grunnleggende ferdighetene er av svært stor betydning for utvikling av elevenes helhetlige kompetanse, fordi læringsprosesser forutsetter at eleven bruker grunnleggende ferdigheter.

Skolen må knytte målsettinger både til å utvikle elevenes læringskompetanse gjennom læringsmåtene, og samtidig bidra til å utvikle alle elevenes faglige kunnskaper,

! «I never let my schooling interfere with my education»

Mark Twain, humorist og forfatter

grunnleggende ferdigheter og sosiale og emosjonelle kompetanser som grunnlag for videre læring og utvikling.

For å bidra til utvikling av bergensskolen i retning av visjonens idealer, må det rettes større oppmerksomhet mot elevenes læringsmåter og mot lærernes tilrettelegging for elevenes utvikling av læringskompetanse. Det er likevel av stor betydning å fastholde at de grunnleggende ferdighetene – lese, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig, bruke digitale medier – er av stor betydning både for læringskompetanse og for deltakelse i lærende sammenhenger. Det er nettopp fokus på de grunnleggende ferdighetene som kan bidra til kompetanse «for alle» fordi de representerer kjernen i allmennutdannelsen og bidrar til å gi alle mulighet for deltakelse i et dynamisk og åpent samfunn – på tvers av faglige kunnskaper, individuelle interesser og kulturelle forskjeller.

3.3. Satsingsområde

Satsingsområdet for bergensskolen i perioden 2016-2020 er

«Læringskompetanse for det 21. århundre – målrettete og medvirkende elever»

Satsingsområdet prioriterer utvikling av hele mennesket ut fra en bred kompetanseforståelse, og legger særlig vekt på utvikling av elevenes personlige læringskompetanse.

3.3.1. Bred kompetanse

Skolen har tradisjonelt knyttet målformuleringer opp mot faglige kunnskaper og ferdigheter. Det 21. århundres kompetanser er en bred forståelse av kompetansebegrepet, som omfatter både kunnskaper, ferdigheter, læringskompetanse, kommunikasjon og innovasjon. Denne brede kompetanseforståelsen omfatter også sosiale og emosjonelle sider ved elevens kompetanse, f.eks. elevens holdning til læring, elevens motivasjon for læring og elevens selvoppfatning. Eleven utvikler bred kompetanse, slik den her er beskrevet, først og fremst gjennom de læringserfaringene eleven gjør, gjennom forståelse av egen læring, gjennom sosialt samspill og gjennom utvikling av grunnleggende ferdigheter.

Skolen må legge til rette for at alle elever får gjøre varierte læringserfaringer, og for at alle elever blir utfordret til å reflektere rundt egne læringsstrategier. Satsingsområdet gir føringer for hvordan skolen legger til rette for å gjøre elevene målrettete og medvirkende.

! På bakgrunn av utviklingstrekk i samfunnet og sammenfatningen av kompetansebehov for det 21. århundre, anbefaler Ludvigsen-utvalget fire kompetanseområder i «Fremtidens skole» (NOU 2015:8), som grunnlag for fornyelse av skolens innhold:

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape

- Kilde: NOU 2015:8

3.3.2. *Læringskompetanse*

Kompetanse for det 21. århundre er ikke bare knyttet til faglige kunnskaper og ferdigheter, men dreier seg også om elevens evne til å bruke egne strategier, til å inngå som aktive i nye sosiale og faglige sammenhenger, til å utvikle ny kunnskap sammen med andre, til å kommunisere med et utall av muligheter, og til å medvirke og påvirke i nye sammenhenger. Læringsformene i skolen må gi elevene muligheter for å identifisere og påvirke egne mål, for å ta egne valg, for å gjennomføre læringssekvenser etter egen plan, for å reflektere omkring egne læringsstrategier og resultater, og for å forstå og delta i sosiale læringsfellesskap.

! «Nå aksepterer vi det faktum at læring er en livslang prosess for å holde tritt med forandring. Og det viktigste er å lære folk å lære.»

Kilde: Peter Drucker, 1909-2005, sitert i Nottingham: «Læringsnøkkelen s. 9.

3.3.3. *Sosial kompetanse*

Sosiale og emosjonelle kompetanser står sentralt i alle kompetanseområder og er tett knyttet til læringsmiljø og læring. Utvikling av læringskompetanse må følgelig omfatte sosiale og emosjonelle kompetanser, og arbeid med satsingsområdet har dermed som mål å utvikle også disse egenskapene hos eleven. For å lykkes med å utvikle kompetanse for det 21. århundre, og for å ivareta skolens overordnede målsettinger, skapes inkluderende læringsfellesskap som fremmer sosial kompetanse og bidrar til å utvikle hele mennesket

3.3.4. *Læring – målrettete og medvirkende elever*

Elever kan være målrettet i læringen når målet er blitt klart for dem. Dette innebærer ikke at eleven selv kan velge målet, men at eleven forstår målet. I forståelsen av et læringsmål ligger også at en i noen grad kan finne en begrunnelse for hvorfor noe skal læres. Læring krever innsats av den enkelte, og god motivasjon for å gjøre en innsats kan skapes gjennom tilslutning til læringsmålene. Når læreren utfordrer eleven til egne tanker om hvordan læringsmålene kan nås, og inviterer eleven til medvirkning i valg av læringsstrategi, bidrar prosessen til utvikling av læringskompetanse.

3.3.5. *Verdsettende vurdering*

Dersom eleven skal beholde troen på at egne læringsstrategier fører fram, er verdsettende tilbakemeldinger av stor verdi for eleven. Skolens vurderingsformer må følgelig både gi signaler som eleven kan bruke til å videreutvikle læringen, og samtidig bekrefte at eleven har lært og er i utvikling. Forskning bekrefter at formative vurderingsformer, «vurdering for læring», har positiv effekt på læringsresultater.

3.3.6. *Psykososialt læringsmiljø*

Læringskompetanse innebærer at eleven bruker nødvendige grunnleggende ferdigheter i læringen. I tillegg innebærer «målrettete og medvirkende elever» en forpliktelse for skolen til å skape et læringsmiljø som fremmer elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Et trygt og stimulerende læringsmiljø er en forutsetning for at elevene skal kunne være medvirkende og få mot til å prøve ut egne læringsstrategier. Skolen anser alle elever som ressurser i læringen, og skolebaserte utviklingsprosesser må fremme tillit gjennom inkluderende prosesser.

3.4. Grunnleggende ferdigheter – Sammenheng og videreføring

Satsingsområdet innebærer en videreføring av arbeidet med de grunnleggende ferdighetene slik de er beskrevet i K06:

- Lesing
- Skrivning
- Regning
- Muntlige ferdigheter
- Digitale ferdigheter

Disse ferdighetene inngår som en del av elevens helhetlige kompetanse. Grunnleggende ferdigheter er mer dynamiske enn faglige kunnskaper fordi eleven bruker ferdighetene i stadig nye sammenhenger. Ferdighetene utgjør elevens personlige «verktøykasse» til bruk i alle kognitive prosesser, i all kommunikasjon og i all læring. Ferdigheter inngår på denne måten som en integrert del i elevens helhetlige kompetanse.

Kommunens satsingsområde legger hovedvekt på læringsformer og tilrettelegging for læringen. I tillegg innebærer satsingsområdet videreføring av fokus på de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene arbeides det med i alle fag og på alle trinn, og på den måten blir satsingsområdet aktuelt og forpliktende for alle lærere og alle elever i bergensskolen. Videreføring fra forrige planperiode medfører at skolene gis mulighet for å holde fast ved det temaet skolen er i gang med, men i tillegg innebærer satsingsområdet en forpliktelse til å konsentrere arbeidet om å videreutvikle praksis og didaktisk forståelse for de læringsformene som bidrar til å utvikle elevenes læringskompetanse.

3.4.1. Lesing og skrivning

Lesing og skrivning som grunnleggende ferdigheter utvikles gjennom hele skoleløpet, og ferdighetene kan alltid videreutvikles slik at kompetansen stadig forbedres. I de fleste former for kommunikasjon og læring i alle fag og på alle trinn må lese- og skrivekompetanse utvikles og benyttes. Eleven trenger selvstendige lese- og skrivestrategier for å oppnå målene. Lesing og skrivning er på mange måter de viktigste og mest avgjørende blant de grunnleggende ferdighetene, og god lese- og skrivekompetanse er en forutsetning for deltakelse i samfunnet. Fokus på lesing og skrivning må dermed alltid ha en sentral plass i all læring og utdanning, og må dermed alltid inngå i pedagogisk utviklingsarbeid.

3.4.2. Regning

Regning som grunnleggende ferdighet henter mye av sitt innhold fra faget matematikk, men muligheter for å bruke tallstørrelser, symboler og begreper fra matematikken opptrer i mange praktiske sammenhenger som ikke umiddelbart assosieres med faget matematikk. Tall og symboler for størrelse, rom, form, tid, forhold, endringer osv. opptrer i så stor grad i dagliglivet, at matematisk kompetanse er en nødvendig del av allmennutdannelsen. Kompetanse på dette feltet er et viktig element i den enkeltes «verktøykasse» og bidrar til å styrke individet som deltaker i arbeidsliv, familie og samfunn. Begrepet «regning som

grunnleggende ferdighet» klargjør at regning og matematikk må være redskap for alle i alle fag – ikke bare et interessefelt for de få.

3.4.3. Kommunikasjon

Læringsprosesser forutsetter former for kommunikasjon – mellom elev og lærer, mellom elever i et læringsfellesskap og mellom elev og læringsressursene. Sosialkonstruktivistisk syn på læring legger stor vekt på at den enkelte konstruerer sin kunnskap i en prosess preget av kommunikasjon med andre og med omverden. I det 21. århundre er kommunikasjonsmulighetene – og dermed også læringsmulighetene – i eksplosiv vekst med stadig nye utfordringer til deltakere i kommunikasjonsprosesser. Deltakelse i kommunikasjonsprosesser krever både bruk av grunnleggende ferdigheter og reflektert holdning til budskap, prosess og medier. Kommunikasjonsmulighetene må utnyttes for læring i skolen, og det må legges vekt på å bidra til å gjøre elevene til bevisste og reflekterte deltakere i kommunikasjonsprosesser sammen med læringspartnere og læringsledere, og i møte med ressurser utenfor skolen – både med digitale hjelpemidler og ved fysisk nærvær.

3.5. Kjennetegn på gode læringsprosesser:

Målorientering

Alle elever må ha klart for seg hva som er målet for læringsarbeidet – for kortere læringssekvenser og i lengre perspektiv. Det er eleven som skal ha et forhold til målene. Læreren bidrar til at mål blir bearbeidet og forstått av alle elever.

Aktive og medvirkende elever

Alle elever skal ha mulighet for å forstå og påvirke egen læring, og for å utvikle egne læringsstrategier. «Aktive og medvirkende elever» dreier seg ikke først og fremst om hva elevene gjør, men om hva elevene selv tenker om det de gjør. Gjennom å gjøre valg og reflektere rundt egne valg skal alle elever kunne påvirke egen læringsprosess.

Verdsettende vurdering for læring

Alle elever har krav på å få tilbakemeldinger i læringen. Tilbakemeldingene skal inneholde hva eleven har oppnådd og hva eleven kan gjøre for å lære mer – formativ vurdering. Eleven skal gis mulighet for å vurdere egen læring og for å reflektere rundt egne mål og måloppnåelse.

! «Jeg har nesten nådd punktet der jeg har mistet interessen for diskusjoner om undervisning – ikke fordi de ikke er viktige, men fordi de ofte er til hinder for diskusjoner om læring».

Kilde: John Hattie, «Synlig læring» s. 231

4. Læring og forutsetninger for læring

Kapittelet beskriver sammenhenger mellom utvikling av kompetanse og læringsprosesser. Forståelse av læringsprosessene bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Dette læringssynet erkjenner at den enkeltes kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og kommunikasjon i et sosialt fellesskap. Videre beskrives viktige forutsetninger for læring, elev- og lærerroller og faktorer som utgjør et godt læringsmiljø. Kapittelet utdyper hva satsingsområdet innebærer av konsekvenser for læring og undervisning i skolen.

4.1. Læring og kompetansebehov

En skole i og for det 21. århundre er stilt over for store utfordringer, som beskrevet i kapittel 2. Disse utfordringene må møtes innenfor det feltet som er skolens primære funksjon – læring. Det er gjennom læringsprosessene at eleven kan utvikle de sidene ved sin kompetanse som representerer de største utfordringene. Læring er et selvfølgelig aspekt ved det å vokse opp og det å være i utvikling, og de fleste av oss håper på ikke noen gang å stagnere i læringen. Skolen er en institusjon som ikke bare er spesielt konstruert for læring, men som også ivaretar et samfunnsmandat som innebærer å regulere *hva* elever skal lære. Spørsmål omkring *hvordan* elever skal lære på skolen er ikke like tydelig uttrykt i samfunnsmandatet. Behovene for kompetanse, som elevene vil møte i et framtidig samfunnsliv, peker imidlertid i retning av at nettopp måtene å lære på vil være avgjørende for utvikling av kompetanse for det 21. århundre.

Kompetanse er mer enn summen av en persons kunnskaper og ferdigheter. Å være kompetent innebærer å være handlingsdyktig – både til å løse oppgaver som er forventet, og til å handle i tråd med egne interesser og eget verdigrunnlag. Utdanning rettet mot et bestemt yrke eller en bestemt funksjon – typisk for utdanning i industrisamfunnet – vil ha tendens til å standardisere opplæringens innhold i form av et kunnskapsbasert pensum. En utdanning rettet mot endring og utvikling – typisk for det postmoderne kunnskapsamfunnet – vil være rettet mot å utvikle kompetanse i å lære nytt, takle endringer og bidra i utviklingsprosesser.

Tradisjonelt har læreplaner for grunnskolen regulert skolens innhold ved å fastlegge de kunnskaper og ferdigheter elevene skal ha ved avslutning av opplæringen. I en tid med raske endringer i arbeidsliv og samfunn er det svært vanskelig eller umulig å fastsette hvilke kunnskaper og ferdigheter elever vil ha behov for 10-50 år fram i tid. Kompetanse for fremtiden vil i større grad innebære varige

! *«Tenk deg hva som kunne skjedd Leonardo da Vinci i dag, dersom han hadde blitt plassert i en gjennomsnittlig offentlig skole. Denne sønnen av en fattig mor, født utenfor ekteskap, keivhendt, som elsket å utfordre konvensjonell tankegang, ville fått heftet merkelappen «i risikozonen» og «kandidat til spesialundervisning» på seg ...»*

Kilde: The Fourth R.

egenskaper hos eleven, slik at eleven er rustet for kontinuerlig utvikling og læring. Det er disse egenskapene som er egnet til å støtte eleven gjennom et livslangt læringsløp, og som en kan anta vil bidra til å redusere frafall fra de utdanningsveiene eleven går i gang med. Det er god grunn til å anta at et fremtidig yrkesliv i større grad vil etterspørre evne til nyorientering, kommunikasjon og nyskaping enn spesifikke kunnskaper og ferdigheter knyttet til en bestemt oppgave eller fastlagt funksjon. Som en konsekvens av dette vil utdanningen måtte ha som mål å utvikle kompetanse i læring, kommunikasjon og endring hos elevene.

Denne kompetanseforståelsen forutsetter både kunnskaper og ferdigheter i fag og grunnleggende ferdigheter, og innebærer dermed ikke et brudd med tidligere kunnskapssyn. Men Ludvigsen-utvalgets kompetansebegrep, som denne planen er bygget på, er bredere og mer omfattende. Felles for de fleste av elementene i kompetansemodellen er at de beskriver egenskaper hos den enkelte elev. I denne sammenhengen er ikke egenskaper å anse som en statisk størrelse, tvert imot kan disse egenskapene læres og styrkes gjennom bevisste læringsprosesser. Disse egenskapene må eleven selv være seg bevisst, noe som igjen forutsetter at eleven er aktivt medvirkende i læringsprosessene. Gjennom læring som utfordrer bevissthet om eget ståsted, egne mål, egne læringsprosesser og egne læringsresultater, utvikler eleven kompetanse i det å lære, det å kommunisere og det å skape nytt. For å oppnå dette er det viktig at læreren støtter eleven, og at læreren har innsikt i hvordan eleven påvirkes gjennom læringen. Utfordringen som ligger i «kompetanse for fremtiden» kan samles i begrepet «Eleven som subjekt i egen læring».

4.2. Sosiale og emosjonelle kompetanser

For å oppnå læringsmål beskrevet som fastlagte kunnskaper og ferdigheter, kreves det utvikling av personlige egenskaper som bidrar til trygghet, samhold, empati, selvtillit, evne til omstilling og evne til samarbeid. Dette omfatter egenskaper som gjør en i stand til stadig å lære nytt, til å kommunisere med omgivelsene og til å finne egen rolle i komplekse sammenhenger. Slike egenskaper utvikles gjennom erfaringer der eleven lærer i samspill med sine omgivelser. Eleven lærer ikke bare «om» kommunikasjon, men «gjennom» kommunikasjon. Det er gjennom aktiviteter og samhandling med andre at elever lærer og utvikler sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Sosiale og emosjonelle kompetanser bidrar til utvikling av kognitive ferdigheter som grunnlag for læring. En ønsker å se «aktive elever» i skolen. Dette innebærer ikke bare at eleven deltar i aktiviteter, men at eleven selv forstår og påvirker aktivitetene i læringsprosessen og tar egne valg ut fra egne strategier. «Aktivitet» refererer dermed ikke bare til handlinger, men også til mål og strategier som ligger bak handlingene.

! «Sosiale og emosjonelle kompetanser

Sosial og emosjonell læring og kompetanse handler om personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner. Nyere forskning underbygger at sosiale og emosjonelle kompetanser, som tidligere ble sett på som stabile personlighetstrekk som er vanskelige å endre, kan påvirkes og læres. Dette gjelder for eksempel motivasjon, planleggings- og gjennomføringsevne og selvoppfatning. Holdninger og etiske vurderinger er tett knyttet til sosial og emosjonell læring og kompetanse. Et bredt kompetansebegrep integrerer kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved læring.»

- Kilde: NOU 2014:7 «Fremtidens skole» s.32 Boks 3.1

4.3. Syn på læring

Gjeldende læreplanverk og nasjonale utredninger bygger på et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv. Dette læringsynet er dermed styrende for lokale prioriteringer og planer. Viktige forskningsrapporter støtter også dette læringsynet. Et sosialkonstruktivistisk læringsyn erkjenner at den enkeltes kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og kommunikasjon i et sosialt fellesskap. Et slikt læringsperspektiv utfordrer tradisjonelle idéer om læring og undervisning. Å erkjenne at kunnskap oppstår i møte mellom mennesker, har som konsekvens at læringsarbeidet må legges til rette slik at det oppstår mange kontaktpunkter i ulike konstellasjoner der lærere og elever inngår i samspill. Kunnskap er ikke en statisk størrelse som kan overføres fra ekspert til elev, men må tvert om skapes av eleven selv i et sosialt fellesskap med andre mennesker og ved bruk av læringsressursene. Dette stiller igjen krav til den enkeltes evne til kommunikasjon og til å reflektere over egen tenking og læring. Slike egenskaper er sentrale i læringen og understreker betydningen av at eleven trenger bevissthet om egen læring – eleven må være «subjekt i egen læring».

4.4. Dybdelæring

Dybdelæring innebærer å bidra til at den enkelte elev er involvert i mål og tiltak i egen læringsprosess for å bidra til økt motivasjon for læring. Begrepet «dybdelæring» peker i retning av to forhold: For det første å bidra til at den enkelte elev utvikler en dypere forståelse av egen læringsprosess og bevisste læringsstrategier. For det andre kan «dybdelæring» innebære en grundigere forståelse av metoder, tenkemåter, begreper og prinsipper innenfor fagområder og på tvers av fag.

! «Fag – Fordypning – Forståelse» 4.3.1. Legge til rette for dybde i opplæringen.

Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger. Dybdelæring krever også en viss bredde i opplæringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng.»

- Kilde: Faktaboks: Meld. St. 28 2015-2016

4.5. *Kommunikasjon og læring*

Grunnskolen er et nasjonalt fellesprosjekt som skal ivareta både den enkeltes behov for læring og utvikling, og samfunnets behov for sosialisering og kompetanse. Når skolen som fellesarena tillegges så stor betydning, er en av årsakene nettopp at effektiv læring forgår i en kommunikasjonsprosess mellom elever, mellom elev og lærer og mellom eleven og læringsressursene. Sosial integrering foregår i læringsfellesskapet, og læringsformer og organiseringsmåter signaliserer hvilke fellesverdier den norske grunnskolen er bygget på.

Den «digitale hverdagen» utfordrer vår evne til å kommunisere. Den enkelte har nærmest ubegrenset tilgang til informasjon og til kontaktpunkter med andre mennesker. For å kunne nytte disse mulighetene i læringen, må eleven både kunne bruke digitale hjelpemidler og utvikle forståelse for hvordan mulighetene kan utnyttes. I tillegg trenger eleven selvstendige tanker omkring de kontaktene som knyttes og den informasjonen som hentes inn.

Kommunikasjon innebærer samspill med andre og med ressurser i omgivelsene. På sosiale medier er samspillet tydelig og innebærer å sende og motta budskap. Kommunikasjon i en digital hverdag utvider mulighetene for å nå mer og flere i kommunikasjonsprosessen, men samspill i virtuelle nettmøter bør ikke skille seg vesentlig fra fysiske møter med mennesker og følgelig bygge på den samme forståelsen av kommunikasjon og på de samme etiske regler.

Dagens sosiale medier stiller store krav til selvinnsikt, selvregulering og forståelse av hvordan andre reagerer på budskap som blir sendt ut. Dette er en utfordring som elevene allerede nå møter, og som sannsynligvis vil bli større i fremtiden.

Kommunikasjon krever kompetanse, som i tillegg til grunnleggende ferdigheter – lesing, skriving, regning, uttale seg muntlig, og digital kompetanse – blant annet innebærer

- bevissthet om budskap
- tilgang på og forståelse av kommunikasjonskanaler
- bevissthet om roller som sender/mottaker av budskap

- bevissthet om kommunikasjonsprosesser
- forståelse for maktforhold i kommunikasjon
- verdimesig forankring

Dagens virkelighet er dynamisk, og alle må forholde seg til nye verktøy, muligheter og erkjennelser. Endrete kommunikasjonsformer påvirker og utfordrer både kontakter mellom mennesker, arbeidsprosesser og organisasjoner. Organisasjoner endrer seg fra byråkratisk oppbygning med lineære makt- og beslutningsstrukturer, til organiske strukturer preget av lærende prosesser. Suksess for den enkelte er ikke lenger bygget på det en vet og kan fra før, men er mer og mer knyttet til det en sammen med andre kan finne ut, tilegne seg og skape.

Kommunikasjonsprosesser innebærer utveksling av informasjon, påvirkning gjennom deling, og endring av synspunkter og standpunkter. Det som karakteriserer gode kommunikasjonsprosesser, er også typisk for gode læringsprosesser. Denne erkjennelsen illustrerer at god læring forgår som en kommunikasjonsprosess der en rekke kontakter, nettverk og læringsressurser utgjør arena og muligheter for læring.

4.6. Elevrollen og læring

Vekslende generasjoner har hatt ulike oppfatninger av hvordan elever i skolen bør te seg. Tradisjonelt har begrep som «å høre godt etter», «å gjøre tildelte oppgaver», «å være flittig», «å være lydige», «å kunne svare på lærerens spørsmål» osv. representert en positiv verdi. Felles for mange slike verdier er at eleven plasseres i en mottakerrolle der skolen og læreren styrer læringen og «vet best». I denne tradisjonen kan elever som «vil gjøre noe annet», «vil gjøre det på sin egen måte», «ikke vil gjøre sitt beste», «ikke er konsentrert», «protesterer» osv. bli oppfattet som «krevende» og bli gjenstand for stadige korreksjoner.

Den tradisjonelle elevrollen inneholder mange verdier som det er vel verdt å ta vare på, men «kompetanse for det 21. århundre» innebærer nettopp elementer som kan oppleves som «krevende» for den tradisjonelle skolen; evne og vilje til å arbeide etter egne mål, evne og vilje til å finne egne veier, evne til å bearbeide egen motivasjon, evne til å utvikle egne strategier, evne til kritisk refleksjon og deltakelse i diskurs.

Læringsprosessene i skolen må utfordre *alle elever* til å klargjøre egne mål og forventninger på bakgrunn av felles læringsmål. Gjennom erfaringer med ulike læringsformer og refleksjon omkring egen læring, må *alle elever* bli kjent med egne læringsstrategier. *Alle elever* må få verdsettende tilbakemeldinger fra lærer om læringsprosesser og oppnådde resultater, og elevene må selv delta i vurderingen. *Alle elever* må bli involvert i å bidra aktivt og positivt som læringspartnere for andre slik at elever og lærere sammen skaper et dynamisk læringsmiljø. *Alle elever* må utfordres til å gjøre selvstendige valg i læringen og gis mulighet for

! «Nøkkelfaktorene når det gjelder å oppnå resultater, er å være villig til å investere i læring, å anerkjennes som en som lærer, og å være åpen overfor erfaring.»

John Hattie, 2009 i Nottingham: «Læringsnøkkelen» s. 23

å erfare hvilke konsekvenser valgene får. Gjennom slike utfordringer kan eleven utvikle en aktiv og selvstendig rolle som «subjekt i egen læring».

Opplæring med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier retter oppmerksomheten mot læring i samhandlingssituasjoner. En legger vekt på at elevene inngår i et lærende fellesskap. Læring betraktes både som en individuell og som en sosial ferdighet. Når oppmerksomheten rettes mot sosial samhandling, må læreren være læringsleder og ha et særlig ansvar for å bidra til å skape et sosialt fellesskap der positive læringsopplevelser deles av alle, og der den enkelte og fellesskapet drar i samme retning.

4.7. Lærerrollen og læring

Læreren forutsettes å ha kompetanse på flere områder – kunnskaper om mål for fagene, forståelse av læringsprosesser, lederegenskaper, kommunikasjonsferdigheter osv. Læreren har et overordnet ansvar for å ivareta læreplanens mål og bidra til at den enkelte elev når så langt som mulig i forhold til fellesmålene. Dette er et ansvar læreren ikke kan overføre til eleven med henvisning til at eleven har «ansvar for egen læring». Tradisjonelt har rollen som fagformidler stått sterkt, og økte krav til lærerens fagkunnskap er tuftet på forestillingen om at lærerens fagkunnskaper kan overføres til elevene hovedsakelig gjennom formidling.

Lærerens faglige kompetanse og trygghet er viktig, men ikke tilstrekkelig. For å bidra til å gjøre elevene selvstendige og aktive, må læreren utfordre til kommunikasjon elevene imellom og mellom elev og lærer, og til å ta tilgjengelige læringsressurser i bruk. Læreren må aktivisere mål, forventninger og førforståelse, og læreren må tilrettelegge for utprøving og refleksjon rundt læringsmålene og læringsmåtene. Læreren må videre gi individuelle tilbakemeldinger og involvere elevene i vurderingen. Disse utfordringene peker i retning av en lærerrolle der «læringsledelse» vies størst oppmerksomhet – til forskjell fra en tradisjonell lærerrolle med fokus på «klasseledelse».

4.8. Læring for alle

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring åpner opp for læringsprosesser der alle – også læreren – har muligheter for å lære. I denne sammenhengen bør lærerens læringsbehov først og fremst være kontinuerlig utvidelse av forståelsen av hvordan elevene lærer. Dette læringsprosjektet krever at lærer og elever hele tiden kommuniserer om læring – «Hva er målet?» – «Hva må vi gjøre for å nå målet?» – «Hva gjorde at jeg lærte?» – «Hvordan klarte vi å finne ut noe sammen som ingen av oss visste hver for oss?» – «Hva gjorde at noen elever gikk videre mens andre stoppet opp?» osv.

! *«Endringer er en så stor del av livet deres (lærernes) at mange har blitt immune mot dem. Skolen blir kontinuerlig bedt om å endre program, om å introdusere nye ressurser eller prøve et nytt evalueringsskjema. Det er ikke denne typen endringer vi ber om ... Det vi ber om er en endring i måten vi tenker om vår rolle på, og at vi er med på å skape høye nivåer av samarbeid, selvtillit og forpliktelse til å evaluere hvilken effekt vi har på elevene.»*

John Hattie, «Synlig læring» s. 238

Disse og andre tilsvarende problemstillinger kan læreren ikke finne svar på alene – elever og lærere må sammen finne ut av dette. Slike problemstillinger er sentrale for både lærere og elever. Ved å reise og bearbeide disse spørsmålene underbygger læreren sin autoritet som fagperson og som læringsleder. Disse problemstillingene bidrar også til å bringe læreren i personlig kontakt med den enkelte elev om elevens læring, og det skapes dermed muligheter for at hver enkelt elev opplever å bli sett og opplever å få lærerens oppmerksomhet.

4.9. Forutsetninger for læring

4.9.1. Læringsmiljø

I grunnskolen forgår læring i et fellesskap der mange aktører bidrar og påvirker. Den enkelte aktørs sosial kompetanse utspilles og utvikles i læringsmiljøet, og skolen har målsettinger knyttet til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetanse representerer dermed både læringsmål for skolen og elevene, og er samtidig en viktig forutsetning for læring.

Læreren er elevens viktigste støttepunkt i læringen, og slik sett den viktigste av de faktorene som utgjør elevens læringsmiljø. Gjennom verdibasert læringsledelse med vekt på relasjonsbygging bidrar læreren til at elevene blir positive ressurser for hverandre som «læringspartnere». Et læringsmiljø der ledelsen skaper tillit, og der det foregår utstrakt kommunikasjon, er et stimulerende læringsmiljø som har mange forutsetninger for å bidra til god læring for alle – for barn, for ungdom og for voksne.

Tradisjonelt har didaktiske og metodiske avveininger vært knyttet til lærerens arbeid – til de valg læreren gjør i sin undervisning. «Undervisning» er et mye brukt begrep i omtale av virksomheter i skolen. Dette begrepet innretter oppmerksomheten mot det læreren gjør, og fører gjerne til at «god skolekvalitet» betyr «god undervisning» og lett kan forveksles med «god formidling» fra lærerens side. I dette perspektivet kan en «god lærer» være en person som er god til å fortelle, god til å forklare, god til å lage oppgaver, god til å vite mye og til å gi rette svar. Det er ingen grunn til å underkjenne disse egenskapene ved lærerkompetansen, men i møte med utfordringer knyttet til det 21. århundres kompetansekrav, er dette ikke tilstrekkelig.

Den viktigste problemstillingen dreier seg om hvordan elevens tanker om egen læring kan utgjøre den viktigste bakgrunn for lærerens virksomhet og valg. I dette perspektivet må læreren legge til rette for å klargjøre hvilke valg eleven kan gjøre i sin læringsprosess, og hvordan læreren kan fremme elevens bevissthet om læring. I denne sammenhengen gis eleven tilgang til et utvalg av læringsressurser, inkludert lærerens kompetanse, råd og tilbakemeldinger. Samtidig utfordres eleven til å knytte kontakter og kommunisere fysisk og digitalt for å fremme læring i kontakt med andre og med tilgjengelige læringsressurser.

4.9.2. Relasjoner

Dersom fellesskapet skal kunne fremme læring, er det en forutsetning at kommunikasjonen mellom elever og lærere er bygget på tillit. Tillit kan ikke forutsettes som en selvfølge, men

må skapes gjennom gode relasjoner, felles utfordringer, positive læringserfaringer og individuelle mestringsopplevelser. Et regime preget av kontroll vil ha vanskeligere for å skape nødvendig tillit, enn et regime bygget på respekt, verdsetting og dialog. Et godt sosialt læringsmiljø skapes først og fremst gjennom læringsaktiviteter som utfordrer til å finne løsninger sammen, dele idéer og kunnskap, verdsette forskjellighet og påpeke mestring.

4.9.3. Vurdering og læring

For å skape et godt læringsmiljø er relasjoner, trivsel og trygghet viktig, men ikke tilstrekkelig. Det må i tillegg etableres ambisiøse målsettinger for læringen, slik at alle deltakere i læringsprosessen er villige til å anstrenge seg og legge nødvendig arbeidsinnsats inn i læringen. Læreren spiller en avgjørende rolle når det gjelder å transformere og begrunne målene for læringen, slik at disse blir klare og relevante for eleven. Personlige målsettinger, høye ambisjoner, målrettede strategier, verdsettende og veiledende tilbakemeldinger og mestringsopplevelser er faktorer som forskningen påpeker som mest avgjørende for effektiv læring. Disse faktorene peker ikke i retning av lærerens formidling av kunnskap, men knyttes til elevens egne læringsopplevelser.

Alle som er i en lærings situasjon, har behov for bekreftelse på at læringen er på rett veg og fører fram. Det er i dette perspektivet begrepet «vurdering for læring» må forstås. Vurdering underveis i læringen tar utgangspunkt i fellesmålene og i elevens eget ståsted og egne målsettinger. Vurderingen tar opp både hvordan eleven arbeider, hva eleven har oppnådd og hvilke læringsstrategier eleven har hatt for arbeidet. Gjennom selv å vurdere eget arbeid opp mot egne mål, kan eleven utvikle forståelse for læringsprosessene. Lærerens veiledning knyttes opp mot alle disse elementene i vurderingsprosessen. Tradisjonelt har mye av lærerens vurderingsfokus vært rettet inn mot læringsresultater. Dette er fortsatt en relevant del av vurderingen, men for å fremme læring, må vurderingstemaer i tillegg være læringsprosessene og læringsstrategiene. Egne læringsstrategier er et høyst relevant tema å trekke inn i elevens egenvurdering. Et trygt og stimulerende læringsmiljø er en forutsetning for at elevene skal kunne være medvirkende og få mot til å prøve ut egne læringsstrategier.

! «Forskning viser at det fremmer læring at

- elevene deltar aktivt og forstår læringsprosesser
- elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid
- elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger
- elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg
- undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer
- elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen
- læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser»

- Kilde: NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole» s.33 Boks 3.2 «Sentrale forutsetninger for god læring»

Skolen er forpliktet til å anse alle elever som ressurser i læringen, og trygghet og tillit må fremmes gjennom inkluderende prosesser. For å utløse elevens ressurser for læring, må følgelig læreren bidra til at eleven opplever at læringen foregår i trygge sammenhenger, og at arbeidsprosesser og resultater blir vurdert og verdsatt. Med denne forutsetningen kan eleven utvikle et bevisst forhold til mål, læringsprosess og læringsresultat – som «subjekt i egen læring».

4.9.4. *Hjem og skole*

Skolens formålparagraf slår fast at hjem og skole har fellesansvar for barns og unges utvikling, jfr. Opplæringslova § 1-1 «*Opplæringa i skole ... skal, i samarbeid og forståing med heimen,*». Skolens formål beskrives med begreper som bl.a. kunnskap, ferdighet, forståelse, innsikt, respekt, engasjement, ansvar, dannelse og lærelyst. Verken hjemmet eller skolen kan alene ivareta et slikt ansvar, men når hjem og skole utfyller hverandre, gir de samme retnings signaler og sammen støtter elevens utvikling, er det mulig å utvikle «hele mennesket» slik formålparagrafen forutsetter.

Hjemmet støtter elevens læring og utvikling først og fremst ved å etterspørre og være interessert, og ved å verdsette det eleven lærer og mestrer. For at hjemmet skal kunne være medvirkende og støttende, må skolen klargjøre hvilke mål eleven arbeider for å nå, og hvilke former for læring skolen legger opp til. Hjemmet forutsettes ikke å skulle overta skolens opplæringsansvar, men elevens behov for oppmerksomhet, støtte og verdsetting kan heller ikke i sin helhet dekkes i skolen.

God kontakt mellom hjem og skole gir eleven trygghet og gode muligheter for læring, og hjemmets og skolens felles syn på verdier gir eleven tydelige signaler om fellesverdiene, jfr. Opplæringslova § 1-1. Både hjemmets og skolens påvirkning må være tuftet på positive forventninger og tro på at barnet/den unge kan lære og utvikler seg i positiv retning.

! «Fire prinsipper for god undervisvurdering

- Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Elevene skal ha tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling.»

- Kilde: Faktaboks NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole», Utdanningsdirektoratet. Prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Kapittel 3.

5. Strategi og tiltak

Dette kapittelet omtaler hvordan det legges til rette for å nå de målene som satsingsområdet innebærer på bakgrunn av de to hovedutfordringene som belyst tidligere i planen. *Den ene utfordringen* knytter seg til store forskjeller i bergensskolen, både mellom skoler og internt på skoler. Forskjellene omhandler resultater, undervisningspraksis og ledelse. Som en konsekvens må felles strategiske veivalg gjøres forpliktende for å gi alle drahjelp gjennom felles innsats. Samtidig må strategiene innebære større grad av differensiering mellom skolene. *Den andre store utfordringen* for bergensskolen er å legge til rette for læring på måter som gir elevene kompetanse for det 21. århundre. På bakgrunn av denne utfordringen må strategiske grep være innrettet mot å påvirke læringsarbeidet og elevenes forhold til egen læring, fordi kompetanse for det 21. århundre bygges nettopp gjennom de læringsprosessene elevene møter i skolen.

De overordnede strategiske prinsippene som ligger til grunn for strategiske veivalg, beskrives i kapittelets første del. Veivalg og tiltak er beskrevet på «klasseromsnivå», på skolenivå og på kommunenivå.

5.1. Strategier

5.1.1. Strategisk prinsipper

Tre overordnede prinsipper legges til grunn for de strategiske veivalgene som gjøres.

■ Sammen for kvalitetsutvikling

Dette prinsippet innebærer i vår sammenheng at ingen er eneansvarlig for å drive fram god læring og å oppnå gode resultater. Samhandling i lærende fellesskap på alle nivåer og mellom nivåene vektlegges.

■ Alle drar i samme retning

Prinsippet påpekes av Michael Fullan og innebærer at hele organisasjonen stilles inn mot felles mål. Gjennom «intelligent ansvarliggjøring» og «kollektiv kapasitet» kan en oppnå gode resultater. Fag og ledelse knyttes tett sammen på og mellom alle nivåer for «å dra i samme retning».

■ Inn i læringsrommet

Skoleutvikling er reell bare dersom den utgjør en positiv forskjell i praksis. Denne erkjennelsen gjennomsyrrer alle strategiske tiltak som planen beskriver, og forplikter alle til å påvirke elevenes læring. «Sammen for kvalitet - læring» har ambisjon om å være en kvalitetsutviklingsplan, som rekker helt inn i skolens ulike læringsarenaer der læring foregår, og der *kompetanse for alle* skapes.

Det er valgt ut **ett** felles satsingsområde for bergensskolen for planperioden – «Læringskompetanse for det 21. århundre – målrettete og medvirkende elever». De store forskjellene mellom skoler og innenfor den enkelte skole i Bergen tilsier stor grad av tilpasning basert på realistisk beskrivelse av den enkelte skoles ståsted. De valgte strategiene gir praktisk handlingsrom for skolene til å arbeide med satsingsområdet ut fra skolens ståsted, men med felles forpliktelser og felles mål – læring for det 21. århundre – for øye.

5.1.2. Strategiske veivalg

I det følgende beskrives de strategiske veivalgene som denne planen forplikter alle til å følge. Satsingsområdet ivaretas på flere nivåer og områder. I utgangspunktet angår satsingsområdet det praktiske læringsarbeidet, men satsingsområdet legger også føringer for skolenes helhetlige arbeid med skoleutvikling, og dermed også for skoleledelsen. Som skoleeier har kommunen en selvfølgelig forpliktelse til å innrette sitt arbeid med tilretteleggelse for utviklingsstøtte inn mot det prioriterte satsingsområdet.

5.1.3. Strategi for læring

Tre kjennetegn på læring og undervisning i tråd med satsingsområdet er beskrevet lengre fremme i planen. Disse kjennetegnene er forpliktende, men innebærer et handlingsrom for tilpasning for den enkelte lærer og skole. Kjennetegnene på god læring er:

- Målorientering
- Aktive og medvirkende elever
- Verdsettende vurdering for læring

Se side 18: 3.5 «Kjennetegn på gode læringsprosesser»

Det er forpliktende for alle aktører på alle nivåer å fremme disse tre kjennetegnene på god læring i praksis, f.eks. gjennom

- skolevandring
- kollegaveiledning
- pedagogiske utviklingsprogram
- medarbeidersamtaler og arbeidsavtaler
- skolens planverk
- kommunikasjon med elever og foresatte

5.1.4. Strategi for skoleutvikling

Skolebasert kvalitetsutvikling innebærer at den enkelte skole som helhet er involvert i utviklingsprosesser med felles målsettinger. Hele personalet skal bidra ut fra sine forutsetninger, og foresatte skal involveres. Skoleledelsen har et særlig ansvar for å lede og støtte utviklingsprosessene. For at skolens kvalitetsutvikling skal nå helt inn i de ulike læringsarenaene og være av betydning for alle elever, må evidensbaserte undersøkelser og forbedringer etterstrebtes. Prosessene må lede fram mot felles forpliktende undervisningsbeslutninger.

Forpliktende krav til skolebaserte utviklingsprosesser:

- Skolens utviklingsarbeid er begrunnet ut fra felles føringer, egne resultater og identifiserte utviklingsbehov.
- Skolen utvikler få, ambisiøse og presiserte resultatmål og innarbeider disse i skolens planverk.
- Skolen gjennomfører lærende prosesser som omfatter alle, for å utvikle kollektiv kapasitet og kollektiv ansvarlighet.
- Skolen tar i bruk komplekse ressurser for og nå utviklingsmål.
- Skolen holder oversikt over gjennomføringen og evaluerer måloppnåelse kontinuerlig og ved milepæler.
- Skolen ivaretar relasjoner innad og utad, og skaper lagånd ved å sikre involvering og positiv medvirkning.
- Skolens ledelse er involvert i faglige spørsmål knyttet til utviklingsarbeidet.

5.1.5. Strategi for skoleledelsen

God skoleledelse betyr en positiv forskjell for elevenes læring. Skoleledelsen må ha oversikt over de faktorene som er av betydning for god læring, og bruke denne forståelsen til å fremme god læring for alle elever. Skoleledelsen kan hente støtte fra byrådsavdelingen og gjennom kontakter på tvers av skoler. Skoleledelsen leder faglige utviklingsprosesser ved

- å analysere skolens ståsted og klargjøre skolens satsingsområde
- å begrunne og motivere skolens arbeid med pedagogisk utviklingsarbeid
- å lede utviklingsprosessene og bidra til å skape felles evidens
- å avklare interne roller og ansvar i skolens lederteam
- å følge opp lærerteamene med kontroll og støtte
- å utvikle skolens lederteam til å påvirke elevenes læring på positive måter

Skoleledelsen bruker verktøy og metoder i tråd med prinsippene for lærende organisasjoner og skolebaserte utviklingsprosesser, f.eks.

- lærende møter
- skolevandring
- resultatanalyse
- evidensbaserte undersøkelser

En strategisk føring er å knytte fag og ledelse tettere sammen. Rektor og avdelingsledere utgjør et lederteam ved hver enkelt skole. Denne strukturen legger til rette for at avdelingsledere skal utgjøre bindeleddet

! «Effektiv profesjonell utvikling innebærer samarbeidende utforskning av forholdet mellom det som har blitt undervist, og det elevene har lært. (...) Profesjonell utvikling ved hjelp av ferdige oppskrifter på god undervisning fungerer ikke»

Kilde: Viviane Robinson «Elevsentrert skoleledelse»

mellom ledelse og praksis. Dette forutsetter at avdelingsledere både deltar i læringsarbeidet, veileder lærere og bidrar til strategiske utviklingsgrep for skolen som helhet. Avdelingsledere har et spesielt ansvar for å bidra i denne sammenhengen, og kommunen legger opp til å gi spesielt avdelingsledere støtte til å ivareta denne oppgaven i planperioden.

5.1.6. Strategi for kommunens tilrettelegging for kvalitetsutvikling

Kommunen har etablert et «helhetlig system for kvalitetsutvikling» som inneholder redskap og rutiner for samhandling mellom nivåene. Dette systemet omfatter styringssignaler, mål, oppfølgingsrutiner, støttefunksjoner og rapportering. Systemet beskriver sirkulære prosesser for kvalitetsutvikling og legger opp til overlapping mellom ulike nivåer og funksjoner. Systemet forutsetter at alle aktører bruker redskaper og rutiner for å bidra til god kvalitet i elevenes læringsprosesser og læringsutbytte.

Kommunens strategiske prinsipp er å arbeide sammen – på tvers av enheter og nivåer – for å oppnå bedre kvalitet. Dette prinsippet innebærer at fagavdelingen deltar med faglige innspill i det utviklingsarbeidet som foregår på skolenivå – og at områdeleder er involvert i de problemstillingene en skoleledelse møter i skolens utviklingsarbeid. I begge tilfeller forutsettes det at hhv. rådgiver fra fagavdelingen og områdeleder har kompetanse på det feltet de er involvert i. For å oppnå dette må kompetanse bygges internt i organisasjonen, og kompetanse hentet utenfra må ha som mål å bidra til kompetanseheving i organisasjonen.

Helhetlig system for kvalitetsutvikling og føringer i plan for kvalitetsutvikling forplikter kommunen til

- å arbeide sammen med skolene mot felles mål
- å opprettholde få og stabile satsingsområder for bergensskolen
- å yte sterk faglig støtte til skolenes kvalitetsutvikling
- å bidra til god sammenheng mellom fag og ledelse
- å støtte skoleledelsens arbeid med kvalitetsutvikling med spesiell vekt på avdelingslederrollen
- å bidra til å skape tillit gjennom styringsdialog

5.2. Tiltak

For å realisere mål og intensjoner i denne planen gis det føringer for hvilke tiltak som er forpliktende på skolenivå og for kommunen. Obligatoriske tiltak gir handlingsrom for hvordan tiltakene skal organiseres og gjennomføres. De forpliktende tiltakene er beskrevet på skolenivå og på kommunenivå.

Tiltak på skolenivå:

- Skolen deltar i fellesprogram for kvalitetsutvikling i samarbeid med Fagavdelingen. Pedagogiske utviklingsprogram har som hovedmål å påvirke læringsarbeidet i retning av «kompetanse for det 21. århundre» og «kjennetegn på god læring.»

- Skoleledelsen legger til rette for gode læringsprosesser, innarbeider kjennetegnene på god læring i planer, avtaler og utviklingstiltak, og følger opp tiltakene med kontroll og støtte.
- Avdelingsledere bidrar til praksisutvikling gjennom å delta i læringsarbeidet og fremme god læring gjennom erfaringsdeling, refleksjon og veiledning.
- Alle skoler etablerer tilpassete resultatmål – både kvantitative og kvalitative – med utgangspunkt i dokumentert ståsted og kommunens fellesmål.
- Skolens resultatmål og utviklingsstrategier innarbeides i skolens strategiske planer og i forpliktende avtaler.

Tiltak på kommunenivå:

- Byrådsavdelingen utarbeider program for pedagogiske utviklingsprosesser som gjennomføres skolebasert sammen med skolene. Innholdet i prosessene er sentrert om kompetanse for det 21. århundre i tråd med kjennetegnene på god læring.
- Byrådsavdelingen etablerer redskap og rutiner for sammen med skolene å beskrive og dokumentere den enkelte skoles ståsted og utviklingsbehov.
- Byrådsavdelingen støtter skoleledelsens arbeid med praksisutvikling. Det etableres nettverk/samlinger for skoleledelsen der avdelingsleders rolle og funksjon er i fokus. Ledergruppene og representanter for lærerne deltar i fellesprogram som knyttes direkte opp mot skolens pågående utviklingsarbeid, og som er tilpasset den enkelte skoles dokumenterte ståsted.
- Byrådsavdelingen etablerer ordninger for differensiert kvalitetsoppfølging ut fra den enkelte skoles dokumenterte behov. Oppfølgingen omfatter både pedagogisk praksis, og strategisk og pedagogisk ledelse. Kvalitetsoppfølgingen er basert på felles kvalitetsstandarder for læring og på den enkelte skoles tilpassete mål. Områdeledere viderefører virksomheten med å gi lederstøtte og oppfølging av rektor.
- Kommunen styrker intern kompetanse tilpasset utfordringene. Kompetansebehovet gjelder både utvikling og gjennomføring av læringsprogram, og støtte til arbeidet med skoleutvikling og ledelse.
- Kommunen viderefører bruk av standarder, oppfølgingsmøter, pedagogiske utviklingsprogram, lederavtaler og rapportering som ledd i helhetlig system for kvalitetsutvikling. Systemet videreutvikles for å fremme sammenheng mellom fag og ledelse, og mellom politikk og praksis.

6. Iverksetting

I dette kapitlet skisseres hvilke tiltak som iverksettes i løpet av planens første virkeår, og i de påfølgende år. Her gis også en oversikt over oppgavefordeling.

6.1. Skoleåret 2016/2017

Skolene

- Hver enkelt skole gjennomfører en analyse av eget ståsted med bruk av redskap og rutine utarbeidet av byrådsavdelingen. Her trekkes inn skolens kompetanser, skolens læringspraksis, skolens resultater, skolens utviklingserfaringer, skolens ledelsesstrategier og skolens utviklingspotensial. Skolens historikk og ståsted sammenholdes med kommunens satsingsområder og utviklingsstrategier. I forståelse med Fagavdelingen og områdeleder innarbeides skolens strategi for videre utvikling i tråd med kommunalt satsingsområde, i skolens planverk.
- Skolene kan bruke skoleåret til videreføring av arbeid med grunnleggende ferdigheter, eventuelt i samarbeid med fagavdelingen i eksisterende program. Fokus på «Læringskompetanse for det 21. århundre» ivaretas innenfor pågående utviklingsarbeid.
- I løpet av skoleåret etablerer skolen egne forpliktende resultatmål i forståelse med områdeleder og fagavdelingen. Det kan etableres både kvalitative og kvantitative resultatmål.

Fagavdelingen

- Fagavdelingen viderefører eksisterende utviklingsprogram for de skolene som er i gang med programmene, og bidrar til økt fokus på «Læringskompetanse for det 21. århundre» innenfor programmenes rammer.
- Fagavdelingen utarbeider felles pedagogisk utviklingsprogram for «Læringskompetanse for det 21. århundre» i tråd med føringene i denne planen.
- Fagavdelingen bidrar til å etablere mal og prosess for utarbeidelse av den enkelte skoles ståsted. Utarbeidelsen skjer i samarbeid med områdeledere og representanter fra skolene. Kvalitetsoppfølgingsmøtene dette skoleåret er innrettet mot å etablere «skolens ståsted» etter felles mal og prosess.

Områdeledere

- I samarbeid med skolene og fagavdelingen bidrar områdelederne til at alle skoler analyserer eget ståsted og bruker resultatene av analysene til å meisle ut ny utviklingsretning for skolen.

Byrådsavdelingen

- Et program for å støtte skoleledelsens arbeid med kvalitetsutvikling videreføres med økt fokus på avdelingslederens rolle.

6.2. Skoleåret 2017/2018 og påfølgende skoleår

- Skolene har etablert «skolens ståsted» og individuelle resultatmål i tråd med felles mål og kommunens målsettinger. «Skolens ståsted» danner grunnlag for:
 - Skolens prioriterte utviklingsarbeid og deltakelse i felles pedagogisk utviklingsprogram
 - Skolens strategi for utvikling og kvalitetssikring
 - Strategi for utvikling av skolens lederteam
 - Lederavtale og områdeleders oppfølging av rektor
 - Kvalitetsoppfølgingsmøter med byrådsavdelingen
- Fagavdelingen gjennomfører felles pedagogisk utviklingsprogram «Læringskompetanse for det 21. århundre» sammen med alle skoler. Programmet gjennomføres med stor grad av tilpasning for de enkelte skolens ståsted og strategi.
- Fagavdeling og områdeledere viderefører arbeidet med å etablere «skolens ståsted» som et dynamisk redskap for skoleutvikling. «Skolens ståsted» brukes som utgangspunkt for justering og oppdatering av den enkelte skoles strategiske resultatmål.
- Fagavdeling og områdeledere viderefører tradisjonen med kvalitetsoppfølgingsmøter med skolene. Møtene tar utgangspunkt i velkjent mønster og innarbeider «skolens ståsted» og tilpassete resultatmål. Møtene omfatter både pedagogisk praksis og strategisk ledelse.
- I forståelse med skoleledelsen innarbeider områdeledere «skolens ståsted» i lederavtalene.
- Program for å støtte skoleledelsen i arbeid med kvalitetsutvikling videreføres.
- Kommunaldirektør avgir årlig kvalitetsmelding til politisk ledelse. Rapporten klargjør ståsted for bergenskolen samlet og beskriver utviklingsbehov.

Referanser, litteratur

- E. M. Skaalvik og S. Skaalvik: «Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø», Tano 1996
- John Hattie: «Synlig læring – for lærere», Cappelen Damm 2013
- James Nottingham: «Læringsnøkkelen», Cappelen Damm 2013
- Viviane Robinson: «Elevsentrert skoleledelse», Cappelen Damm 2014
- Anne Bamford: «Wow-faktoren», Musikk i skolen 2008
- Knut Roald: «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring» Fagbokforlaget 2012

- Michael Fullan: «Å dra i samme retning – Et skolesystem som virker» Kommuneforlaget

- Jøsendal, Langfeldt, Roald (red) «Skoleeier som kvalitetsutvikler», Kommuneforlaget 2012

- Hans Skjervheim «Deltakar og tilskodar» og andre essays Aschehoug 1957/1996

- Opplæringslova Kunnskapsdepartementet
- NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole», Kunnskapsdep.
- NOU 2015:8 «Fremtidens skole», Kunnskapsdep.
- Meld. St. 28 (2015-2016) «Fag – Fornyelse – Forståelse», Kunnskapsdep.
- Hovedrapport ASSS-nettverk KS, 2013, 2014