RAMMEVERK

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

Versjon 1.0

Universitetet i Innlandet

Innhold

1. Innledning 3

SePUs mål 4

SePU og profesjonsutvikling 5

2. Faglig ståsted 7

Vitenskapsteoretisk posisjon 7

Sosial systemteori som analytisk grunnlag 8

Inkludering som fundament for SePUs virksomhet 9

Koherens – en systemomfattende og sammenhengende tilnærming 10

3. Forskning og kunnskapsutvikling 12

Tre premisser ved pedagogikk som vitenskap 12

Pedagogisk kunnskapsutvikling 13

Kunnskapsutvikling og innovasjon 14

4. Faglig innhold i kompetanseutvikling 15

Felles faglig innhold i kompetanseutvikling for barnehage og skole 15

Faglig innhold i kompetanseutvikling for barnehage 18

Faglig innhold i kompetanseutvikling for skole 21

5. Implementering i kvalitetsutvikling 25

Hvordan forstår vi implementeringsprosessen i kvalitetsutvikling? 25

Hvordan lykkes med implementering? 27

6. Arbeidsmåter i kompetanseutvikling 29

Profesjonelle læringsfellesskap 29

Behovskartlegging 31

Pedagogisk analyse 35

SePUs spørreundersøkelse 38

Kompetansepakker 42

Veiledning 46

Observasjon og tilbakemelding 48

Undervisning og fagdager 51

Evaluering 53

7. Litteraturliste 55

1. Innledning

Senter for praksisrettet utdanningsforskning, heretter SePU, er en del av Fakultet for Lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Innlandet. Formålet med dette dokumentet er å klargjøre SePUs faglige posisjon som aktør i forskning, utdanning og kvalitetsutvikling knyttet til barnehage- og skolesektoren. Videre skal dokumentet bidra til å sikre høy kvalitet i SePUs faglige arbeid. Målgruppen for dokumentet er ansatte på SePU og SePUs samarbeidspartnere.

Dokumentet er bygget opp med utgangspunkt i tre grunnleggende spørsmål om SePUs virksomhet: HVORFOR, HVA og HVORDAN?

- HVORFOR besvares i kapittel 1 og 2 om SePUs mål og faglige ståsted, og her gis rammene for det faglige arbeidet ved SePU.
- HVA besvares i kapittel 4 med en oversikt over hvilke faglige tema SePU arbeider med i forskning og kompetanseutvikling.
- HVORDAN besvares i kapittel 3, 5 og 6 hvor vi gjør rede for kunnskapsutvikling og forskning, og hvilke arbeidsmåter i kompetanseutvikling SePU vektlegger. Her legges det fram en kort beskrivelse av arbeidsmåtene og det forskningsmessige grunnlaget som ligger til grunn.

SePUs mål

SePU forholder seg til de overordnede mål, rammeplaner og læreplaner for utdanningssektoren som er satt av nasjonale og lokale myndigheter, inkludert internasjonale konvensjoner og erklæringer. Dette innebærer også krav om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling som er nedfelt for utdanningssektoren.

SePUs rolleforståelse er forankret i Universitets- og høyskoleloven[1] og skal bidra til etter- og videreutdanning, bidra til innovasjon og verdiskaping basert på resultater fra forskning og samarbeide med relevante aktører på internasjonalt, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå for å bedre kvaliteten på virksomheten og gjøre den mer relevant.

Dokumentet er videre forankret i Universitetet i Innlandets strategi[2] og i SePUs målsettinger:

- Senter for praksisrettet utdanningsforskning driver forsknings- og utviklingsarbeid i og for praksis i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.
- SePU bidrar med forskningsbasert og praksisorientert kunnskap i lærer- og lederutdanninger, fra grunnutdanning til ph.d.-nivå.
- SePU utvikler og implementerer kunnskap om faktorer i den pedagogiske praksisen og i læringsmiljøet som fremmer det faglige, språklige og sosiale læringsutbyttet til barn og elever.
- SePU har et sterkt fokus på utvikling og implementering av kunnskap relatert til pedagogens rolle og praksis som profesjonsutøver.
- SePU utvikler og implementerer kunnskap om eierskap og ledelse i barnehage- og skolesektoren.

[1] https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

[2] https://www.inn.no/om-universitetet/strategi-2021-2026/web-bokma¥l-strategi-2021-2026.pdf

SePU og profesjonsutvikling

SePU er etablert med utgangspunkt i en lærerutdanningstradisjon og med forståelse av barnehagelærer og grunnskolelærer[3] som profesjoner. Til profesjonsbegrepet (Elstad & Helstad, 2014) knyttes at læreren arbeider med utgangspunkt i et formål og på vegne av samfunnet. Videre har en profesjonsutøver formelle kvalifikasjoner gjennom sin utdanning og bygger sin praksis på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. På dette grunnlaget har læreren og profesjonsfellesskapet autonomi i utvikling av undervisningspraksis og blir samtidig ansvarliggjort for hva undervisningen og den pedagogiske praksisen fører til.

SePU har som visjon å være anerkjent i utdanningssektoren og dermed ha innflytelse på hvordan formålet med barnehage og skole blir realisert gjennom profesjonsutvikling. SePU skal gjennom forskning være med å utvikle det forskningsbaserte grunnlaget for profesjonen, og skal gjennom kompetanseutvikling bidra til at barnehager og skoler i større grad arbeider forskningsbasert (Ogden, 2018; Qvortrup, 2016). SePU er en viktig del av lærerutdanningene ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Dette innebærer blant annet at ansatte på SePU underviser i grunnutdanningene, styrerutdanningen, rektorutdanningen og at SePU har hovedansvaret for Master i Utdanningsledelse.

SePU har en tradisjon for å etablere likeverdige partnerskap med regioner, kommuner og fylkeskommuner. Målet er at praksisen i barnehager og skoler blir mer forskningsbasert, og at erfaringer og oppdatert praksiskunnskap tilbakeføres og bidrar til å styrke lærerutdanningene. SePU har en ambisjon om å være pådriver for en forskningsbasert kunnskapsutvikling. Gjennom forpliktende partnerskap har vi etablert en felles plattform for å identifisere, utforske og møte de komplekse utfordringene og mulighetene i barnehage og skole.

Partnerskap bygger på prinsippene om gjensidig nytte, tillit og langsiktig samarbeid, og har som mål å styrke kvaliteten i barnehager, skoler og lærerutdanningene gjennom kunnskapsutvikling og praksisnær forskning (Cooper et al., 2020; Garmannslund, 2024; Gustavsen & Nordahl, 2024; Hattie, 2023).

[3] Heretter omtales barnehagelærer og grunnskolelærer med felles betegnelse lærer.

Gjennom felles forskningsprosjekter og kompetanseutvikling skal SePUs partnerskap bidra til:

- Å identifisere og analysere aktuelle utfordringer i barnehager og skoler, som for eksempel faglig og språklig læring, inkludering, tidlig innsats, tverrfaglig samarbeid og profesjonsutvikling.
- Å utvikle og implementere forskningsbaserte tiltak som styrker barns og elevers læring, trivsel og utvikling.
- Å bygge kapasitet og kompetanse hos ledere og ansatte i utdanningssektoren gjennom deltakelse i forsknings- og utviklingsarbeid.
- Å styrke koblingen mellom lærerutdanning, barnehagelærerutdanning og praksisfeltet, slik at utdanningene blir mer relevante og praksisnære.

2. Faglig ståsted

Senter for praksisrettet utdanningsforskning driver forsknings- og utviklingsarbeid relatert til pedagogisk praksis i barnehager og skoler. Det innebærer at FoU-arbeidet foregår i praksis og eksisterer for praksis. Det faglige ståstedet som beskrives her omfatter ulike faglige posisjoner og tilnærmingsmåter som uttrykkes og anvendes innenfor forsknings- og utviklingsarbeidet ved SePU.

Vitenskapsteoretisk posisjon

Vi knytter oss primært til det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet forstått som at vi arbeider med empiriske og teoretiske studier og tilnærminger knyttet til institusjoner i samfunnet og forbindelser mellom mennesker i samfunnet. Ved SePU ønsker vi å drive kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling som skal være gyldig og pålitelig. Det innebærer at SePU er opptatt av å vise at det finnes kunnskap som ut fra gitte vitenskapelige kriterier er mer gyldig enn annen kunnskap, og at det finnes pedagogiske tiltak og strategier som har større sannsynlighet for å virke eller gi resultater enn andre tilnærminger. Dette har som konsekvens at vi ved SePU uttrykker at ikke alle tilnærminger og strategier som anvendes i barnehager og skoler er like hensiktsmessige, og at pedagogisk forskningsbasert kunnskap i relativt stor grad er kontekstuavhengig. Ved SePU anvendes vitenskapelige kriterier om hva som er sann og usann kunnskap og ikke normative kriterier knyttet til å være enig eller uenig i kunnskap (Qvortrup & Rasmussen, 2021).

Denne vitenskapsteoretiske posisjonen om at det finnes pedagogisk kunnskap som er gyldig på tvers av kontekster og situasjoner, innebærer at vi knytter oss til kritisk rasjonalisme for å kunne sette vår kunnskapsutvikling på prøve (Popper, 1959). Innenfor kritisk rasjonalisme er kritikk, åpenhet, prøving og feiling en forutsetning for kunnskapsutvikling. Kritisk rasjonalisme vektlegger at virkeligheten er tilgjengelig for oss, men ikke på en slik måte at vi kan være sikre på at vår beskrivelse av virkeligheten alltid er sann. Det innebærer at falsifisering betraktes som viktigere og mer avgjørende for kunnskapsutvikling enn verifisering. Kort sagt; om du vil bevise at alle svaner er hvite, vil det være avgjørende å lete etter sorte svaner.

Ved SePU forsøker vi derfor å hele tiden ha et kritisk rasjonelt perspektiv på både våre forskningsfunn og på våre strategier i utviklingsarbeid. Vi arbeider for å lete etter forhold som kan falsifisere våre hypoteser og funn, og vi er mindre opptatt av å lete etter og løfte fram de forhold som kan bekrefte våre hypoteser. Et eksempel på dette er bruken av pedagogisk analyse der vi leter etter faktorer som kan utfordre og eventuelt falsifisere de mer umiddelbare og individorienterte forklaringene vi ofte kan ha på barns utfordringer i barnehager og skoler.

Sosial systemteori som analytisk grunnlag

Pedagogikken som fagområde kan sies å lide av et kausalitetsunderskudd, forstått som at det sjelden er én årsak til problemer i barnehager og skoler, og dermed også sjelden at et enkelt tiltak er løsningen på utfordringer. Ved SePU forstås og analyseres praktiske pedagogiske utfordringer som en del av den interaksjon og kommunikasjon som foregår i det sosiale fellesskapet eller sosiale systemet der utfordringene vises. En slik systemorientert forståelsesmodell er både teoretisk forankret og har god støtte i empirisk basert kunnskap omkring hvordan barn og elever sin atferd og læring kan forstås og forklares.

Denne systemteoretiske tilnærmingsmåten er klart forankret innenfor samfunnsvitenskap, og kan anvendes for å skape forståelse for den kompleksitet som finnes i alle pedagogiske situasjoner (Luhmann, 2000). Sosial systemteori anvendes både for å forstå interaksjon i sosiale systemer i barnehager og skoler og som et analytisk verktøy for å fortolke empiriske funn i forskning. Denne systemorienterte tilnærmingen til å forstå og analysere både utfordringer og positive resultater i barnehager og skoler er sentral i alt arbeid på SePU. Pedagogisk analyse som ofte anvendes i barnehager og skoler SePU er involvert i, er tydelig forankret i sosiale systemteori.

Videre bygger denne tilnærmingen også på at barn og elever som aktører i sosiale systemer. De er ikke underlagt eller determinert av sine omgivelser, de blir både påvirket og kan påvirke det sosiale felleskapet de er en del av. Denne aktørforståelsen innebærer at barn og elever danner seg virkelighetsoppfatninger i og av de sosiale systemene de deltar i, og at de på bakgrunn av sine virkelighetsoppfatninger kan velge sine handlinger. Deltagelse i sosiale fellesskap for det enkelte barn og elever vil ut fra dette både stille krav til aktøren og til fellesskapet.

Det vil også innebære at SePU ikke vektlegger individorienterte forståelsesmodeller der egenskaper og diagnoser hos barn og elever blir sett på som avgjørende for deres læring og

utvikling. Dette er ikke et uttrykk for at individuelle egenskaper og diagnoser ikke er viktig, men mer et uttrykk for at pedagogiske institusjoner primært skal tilrettelegge for barn og elever sin læring og utvikling. Barnehager og skoler skal gjennom ulike pedagogiske tilnærmingsmåter bidra til faglig, språklig, sosial og personlig læring og utvikling. Det er den pedagogiske tilretteleggingen som er i fokus for SePU sitt arbeid, ikke diagnostisering, kartlegging og behandling av barn og elever.

Inkludering som fundament for SePUs virksomhet

Med inkludering forstår vi at den allmenne barnehagen og skolen er best for å kunne gi alle barn og elever like muligheter til utdannelse. Begrepet har sitt utgangspunkt i borgerrettighets-bevegelsen i USA og arbeidet for et samfunn der ingen skulle bli diskriminert pga. hudfarge (Persson & Persson, 2012). Dette kommer klart til uttrykk i Salamanca-erklæringen som uttrykker at en inkluderende utdanning innebærer at alle barn og elever skal lære sammen, uavhengig av forskjeller i sosial og kulturell bakgrunn og individuelle forutsetninger (UNESCO, 1994). Denne erklæringen som også Norge har forpliktet seg til kommer også til uttrykk i nasjonale målsettinger og lovverk. Inkludering som fundament i SePU sitt arbeid følger derfor naturlig av de nasjonale føringene som finnes både innenfor barnehage- og skolesektoren

Denne forståelsen av inkludering som uttrykkes her understreker at mennesker er forskjellige, og det er barnehagens og skolens oppgave å sørge for at alle får de samme mulighetene uavhengig av bakgrunn og forutsetninger for læring. Dette er knyttet både til mulighetene for læring og ikke minst mulighetene til å delta aktivt i fellesskapet sammen med andre barn og elever. Det inkluderende læringsmiljøet er ikke bare en fysisk størrelse, men også en sosial og mental tilstand som omfatter grunnleggende verdier og holdninger som både finnes i kulturen og hos de enkelte som er en del av læringsmiljøet (Persson & Persson, 2012).

Ved denne tilnærmingen knyttes inkludering til både språklig og faglig læring, den sosiale deltagelsen og utviklingen og ikke minst en opplevd mental dimensjon ved inkludering. Ut fra dette kan det hevdes at inkludering i barnehager og skoler innebærer både deltagelse i ulike sosiale felleskap, deltagelse i pedagogiske aktiviteter, undervisning og læring og ikke minst en opplevd inkludering for det enkelte barn. Det er viktig å understreke at inkludering i barnehager

og skoler innebærer å lære sammen, det er ikke kun snakk om sosial deltagelse sammen med andre.

Inkludering som fundament i SePU sitt arbeid har klare konsekvenser for samarbeid SePU går inn i og for de arbeidsmåter som anvendes. Om barnehager og skoler skal fungere som inkluderende institusjoner der alle barn og elever trives og lærer vil det være hensiktsmessig å utvikle både interne støttesystem i hver enkelt barnehage og skole og eksterne støttesystem på kommunalt nivå. Det har også som konsekvens at det bør anvendes ulike former for data for å følge barn og elevers læring, og at det anvendes forskningsbasert kunnskap om hva som bidra til læring og utvikling i inkluderende barnehager og skoler.

Koherens – en systemomfattende og sammenhengende tilnærming

Kvalitetsutvikling i barnehager og skoler vil uavhengig av tilnærmingsmåter og prinsipper involvere flere nivåer og aktører. I hvilken grad og på hvilken måte de ulike nivåene og aktørene i kvalitetsutvikling er involvert vil variere, men det er en fordel at både eier, ledere, lærere og andre ansatte er aktive deltakere. Når det skjer kan kvalitetsutvikling betraktes som systemomfattende, det vil si at det angår alle nivåer og at alle aktører deltar aktivt i arbeidet.

For å kunne lykkes med systemomfattende kvalitetsutvikling er det ifølge Fullan (2016) avgjørende å legge vekt på de riktige driverne i utviklingsarbeidet. Det argumenteres for et helhetlig og sammenhengende arbeid der det skal eksistere koherens. Koherens kan betraktes som et sammenhengende og systemomfattende rammeverk for å kunne bidra til endret praksis og bedre læring og trivsel hos barn og elever. Kvalitetsutvikling i barnehager og skoler har ofte vært fragmentert, kortvarig og i mange barnehager og skoler preget av at det drives flere utviklingsprosjekter samtidig. Dette vil i et systemomfattende perspektiv ikke bidra til tilstrekkelig læring hos de profesjonelle, og det vil også lett føre til frustrasjon og likegyldighet (Bryk et al., 2016) Koherens handler om å ha fokus på de rette driverne og integrere disse elementene i kvalitetsutvikling slik at det gir mening for alle involverte.

Fullan og Quinn (2016) identifiserer fire drivere for at kvalitetsutvikling skal være sammenhengende, og de uttrykker at disse driverne må integreres i hverandre. Med drivere forstås her faktorer som har avgjørende innflytelse på kvalitetsutvikling. Driverne er framkommet gjennom erfaringer og forskning innenfor en rekke utviklingsprosjekter:

- En felles retning med noen få tydelige og transparente mål som gir retning for den pedagogiske praksis og lederskap og som alle skal kjenne til og forstå betydningen av.
- En kollektiv kultur der det utvikles kapasitet i den enkelte barnehage, skole og kommune gjennom f.eks. anvendelse av profesjonelle læringsfellesskap
- Tydelige strategier og en kunnskapsinformert praksis for å ha nødvendig presisjon i det pedagogiske arbeidet med både læringsmiljø, pedagogiske aktiviteter og undervisningen i barnehagen og skolen.
- Anvendelse av data og informasjon om pedagogiske aktiviteter, undervisning, trivsel og læring for å bidra til ansvarlighet og en forbedret pedagogisk praksis.

Samlet har disse fire grunnleggende driverne til hensikt å gi en helhetlig og systemomfattende kvalitetsutvikling i barnehager og skoler over tid. Disse fire driverne er viktige tilnærmingsmåter i alle prosjekter som SePU involverer seg i, og de betraktes som nødvendig for at alle barn og elever skal oppleve og erfare inkluderende læringsmiljø der de realiseres sitt potensial for læring.

En forutsetning for å lykkes med å etablere nødvendig sammenheng mellom driverne er at det finnes ledelse på alle nivåer som understøtter kvalitetsutviklingen. Ledelsen fra eiernivå til avdelingsnivå i den enkelte barnehage og skole bør være læringsorientert ved kontinuerlig å ha søkelys på det erfarte læreplannivå. Videre vil det være en forutsetning at det utøves distribuert ledelse for å kunne etablere og opprettholde nødvendig koherens i arbeidet. Denne læringsorienterte og distribuerte ledelsen som SePU vektlegger vil også kunne sikre en balanse mellom ytre styring og indre utvikling i barnehager og skoler.

3. Forskning og kunnskapsutvikling

SePU har som navnet uttrykker praksisrettet utdanningsforskning som kjernevirksomhet, og senteret har et uttrykt mål om å forske i praksis og for praksis. Dette tydeliggjør at pedagogisk forskning skal og vil være sentralt i SePU sin virksomhet. Det skal utvikles kunnskap som barnehager og skoler kan dra nytte av, og denne kunnskapen skal utvikles på en pedagogisk vitenskapelig måte.

Tre premisser ved pedagogikk som vitenskap

Den svenske pedagogiske forskeren Ulf Lundgren (1985) uttrykker at pedagogikk som vitenskap kan defineres gjennom tre premisser; institusjonen den drives ved, de forskingsmetoder som anvendes og hvilket objekt som studeres.

Den institusjonelle premissen er relatert til at forskningen må bedrives på en institusjon som har som oppgave å drive med vitenskapelig virksomhet. Videre må den pedagogiske forskningen ved en vitenskapelig institusjon ledes av ansatte som har en forskerutdanning. SePU er en del av Universitet i Innlandet og har flere ansatte med forskerutdannelse og tilfredsstiller dermed det institusjonelle premisset.

Det andre prinsippet tilknyttet pedagogikk som vitenskap handler om hvordan forskingen utøves. Det vil si at forskingen følger aksepterte forskningsmetoder og kriterier for utvikling av forskningsbasert kunnskap. Det legges det stor vekt på i SePU sin forskning, og det er redegjort for dette i kapittel 2 av dette rammeverket.

Det tredje premisset definerer pedagogikk som vitenskap ut fra hvilket objekt som studeres, det vil si hvilket territorium forskningen foregår innenfor. For pedagogikk som vitenskap er territoriet ifølge Lundgren oppdragelse og undervisning. Dette er også samsvar med SePU sin tilnærming til pedagogisk forskning, det er praksisfeltet forstått som både den pedagogikk som iverksettes og de erfaringer barn og unge får i pedagogiske institusjoner.

Samlet uttrykker dette at SePU tilfredsstiller de krav som kan og bør stilles til vitenskapelig pedagogisk forskning. Det vil imidlertid være slik at disse tre premissene for pedagogikk som vitenskap henger nært sammen og særlig forholdet mellom territorium og anvendelse av forskningsmetoder. Objektene det forskes på og de metoder som anvendes kan i liten grad drøftes hver for seg. Dette vil bli utdypet nedenfor tilknyttet hvilken kunnskapsutvikling som SePU bidrar til og vil bidra til framover.

Pedagogisk kunnskapsutvikling

Ved SePU er det avgjørende å utvikle kunnskap innenfor en epistemologisk tilnærming fordi territoriet eller objektet som studeres er pedagogisk praksis og barn og elever sine erfaringer i møte med denne praksisen. Dette er en virkelighet som det er mulig å forske på og utvikle kunnskap innenfor. Epistemologi kan defineres som læreren om erkjennelse, begrunnelse og kunnskap og der det er avgjørende å ha fokus på kunnskapens gyldighet. Det vil si så langt som mulig å kunne skille mellom hva som er sant og usant. En epistemologisk tilnærming i pedagogikken som vitenskap er avgjørende når objektet som studeres er pedagogisk virksomhet og barn og elever sine erfaringer.

Dette gir også klare føringer for hvilke forskingsmetoder som kan og bør anvendes for å utvikle kunnskap. Når forskningsobjekt er pedagogisk praksis og læringserfaringer hos de som oppholder seg i pedagogiske institusjoner, er det nødvendig å anvende metoder som bidra til kunnskap om hvordan den pedagogiske praksis utøves og hvilke erfaringer barn og elever får. Dette vil ved SePU være både kvalitative og kvantitative metoder og en kombinasjon av disse metodene der hensikten er å kunne avdekke mønstre og sammenhenger i den virkeligheten som studeres. I noen grad vil dette også kunne være evidensbasert forskning der hensikten er å finne bevis for hva som virker i forhold barn og elever sin læring og utvikling (Hattie, 2023). Disse metodiske tilnærmingene og anvendelsen av de skal følge vitenskapelige kriterier for kunnskapsutvikling og være etterprøvbare.

Som en konsekvens av dette vil det ved SePU ikke være sentralt å bedrive pedagogisk forskning som er sterk konstruktivistisk og uavhengig av empiriske funn. Ved SePU forstås territoriet eller objektet for pedagogisk vitenskap som noe det kan og bør forskes på empirisk, og dette sees på som viktig for å kunne utvikle kunnskap som praksisfeltet kan dra nytte av. Konstruktivistiske

bidrag i pedagogikken som at barn og unge sin læring ikke kan måles og analyser studeres er ikke i samsvar med SePU sine forskningsmessige tilnærminger (Biesta, 2010).

Ved SePU er vi opptatt av å utvikle kunnskap som er basert på empirisk pedagogisk forskning der vi anvender metoder for å studere en virkelighet. Vi ønsker både å studere hva som virker i skoler og barnehager, finne mønstre og sammenhenger og kunne utvide erkjennelser om hvordan utdanningssystemet fungerer, men da ut fra empiri og ikke ut fra ideologiske standpunkt og/eller ontologiske posisjoner.

Denne pedagogiske forskning som kunnskapsutvikling kan foregå ved at SePU får finansiert forskning gjennom tildelinger fra forskningsrådet, direktorat eller departement. Men den kan også drives i partnerskap med kommuner og fylkeskommuner slik at det blir praksisrettet og der kunnskapen raskt kan tilbakeføres og drøftes med praksisfeltet.

Kunnskapsutvikling og innovasjon

Noe kunnskapsutvikling kan også bidra til at det utvikles mer konkrete innovasjoner som kan anvendes i barnehager og skoler. Men dette forutsettes at innovasjonene er forskningsbaserte, det vil si at de er utviklet og evaluert gjennom forskningsmetoder som tilfredsstiller vitenskapelige kriterier.

Ved SePU har det vært lagt vekt på og det framover fortsatt skal legges vekt på innovasjon i utdanningssektoren. Pedagogisk analyse er et eksempel på en innovasjon som er utviklet ved SePU, og som det ikke minst er forsket på i en rekke sammenhenger. Samlet er det nå ca. 1200 skoler og 700 barnehager i Norge og Danmark som arbeider aktivt med modellen (Nordahl & Gustavsen, Under utgivelse; Nordahl & Sunnevåg, Under utgivelse). Videre er det ved SePU utviklet en omfattende spørreundersøkelse med barn, elver, lærere, andra ansatte, ledere og foreldre i utdanningssektoren som informanter. Tilknyttet dette er det også etablert en resultatportal der kommuner, skoler og barnehager får direkte tilbakemeldinger på sine resultater. Dette er også en innovasjon som er utviklet gjennom omfattende forskningsmessig utprøving med stor vekt på å kunne utvikle gyldig kunnskap.

Slike pedagogiske innovasjoner ønsker vi å utvikle videre, og det er et viktig fokus i den pedagogiske og forskningsbaserte kunnskapsutviklingen som gjennomføres på SePU. Pedagogiske innovasjoner kan bidra til at SePU både er relevant og nyttig.

4. Faglig innhold i kompetanseutvikling

SePU samarbeider med kommuner og fylkeskommuner om kompetanseutvikling som skal bidra til læring, utvikling og trivsel for barn og elever. Innholdet i kompetanseutviklingen tar utgangspunkt i lokale behov og i forskningsbasert kunnskap. I dette kapittelet vil vi kort gjøre rede for faglige tema som kan være aktuelle i et partnerskap om kompetanseutvikling.

Felles faglig innhold i kompetanseutvikling for barnehage og skole

Ledelse og kapasitetsbygging

Hva? Ledelse gjennom kapasitetsbygging i barnehage og skole innebærer å videreutvikle og forbedre den kompetansen og praksisen som eksisterer i institusjonen. Dette foregår gjennom kollektive tilnærminger der ledelse utøves gjennom profesjonelle læringsfelleskap. Ledelsen i barnehager og skoler skal ha god innsikt i forskningsbasert kunnskap og bidra til at de ansatte anvender denne type praksis i hverdagen. Dette vil ramme inn og begrunne de pedagogiske valg som gjøres i barnehager og skoler.

Hvorfor? Kompetanse hos ledere og ansatte i barnehager og skoler er det mest avgjørende for barn og elever sin læring og trivsel. En forskningsinformert pedagogisk praksis er nødvendig for å sikre at alle barn og elever i størst mulig grad får realisert sitt potensial for læring.

Ledelse og anvendelse av data i dokumentasjons- og vurderingsarbeid

Hva? Ledelse gjennom anvendelse av data og informasjon innebærer å utvikle god kjennskap til egen kontekst. Det vil si både å utvikle systematisk kunnskap om egne omgivelser, om egen organisasjon om barns og elevers læring og trivsel og den pedagogisk praksis som utøves. Ledelsen skal også bidra til at data og informasjon anvendes aktivt av lærere og andre medarbeidere. Kompetanseutvikling knyttes her til systematisk arbeid med å samle inn informasjon om pedagogisk praksis og om barnas og elevenes læring, utvikling og trivsel. Her vil både kunnskap om

Rammeplanens og LK20s innhold, ferdigheter i ulike former for datainnhenting som observasjon, film, barne- og elevsamtaler og spørreundersøkelser være mulig innhold. Videre vil ferdigheter i vurderings- og analysemetoder være en viktig del av arbeidet fordi formålet er å forbedre den pedagogiske praksisen i barnehagen.

Hvorfor? Anvendelse av data og informasjon i barnehager og skoler er avgjørende for å en systematisk oversikt over barn og elevers progresjon og gjennom det kunne forsterke og forbedre den praksis som utøves. Flere studier viser at systematisk arbeid med dokumentasjon og vurderingsarbeid bidrar til høy kvalitet i barnehagen. Rammeplanen for barnehage og overordnet del av LK20 setter klare rammer for barnehagenes og skolenes arbeid med dokumentasjon og vurdering for å utvikle barnehagen og skolen som pedagogisk virksomhet.

Profesjonelle læringsfellesskap

Hva? Kompetanseutvikling knyttet til profesjonelle læringsfellesskap inkluderer til alle leder, lærere og andre pedagogiske medarbeidere. I alle barnehager og skoler er det ulike samarbeidsformer og samarbeidskulturer, og som kan belyses og forstås med forskningsbasert kunnskap. Kompetanseutviklingen skal bidra til at kollegiet kan utvikles som et profesjonelt læringsfellesskap hvor kollektiv kompetanseutvikling står sentralt og hvor pedagogisk praksis er et felles anliggende.

Hvorfor? Kollektive arbeidsformer og kollektiv mestringstro har positiv sammenheng med barns og elevers læring og trivsel.

Gruppeledere i barnehage og skole

Hva? Samarbeid om lokal kvalitetsutvikling i barnehager og skoler forutsetter god ledelse. Distribuerte ledelsesformer ser ut til å virke positivt på kvaliteten i pedagogisk praksis. Gruppeledere i barnehager og skoler har sammen med ledelsen et utvidet oppdrag i å lede grupper og drive forbedringsprosesser. Gruppelederrollen er forankret i begrepet «teacher leadership», og innehas oftest av pedagogiske ledere i barnehage og i skole av lærere uten formell tilknytning til ledergruppa.

Hvorfor? Det er hensiktsmessig å involvere lærere i ledelsen av lokal kvalitetsutvikling og gruppeledelse er viktig for å sikre læring. Relatert til kvalitetsutvikling, kan gruppelederen betraktes som en prosessleder, som planlegger, gjennomfører og sørger for god samhandling i gruppa.

Inkluderende støttesystemer

Hva? Barnehager og skoler skal være et inkluderende fellesskap for alle barn og elever. Ledere på alle nivåer i kommunen og fylkeskommunen har ansvar for at det etableres inkluderende støttesystemer som både sikrer et inkluderende fellesskap for barn og elever og som gir reell støtte til lærere i barnehage og skole slik at inkludering kan realiseres.

Hvorfor? Støttesystemet skal bidra til at alle barn og elever uavhengig av behov og forutsetninger, får delta og lære i et inkluderende fellesskap sammen med andre jevnaldrende. Barn og elever som trenger ekstra hjelp og støtte, skal få det tidlig og støtten skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor sosialt og faglig inkluderende fellesskap. Videre skal barn og elever bli hørt og sett som aktører i eget liv, og de skal være aktivt deltagende i lek, undervisning og læring.

Pedagogisk analyse

Hva? Pedagogisk analyse er en modell som lærere og andre ansatte kan bruke når de står overfor et pedagogisk praktisk problem på individ- eller gruppenivå, for å vurdere og videreutvikle kvaliteten i det pedagogiske tilbudet og opplæringen.

Hvorfor? Kompetansehevingen skal gjennom bruk av pedagogisk analyse bidra til å utvikle et godt læringsmiljø der det eksisterer hensiktsmessige betingelser for trivsel, læring og utvikling for barn og elever. Gjennom bruk av analyseverktøyet skal den enkelte ansatte i samarbeid med kollegaer utvikle kompetanse i å forstå sammenhengen mellom barnas og elevenes læring og atferd og ulike forhold i læringsmiljøet. Bruken av pedagogisk analyse skal bidra til utvikling av den enkelte barnehage og skole som profesjonelle læringsfellesskap.

Faglig innhold i kompetanseutvikling for barnehage

Lek i barnehagen

Hva? Kompetanseutvikling knyttet til lek i barnehagen handler om å tilegne seg kunnskap om hva som kjennetegner lek, ulike former for lek, barnas frilek, voksenstøttet lek og generell kunnskap om barnehagens lekemiljø. Dette inkluderer kunnskap om rommet som tredje pedagog, hvordan ansatte organiserer rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek, og hvordan tilrettelegge for at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek.

Hvorfor? Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Leken skal derfor ha en sentral plass i barnehagen, og ansatte skal sørge for å gi rom for gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Lek er viktig for barns trivsel, læring og utvikling, og barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre. Forskning viser at kvaliteten på leken er betinget av et godt lekemiljø.

Språkstimulerende læringsmiljøer i barnehagen

Hva? Kompetanseutvikling knyttet til språkstimulerende læringsmiljøer i barnehagen har fokus på hvordan ansatte støtter og fremmer barns språktilegnelse i barnehagen gjennom hele barnehagehverdagen. Ansatte vil møte barn som bringer med seg ulike språklige erfaringer og kunnskaper inn i barnehagehverdagen. Det er derfor viktig at de ansatte kjenner til mønstre for språkutvikling og blir kjent med hva ulike barn mestrer og forstår, for å kunne tilpasse støtten til hvert enkelt barn slik at de forstår hva som formidles til dem og for å støtte og fremme barnets læring om bruk av språk.

Hvorfor? Barn trer inn i et språkmiljø fra det øyeblikk de blir født, og de er fra begynnelsen avhengige av å møte voksne i språklige samspill. All læring og ikke minst språktilegnelse avhenger av gode, trygge relasjoner mellom voksne og barn, og at barna møter ansatte som anerkjenner og verdsetter barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk.

Gode rutinesituasjoner i barnehagen

Hva? Kompetanseutvikling knyttet til god kvalitet i de daglige rutinesituasjonene i barnehagen bygger på forskningsbasert kunnskap om relasjoner og samspill mellom voksne og barn, om barnehagens rutinesituasjoner, og hvordan kunnskap om det utviklingsfremmende samspillet også kan prege rutinesituasjonene. Rutinesituasjoner er voksenstyrte situasjoner som måltid, stell, garderobe, søvn/hvile, samt levering og henting.

Hvorfor? Rutinesituasjoner tar mye tid i løpet av en dag, og forskning viser at godt organiserte rutinesituasjoner gir gylne muligheter for godt samspill med alle barn flere ganger om dagen hver eneste dag, uke etter uke, og måned etter måned helt til barna skal begynne på skolen. Disse bør derfor være gode situasjoner for barna. Generell kunnskap om relasjoner og samspill mellom voksne og barn samt en god organisering av rutinesituasjoner, gir muligheter for godt samspill med alle barna.

Å skape gode relasjoner i barnehagen

Hva? Kompetanseutvikling knyttet til å skape gode relasjoner for barn i barnehagen handler om tilegnelse av kunnskap om betydningen av gode relasjoner og samspill mellom barna, og mellom barna og de ansatte. Videre handler det om hvilken rolle de ansatte har i å skape disse gode relasjonene, både gjennom ervervelse av ferdigheter og bruk av kritisk refleksjon og analyse.

Hvorfor? Gode relasjoner har betydning for barns utvikling, for deres evne til å håndtere stress, regulere følelser og for barns psykiske helse. Ansatte har et stort ansvar for å legge til rette for at barn skal få en trygg tilknytning, vise sensitivitet og fokusere på barnas perspektiver. I tillegg legge til rette for lek og samhandling, og hindre ekskludering og mobbing.

Sosial kompetanseutvikling

Hva? Å utvikle ferdigheter knyttet til sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre. I barnehagen skal alle barn erfare å være betydningsfulle for fellesskapet, og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal derfor legge til rette for at barn lærer å kommunisere, samarbeide, utvikle empati,

regulere følelser, løse sosiale problemer og bygge relasjoner gjennom opplevelser og erfaringer med andre barn og voksne.

Hvorfor? Ferdigheter i å mestre det sosiale samspillet er av stor betydning og en betingelse for aktiv deltagelse i sosiale fellesskap, slik som lek med andre barn og samhandling med ansatte i barnehagen.

Inkluderende barnehagemiljø – fritt for krenkelser

Hva? Kompetanseutvikling knyttet til denne tematikken, belyser generell kunnskap om et inkluderende barnehagemiljø bestående av både det fysiske og psykososiale barnehagemiljøet. Det fokuseres på det psykososiale barnehagemiljøet (kap. 8 i barnehageloven) om å avdekke, håndtere alle former for krenkelser som utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og hvordan man kan fremme og utvikle trygge og gode psykososiale barnehagemiljø.

Hvorfor? Barnehagen skal arbeide kontinuerlig for å fremme helse, trivsel, lek og læring for barn i barnehagen, og sørge for at barn har et trygt og godt barnehagemiljø. Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er grunnleggende for barnas utvikling, trivsel, lek og læring.

Foreldresamarbeid i barnehagen

Hva? Foreldresamarbeid i barnehagen handler om kunnskap om og utvikling av et kvalitativt godt foreldresamarbeid. Dette krever at ansatte har kunnskap om og ferdigheter i å invitere alle foreldre inn i et positivt samarbeid, samtidig som de skal forvalte barnehagens verdigrunnlag i sitt daglige arbeid med barna. Foreldresamarbeid skal skje både på individnivå og på gruppenivå.

Hvorfor? For at barn skal ha det bra i barnehagen er samarbeidet mellom hjem og barnehage av uvurderlig betydning. Alle barn i barnehagen vil lettere finne seg til rette og trives hvis de opplever at foreldrene og de ansatte har god kontakt og et godt samarbeid. Det er barnehagens ansatte som har ansvaret for å etablere gode relasjoner og aktivt invitere alle foreldre inn i et positivt samarbeidsforhold.

Faglig innhold i kompetanseutvikling for skole

Læreplanarbeid og læreplanimplementering

Hva? Læreplanarbeid handler om å se på sammenhengen mellom den formelt vedtatte læreplanen, lærerens undervisningspraksis og elevenes læring og utvikling. Her vektlegges det at implementering av læreplaner i skolen ikke nødvendigvis bør sees som noe som skal innføres ovenfra. Læreplanarbeid handler også om å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og analysere hvordan den formelle læreplanen kan anvendes

Hvorfor? Elevers læring og utvikling er knyttet til erfart læreplan, som har en sterk sammenheng med iverksatt læreplan, det vil si undervisningen. Om målene i den formelle læreplanen skal nås av elevene er det avgjørende å analysere sammenhengene mellom det som er formelt vedtatt, undervisningen ved den enkelte skole og elevenes erfaringer. Det er dette læreplanarbeid handler om.

Individ og fellesskap

Hva? Individ og fellesskap handler om forholdet mellom individuelle tilpasninger og individets deltagelse i fellesskapet både på skolen og i samfunnet. Dette forholdet mellom individet og felleskapet er avgjørende i både faglig, sosial og personlig utvikling og læring. En form for tilpasning til felleskapene den enkelte er en del av er nødvendig for aktiv deltagelse samtidig som også felleskapene også må romme individet.

Hvorfor? Ifølge Salamanca-erklæringen og opplæringsloven skal alle barn kunne inkluderes i den allmenne skolen og få en likeverdig utdannelse. Dette bygger på at ethvert barn har unike egenskaper, evner og behov som utdanningssystemene skal ta hensyn til. Allmenne skoler som har en slik inkluderende tilnærming er det mest effektive middel til å bekjempe diskriminering, skape trygge fellesskap og bygge inkluderende samfunn.

Bruk av datakilder, kartlegging og informasjon

Hva? Lærere får kunnskap om hvordan de skal innhente, analysere og vurdere ulike data knyttet til elevers læring og læringsmiljø, for å iverksette hensiktsmessige tiltak.

Hvorfor? Lærere trenger denne kunnskapen for å realisere opplæringslovens krav om tilfredsstillende utbytte av opplæringen for alle elever.

Inkluderende støttesystemer og tilpasset opplæring

Hva? Inkluderende støttesystemer handler om en tredelt nivådeling av elevenes behov og analyse av ulike læringssituasjoner som skal føre til endring i undervisningen som skal bidra til økt læringsutbytte for enkeltelever og klasser.

Hvorfor? Lærere skal legge til rette for at alle elevene på skolen, uavhengig av evner og forutsetninger, skal delta og lære i et inkluderende fellesskap sammen med jevnaldrende.

Relasjonsbasert klasseledelse

Hva? Relasjonsbasert klasseledelse omhandler lærerens ledelse av læringsmiljø og undervisning i en elevgruppe. Det vektlegges både utvikling av kunnskaper og ferdigheter i klasseledelse. Regler og rutiner er knyttet til både utvikling og håndhevelse av normer, regler og rutiner i skolen med vekt på klassefelleskapet. Det legges vekt på både forbyggende tilnærminger og bruk av konsekvenser.

Hvorfor? Relasjonsbasert klasseledelse har nær sammenheng med både elevers sosiale og faglige læringsutbytte. Regler og rutiner er avgjørende for at felleskapene i skolen skal fungere og slik skape gode rammer for undervisning og læring.

Elevmedvirkning

Hva? Elevmedvirkning med pedagogisk analyse som verktøy gir konkrete føringer på hvordan elevene kan medvirke på en konkret måte i både arbeidet med læringsmiljøet og undervisningen i skolen.

Hvorfor? Elevmedvirkning er avgjørende for både å gi elevene demokratiforståelse og for å ta mer ansvar for egen arbeidsinnsats, atferd og læring på skolen. Dette kan bidra til at elevene blir mer selvregulerte, ansvarsfulle og robuste i møte med utfordringer i skolen.

Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner

Hva? Forskning viser at det er store forskjeller i hvordan lærere vurderer jenter og gutters skolefaglige prestasjoner, der gutter blir vurdert lavere enn jenter i de aller fleste skolefagene. Videre er det ingen enkle forklaringer til hvorfor det er slik, men en høy grad av kompleksitet. Det eksisterer flere ulike tilnærmingsmåter som kan bidra til å forklare kjønnsforskjellene i norsk utdanning, som sammen kan gi skolen en dypere forståelse.

Hvorfor? Det er viktig for skolen å få kunnskap både om kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner og mulige tilnærminger til årsakene til kjønnsforskjellen, med mål om å realisere både jenters og gutters læringsutbytte på egen skole.

Begynneropplæring i regning

Hva? Begynneropplæring i regning handler om å gi elever grunnleggende forståelse og ferdigheter i matematikk. Det inkluderer å utvikle evnen til å gjenkjenne, bruke, bearbeide, reflektere over og kommunisere matematiske konsepter og løsninger i ulike sammenhenger.

Hvorfor? Målet er å legge et solid fundament for videre læring i matematikk og evnen til å anvende matematikk i hverdagen, utvikle problemløsningsevner og bygge bro til andre fag. Et godt fundament i begynneropplæringen er avgjørende for å lykkes med matematikk senere i skoleløpet.

Lesing

Hva? Lesing handler om å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i tekst, uavhengig av medium.

Hvorfor? Lesing er en grunnleggende ferdighet som gir tilgang til kunnskap, utvikler språkferdigheter, fremmer kritisk tenkning og stimulerer fantasi og kreativitet. Positiv opplevelse av lesing bidrar til emosjonell utvikling hos barn og elever, og kan bidra til motivasjon og mestring. Gode leseferdigheter er avgjørende for videre utdanning, arbeid og deltakelse i samfunnet.

Foreldresamarbeid

Hva? Samarbeid med foresatte handler om hvordan lærere kan realisere et hensiktsmessig og forpliktende samarbeid med hjemmet. Dette knyttes både til det generelle samarbeidet med foresatte og det mer utfordrende samarbeidet.

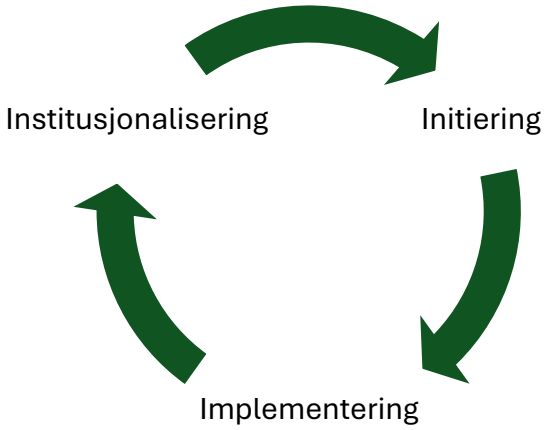
Hvorfor? Elever med foresatte som samarbeider godt med skolen opplever et mer inkluderende læringsmiljø og bedre læringsutbytte enn elever fra hjem som er i konflikt med skolen.

5. Implementering i kvalitetsutvikling

Kvalitetsutvikling innebærer å vurdere den etablerte praksisen i barnehager og skoler, samt hvilke erfaringer barn og elever har både personlig, sosialt og faglig. Videre innebærer kvalitetsutvikling en kompetanseutvikling som knyttes til en forbedring av praksis på alle nivå.

Hvordan forstår vi implementeringsprosessen i kvalitetsutvikling?

Begrepet implementering kan defineres som en iverksetting av en innsats eller overføring av kunnskap til praksis, noe som innebærer både planlegging, iverksetting og gjennomføring (Ogden, 2018). I arbeidet med forbedring kreves det kunnskap om implementering; hvordan en skal forberede, gjennomføre og videreføre kvalitetsutvikling. Michael Fullan (2007) påpeker at implementering er å forstå som en aktiv og handlende prosess: «It´s all about action». Det handler om å komme videre fra planleggings- og refleksjonsstadiet til et aktivt systematisk arbeid over tid. Fullan (2007) viser videre til at implementeringsprosessen kjennetegnes av tre faser: 1) Initiering 2) Implementering og 3) Institusjonalisering. De ulike fasene har klare særpreg, men de er også til en viss grad overlappende.



Figur: Hovedfaser i implementeringsprosessen (Fullan, 2007).

Initieringsfasen omhandler perioden før arbeidet med tiltaket starter, og fasen leder fram mot beslutningen om å igangsette arbeidet. Implementeringsfasen viser til gjennomføring av tiltaket, også kalt leveringsfase. Institusjonaliseringsfasen dreier seg om tiden etter at arbeidet med implementering av tiltaket formelt er avsluttet. Den kalles ofte videreføringsfase eller konsolideringsfase. Forbedringsprosessen er å forstå som spiral, når en har gjennomgått de ulike fasene går en ikke tilbake til utgangspunktet. Man går inn i en ny initieringsfase med nye mål og innhold som bør bygge på det forrige. I en serie av vellykkede kvalitetsutvikling kan man si at aktørene og institusjonen er i en kontinuerlig forbedringsprosess.

Initieringsfasen

Fasen kjennetegnes av flere sentrale strategier. For å kunne fatte beslutning om å iverksette et tiltak, er det vesentlig å kartlegge og analysere sektorens etablerte praksis gjennom bruk av data, og skissere et bilde på den framtidige praksis. I den forbindelse må man vurdere nytten av tiltaket for barn og elevers sosiale og faglige læring og utvikling. Arbeidet må forankres hos ledelsen på alle nivå og det må sikres en felles forståelse av tiltakets formål og innhold hos alle involverte, samt hvordan arbeidet med tiltaket er tenkt. Dette er en planleggingsfase som handler om å forberede organisasjonen på kvalitetsutviklingen for å sikre legitimitet. Ledere på alle nivå må være villig til å foreta nødvendige prioriteringer knyttet til ressursbruk, organisering, planlegging og støtte til alle involverte. Videre er det sentralt å iverksette samarbeid i ulike nettverksgrupper mellom de ulike aktørene som skal delta i arbeidet. Det må i denne fasen utarbeides en implementeringsplan som synliggjør hvordan tiltaket skal implementeres og institusjonaliseres. Dette arbeidet må integreres i institusjonens øvrige mål og planer.

Implementeringsfasen

Sentrale implementeringsstrategier i denne fasen er å legge til rette for systematisk arbeid over tid. Ledere på alle nivå må kontinuerlig prioritere arbeidet og støtte aktivt opp om arbeidet. Det må arbeides med å utvikle en samarbeidsorientert kultur på alle nivå og det vil være nødvendig med kollektiv opplæring og kompetanseutvikling. Bruk av læringsgrupper for pedagogiske drøftinger og refleksjon, samt både ekstern og intern veiledning står sentralt. Det er avgjørende for resultatet at lojalitet til å gjennomføre tiltaket etter dens intensjoner er høy. Tilpasning til lokal kontekst vil kunne være nødvendig, men må balanseres opp mot lojalitet til tiltaket.

Institusjonaliseringsfasen

I denne fasen er det sentralt å etablere interne evalueringsrutiner både for gjennomføringen og for resultater. Videre bør det etableres vedlikeholdsrutiner for å opprettholde og videreføre opplæring og kompetanseutvikling blant de involverte og nyansatte. Til slutt bør videreføring av den forbedrede praksis samordnes med nye initiativ og behov for forbedring. Det er også viktig å holde fokus på arbeidet med valgt tiltak i møte med nye fremtidige tiltak, for å sikre at ny praksis blir innarbeidet. Planlegging av institusjonalisering bør starte allerede i initieringsfasen.

Hvordan lykkes med implementering?

Implementering innebærer at barnehager og skoler anvender forskningsbasert kunnskap for å forbedre praksis gjennom en planlagt og målrettet systemisk prosess (Ogden 2018). Anvendelse av forskningsbasert kunnskap står ikke i motsetning til anvendelse av erfaringsbasert kunnskap og innebærer heller ikke metodisk instrumentalisme. Tilegnelse og anvendelse av forskningsbasert kunnskap skal styrke læreres og lederes evne til beslutningstaking og problemløsning, og vil slik øke autonomien i utøvelse av profesjonen (Hattie, 2023).

Anvendelse av forskningsbasert kunnskap forutsetter en systematisk implementering i organisasjonen. Dyssegaard med kolleger (2017) identifiserer seks hovedtemaer som påvirker hvorvidt forskningsbasert kunnskap tas i bruk i skolen: Ledelse, kompetanseutvikling, Støttesystemer, Lojalitet, Holdninger og oppfatninger, samt Bærekraft og vedlikehold. For å lykkes med implementering av kvalitetsutvikling i barnehager og skoler, kan de seks temaene fra Dyssegaard-rapporten fungere som et strategisk rammeverk:

1. **Ledelse**

   Forskningen viser at skoleledere spiller en nøkkelrolle i å skape kultur for læring og utvikling, og i å legge til rette for bruk av forskning i praksis (Dyssegaard et al., 2017). SePU vil derfor støtte ledere både på eier og enhetsnivå i å skape retning, støtte ansatte og bygge en kultur for læring og utvikling. Det må også jobbes med forankring i organisasjonen.

2. **Kompetanseutvikling**

   Lærere må få mulighet til å utvikle sin kompetanse og forstå hvordan forskning kan

omsettes til praksis (Dyssegaard et al., 2017). SePU vil bistå ansatte i å få mulighet til å utvikle sin kompetanse i tråd med prosjektets mål. Dette inkluderer faglig påfyll, refleksjon og praktisk utprøving. Kompetanseutviklingen må være kontinuerlig og relevant.

3. **Støttesystemer**

   Skoler trenger støtte internt og fra eksterne aktører, som veiledere, fagmiljøer og skoleeier, for å lykkes med utviklingsarbeid. Gode støttesystemer gir trygghet og fremmer gjennomføring (Dyssegaard et al., 2017) SePU vil støtte kommunen, skolene eller barnehagene i å utvikle interne støttesystemer (tid, struktur, kollegaveiledning, gruppeledere) og eksterne (veiledere, skoleeier, PPT). SePU vil være å betrakte som et eksempel på et eksternt støttesystem i kraft av å være et eksternt fagmiljø fra Universitetssektoren.

4. **Gjennomføring og lojalitet**

   Tiltak må gjennomføres i tråd med intensjonene i forskningsbaserte tiltak, og ikke bare delvis eller overfladisk (Dyssegaard et al., 2017). SePU vil støtte barnehagene og skolene i dette arbeidet.

5. **Holdninger og oppfatninger**

   Ansattes tro på og innstilling til kvalitetsutviklingen påvirker engasjement og gjennomføring (Dyssegaard et al., 2017). SePU vil gi støtte i å skape mening og eierskap, og å involvere ansatte tidlig i prosessen.

6. **Bærekraft og vedlikehold**

   For at utviklingsarbeid skal ha varig effekt, må det integreres i den daglige praksisen og kultur over tid. Det krever langsiktig planlegging, forankring og kontinuitet (Dyssegaard et al., 2017). SePU vil bistå med systematiske evalueringer for å undersøke hva som fungerer og hva som må justeres eller forbedres. I tillegg vil det være essensielt å følge opp nyansatte.

6. Arbeidsmåter i kompetanseutvikling

I SePUs arbeid med kvalitetsutvikling i barnehager og skoler står begrepet profesjonelle læringsfellesskap sentralt. Profesjonelle læringsfellesskap forstås som både en struktur og en kultur for individuell og kollektiv læring, der ansatte undersøker, utvikler og forbedrer pedagogisk praksis med mål om å styrke barns og elevers læring, utvikling og trivsel. I dette kapitlet presenteres arbeidsmåter og prinsipper som SePU anvender i samarbeidet om kompetanseutvikling.

Profesjonelle læringsfellesskap

Et profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes av felles verdier og mål, et kollektivt ansvar for læring, samarbeid om praksis, reflekterende dialog og en åpenhet for å dele og utvikle undervisning og læring (Louis, 2015; Stoll & Louis, 2007). Profesjonelle læringsfellesskap er ikke en metode i seg selv, men en måte å organisere og forstå profesjonsutvikling på der ansatte utforsker hva som virker, hvorfor det virker, og hvordan pedagogisk praksis kan forbedres til beste for barns og elevers læring og læringsmiljø.

Ved å anvende praksisnære og forskningsbaserte arbeidsmåter legger man til rette for at det profesjonelle læringsfellesskapet kan utvikle felles språk, forståelse og handlingskompetanse. Dette skjer gjennom systematisk bruk av data, kollektive refleksjonsprosesser og støtte til ledelse og organisering av kvalitetsutviklingen. Målet er å styrke kapasiteten i organisasjonen til å møte pedagogiske utfordringer på en kunnskapsbasert måte.

Forskning viser at sterke profesjonelle læringsfellesskap øker sannsynligheten for at organisasjonen lykkes med å forbedre kvaliteten i praksis og skape inkluderende læringsmiljøer (Doğan & Adams, 2018; Wahlstrom et al., 2010). Samtidig er det godt dokumentert at slike endringsprosesser er krevende og forutsetter ledelse som evner å skape rom for utforskning, støtte og forpliktelse over tid (Jenssen, 2023).

Nasjonale føringer gir tydelige forventninger om at alle ansatte skal delta i profesjonelle læringsfellesskap. I strategien *«Barnehagen for en ny tid»* fremheves profesjonelle læringsfellesskap som en forutsetning for systematisk kvalitetsutvikling i barnehagen

(Kunnskapsdepartementet, 2023). Tilsvarende stiller LK20 krav om at skolens ansatte skal bidra i skolens profesjonsfellesskap, og at skoleledelsen skal lede dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Profesjonelle læringsfellesskap er dermed ikke bare et virkemiddel, men en grunnleggende forutsetning i arbeidet med å utvikle barnehager og skoler som lærende organisasjoner (Fullan & Quinn, 2017; Qvortrup, 2018).

I de påfølgende kapitlene vil vi beskrive de mest sentrale arbeidsmåtene SePU anvender i kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling for barnehager og skoler. Disse er:

- Behovskartlegging
- Pedagogisk analyse
- SePUs spørreundersøkelse
- Kompetansepakker
- Veiledning
- Observasjon og tilbakemelding
- Undervisning og fagdager
- Evaluering

Behovskartlegging

En behovskartlegging er en systematisk undersøkelse for å identifisere kjennetegn på kvaliteten ved en kommune, en skole eller en barnehage, med mål om å forstå konkrete behov for kompetanseutvikling. Behovskartlegging tar utgangspunkt i forholdet mellom overordnede mål og i hvilken grad disse er realisert gjennom barnas og elevenes trivsel og læringsutbytte. En behovskartlegging innebærer å gjøre analyser av både barns og elevers trivsel og læringsutbytte og av organisatoriske forhold. Behovskartleggingen skal først og fremst identifisere områder som bør forbedres, og som videre kan analyseres med pedagogisk analyse.

Hvorfor er behovskartlegging?

Det er viktig for å finne hvilke områder som kommunen bør prioritere for utvikling og forbedring, slik at det kan settes inn hensiktsmessige tiltak for kompetanseutvikling. Behovskartlegging vil sikre rasjonell ressursbruk fordi de hjelper kommunen å unngå satsinger og tiltak som ikke har begrunnelse i barnas og elevenes behov. Ved å anvende lokalt datagrunnlag som grunnlag for å ta beslutninger legger man et godt grunnlag for at kompetanseutvikling bidrar til økt kvalitet (Schildkamp et al., 2016; Schildkamp et al., 2019).

Behovskartlegging er også er viktig for å være trygg på at kompetanseutvikling i partnerskap eller samarbeid med SePU har det nødvendige faglige omfanget. Denne tilnærmingen skal sikre at det iverksettes kompetanseutvikling som samsvarer med behov som avdekkes gjennom data, og ikke kompetanseutvikling som er basert på ønsker. Dette er forankret i begrepene «wish» og «need» (Schildkamp et al., 2013), der «wish» refererer til hva ledere og lærere *ønsker* å forbedre eller utvikle, som ofte er basert på intuisjon, erfaring eller personlige preferanser. Mens "need" handler om hva datagrunnlaget faktisk viser at det er behov for å forbedre, altså utviklingsområder som er identifisert gjennom systematisk tolkning av barn og unges trivsel og læring.

Hvordan kan behovskartlegging gjennomføres?

Behovskartlegging gjennomføres i to deler, hvor en del handler om å analysere kommunen, barnehagen og skolen som organisasjoner og en annen del handler om å analysere trivsel og læring hos barn og elever.

Organisasjonsanalyse

En organisasjonsanalyse handler om å få et helhetlig bilde av hvordan barnehagen, skolen eller kommunen fungerer som organisasjon, for å forstå dens struktur, kultur, ledelse og samspill. En organisasjonsanalyse er viktig i arbeidet med kvalitetsutvikling fordi den skal gi kunnskap om organisasjonens kapasitet til å arbeide med ulike dimensjoner og faser i kvalitetsutvikling. Schiefloe (2021) legger vekt på at organisasjonsanalyse ikke bare handler om å beskrive organisasjonen, men også om å identifisere utviklingsmuligheter og utfordringer. Analysen skal gi innsikt som kan brukes til kompetanseutvikling, ledelsesbeslutninger og strategisk utvikling. Her vil fokuset være rettet mot hvordan ting henger sammen i organisasjonen, hva som fremmer eller hemmer utvikling og hvordan ledelse, samarbeid og beslutningsprosesser fungerer.

I en organisasjonsanalyse vil det være aktuelt å gjennomføre en analyse både på kommunen som organisasjon og på den enkelte barnehage og skole. Datagrunnlaget for en organisasjonsanalyse bør belyse forhold knyttet til organisasjon, ledelse og profesjonsfellesskap (Larsen & Slåtten, 2020; Paulsen & Jenssen, 2023) og det kan også være relevant å analysere forholdet til barnehagens og skolens nærmiljø (Arfwedson, 1984).

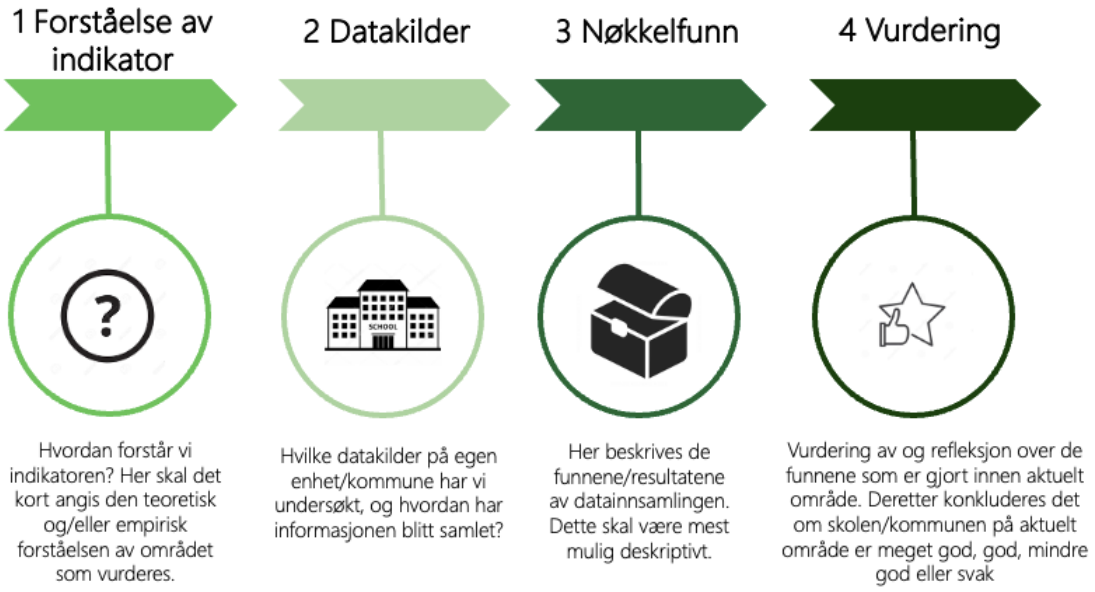
Kartleggingen innebærer en systematisk og metodisk datainnhenting for å sikre et gyldig og pålitelig grunnlag for å forstå egen organisasjon. Datagrunnlaget kan bestå av både kvantitative og kvalitative kilder, som spørreundersøkelser, intervjuer, observasjoner og dokumentanalyser. Omfanget av datainnhentingen tilpasses organisasjonens størrelse og kompleksitet, og skal gi et helhetlig bilde av organisasjonens nåværende tilstand. Det er avgjørende at datainnsamlingen gjennomføres med høy grad av transparens og involvering, slik at resultatene oppleves som relevante og legitime for organisasjonens medlemmer.

Organisasjonsanalysen skal gi kunnskap om organisasjonens kapasitet til kvalitetsarbeid, og videre bør det gjennomføres en analyse av resultater som grunnlag for å prioritere hvilke konkrete områder som bør forbedres.

Resultatanalyse

Kommunen og den enkelte barnehage og skole må definere bestemte målområder som skal undersøkes og konkretisere hvilke indikatorer på kvalitet i disse målområdene som skal undersøkes. Eksempler på målområder kan være trygt og godt læringsmiljø, språkutvikling og grunnleggende ferdigheter. Arbeidet består av fire faser: Forståelse av indikator, datakilder,

nøkkelfunn og vurdering (Nordahl, 2016). Behovskartleggingen avsluttes med en konklusjon om hvilke områder som skal prioriteres for kompetanseutvikling.



Figur: Basert på Nordahl (2016).

Forståelse av indikator	Med utgangspunkt i et valgt målområde arbeides det med forståelse av selve målområdet og av hvilke indikatorer som er relevante. Dette innebærer at kommunen arbeider både med teoretisk kunnskap og med beskrivelse av etablert praksis i kommunen.
Datakilder	Her gjøres en gjennomgang av hvilke datakilder som kommunen allerede har tilgang på og hvilke nye datakilder som bør etableres for å gi relevant kunnskap om den valgte indikatoren.
Nøkkelfunn	I denne fasen er det avgjørende at kommunen klargjør sine funn på et deskriptivt nivå. Det vil si at funn legges fram uten at det gjøres en vurdering av om funn vurderes som gode eller dårlige. Det bør etterstrebes at man stiller spørsmål til hva funn faktisk betyr og hvordan de kan tolkes.
Vurdering	I denne fasen skal kommunen gjøre en vurdering på om man vurderer samlet funn til at kommunens resultater er meget gode, gode, mindre gode eller svake. Videre skal kommunen ta stilling til om dette innebærer behov for ytterligere analyse og kollektive tiltak for kompetanseutvikling. Vurderingen skal sikre forståelse av ståsted og også legge grunnlaget for å sette opp en målsetting for kompetanseutviklingen.

Behovskartlegging gjennomføres i mange av SePUs partnerskap for eksempel som del av forfasen i Oppfølgingsordningen eller som en del av arbeidet med behovsmeldingen som kommunene sender til Samarbeidsforum og Statsforvalter. Arbeidet med behovskartlegging involverer som regel både ledere og profesjonsfellesskapet i barnehage, skole og PPT.

En risiko ved behovskartlegging er at kompetansen til å gjennomføre denne type datainformert arbeid er svak i de aller fleste kommuner (NOU, 2023:27). Det vil kunne medføre at ledere og ansatte gjør feil vurderinger og ikke erfarer nytteverdi av en slik prosess. Det er derfor hensiktsmessig at arbeidet støttes med ekstern kompetanse fra forskningsmiljøer.

Pedagogisk analyse

Pedagogisk analyse er en problemløsende og analytisk tilnærming til praktiske utfordringer i barnehage og skole. Disse utfordringene vil ofte være knyttet til læringsmiljøet, trivsel, motivasjon, læring og utvikling. Prinsippene i modellen for pedagogisk analyse er forskningsbaserte. Hensikten med pedagogisk analyse er å få en eksplisitt forståelse av faktorer som utløser, påvirker og opprettholder læringsproblemer og andre utfordringer i barnehage og skole, før gjennomføring og evaluering av tiltak (Gustavsen & Nordahl, 2024).

Hvorfor er pedagogisk analyse viktig?

Pedagogisk analyse er særlig viktig fordi det i alle pedagogiske situasjoner er mange faktorer som spiller sammen og har innflytelse på de valgte utfordringene (sosial systemteori), derfor er det sjelden bare en mulig forklaring til praktiske utfordringer. Videre bidrar modellen til et systematisk arbeid med kvalitetsvurdering (analysedelen) og kvalitetsutvikling (tiltaksdelen). Det ligger også føringer om bruk av data og forskningsinformert kunnskap, noe som kan bidra til å realisere profesjonelle læringsfellesskap.

Hvordan kan en pedagogisk analyse gjennomføres?

For å realisere målet om at ledere og ansatte i barnehage og skole skal utvikle kompetanse i å forebygge og redusere utfordringer i pedagogisk praksis, er pedagogisk analyse en av flere tilnærmingsmåter å bruke. Når barnehager og skoler velger å bruke pedagogisk analyse må de forplikte seg til å arbeide systematisk med stegene i analysemodellen. Det er avgjørende at deltakerne definerer mål og innhenter eksisterende data og nye data som kan si noe om situasjonen som er valgt. Videre gjennomføres en analyse av data for å komme frem til mulige opprettholdende faktorer til situasjonen, før de begynner å velge tiltak som skal gjennomføres. Til slutt må arbeidet med tiltakene evalueres for å undersøke om de konkrete målformuleringene fra analysedelen er nådd. Pedagogisk analyse er en kollektiv tilnærming, som gjennomføres i læringsgrupper.

Beskrivelse av den pedagogiske analysemodellen

Pedagogisk analyse er en modell som er forankret i sosial systemteori, og som har til hensikt å bidra til å løse pedagogiske utfordringer på en systematisk måte gjennom å analysere hva som er mulige opprettholdende faktorer til situasjonen, før det planlegges og gjennomføres tiltak.

Analysedelen:

Overordnet mål	Hentes fra nasjonale styringsdokumenter som læreplan, rammeplan, stortingsmeldinger eller planer på kommunenivå.
Datagrunnlag	Gir systematisert informasjon om barn og elevers erfaringer og utvikling samt om pedagogisk praksis. Datagrunnlag anvendes i flere faser av pedagogisk analyse og gir grunnlag for problemformulering, målformulering, analyse og evaluering. Det vil være viktig å anvende både kvalitative og kvantitative datakilder.
Problemformulering	Beskriver en konkret situasjon som man skal analysere og forbedre.
Konkret målformulering	Skal beskrive en forbedret situasjon i forhold til problemformuleringen
Analyse av opprettholdende faktorer	Utarbeides med utgangspunkt i problemformuleringen og baseres på systemteori og kan betraktes som en hypotese som skal testes ut.

Tiltaksdelen:

Valg av tiltak	Som med stor grad av sannsynlighet reduserer betydningen av de enkelte opprettholdende faktorene. De tiltakene som velges bør ha et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.
Gjennomføring av tiltak	Gjøres systematisk og med størst mulig grad av lojalitet og tiltaksintegritet. målformulering, analyse og evaluering. Det vil være viktig å anvende både kvalitative og kvantitative datakilder.
Evaluering av tiltak	Gjøres både for selve gjennomføringen og for måloppnåelse. Dersom tiltakene er gjennomført etter planen, men de ønskede resultatene ikke er oppnådd, vil det være nødvendig med en ny gjennomgang av tiltak og/eller analyser.

Det finnes ulike tilnærmingsmåter for opplæring i pedagogiske analyse. Her er noen eksempler:

- Kompetansepakken om pedagogisk analyse
- Sertifisering i pedagogisk analyse
- Digital modell for pedagogisk analyse

Forskning

Det er registrert ca. 130 vitenskapelige publikasjoner som omhandler pedagogisk analyse med flere ulike forskningsdesign og metoder. Hovedfunnet er at dersom barnehager og skoler anvender pedagogisk analyse i tråd med hovedprinsippene i modellen er det stor sannsynlighet for forbedringer i barn og unges utvikling, læring og læringsmiljø. Videre er det også resultater som viser at ansatte og ledere i barnehage og skoler forbedrer sin praksis og utvikler en bedre samarbeidskultur (Nordahl, 2005; Nordahl et al., 2021; Sunnevåg et al., 2023). En grundig oversikt over evaluering og forskningspublikasjoner i skole og barnehage finnes i Nordahl og Gustavsen (Under utgivelse) og Nordahl og Sunnevåg (Under utgivelse).

Fallgruver

Eksempler på fallgruver i bruk av pedagogisk analyse er:

- Manglende kompetanse i pedagogisk analyse eller ikke tilstrekkelig tilgang på veiledning.
- Fasene i modellen følges ikke i den rekkefølge som modellen krever
- Det er utfordrende å vurdere hva som er hensiktsmessig tidsbruk i de ulike fasene.
- Det vurderes i for liten grad om pedagogisk analyse er riktig modell for den oppgaven som skal løses.

SePUs spørreundersøkelse

SePU sin spørreundersøkelse er en systematisk undersøkelse, hvor barn og elever, ansatte, lærere, assistenter/fagarbeidere og ledere, samt foreldre og foresatte svarer på spørsmål om ulike områder. Resultatene fra spørreundersøkelsen skal bidra til å skaffe et relevant datagrunnlag både for å identifisere mulige utviklingsområder og for å kunne evaluere kvalitetsutviklingen underveis.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen er forskningsbaserte hentet fra validerte, internasjonale måleinstrumenter. Spørreundersøkelsen anvendes både i Norge og Danmark og har samlet det største omfanget i Norden av slike undersøkelser. Fra 2006 har ca. 51 000 barn og 270 000 elever svart på spørsmål om deres opplevelse av sin barnehage- og skolesituasjon. Videre har ca. 250 000 foresatte og ca. 98 000 ledere, lærere og assistenter svart på spørsmål knyttet til sin arbeidssituasjon.

Hvorfor er SePUs spørreundersøkelse viktig?

Spørreundersøkelsen er viktig for ansatte, ledere og kommunene for at de skal kunne være datainformert i sin profesjonsutvikling. Om barnehager og skoler skal få fullt utbytte av et kvalitetsutvikling er det nødvendig med systematiske evalueringer (Ertesvåg, 2012). Internasjonale undersøkelser viser at skoler som aktivt bruker data forbedrer elevenes læringsutbytte i større grad enn skoler som ikke gjør det (Bernhardt, 2013; Fullan, 2011; Robinson, 2014; Sharratt & Fullan, 2012).

Datamaterialet fra spørreundersøkelsen gir i tillegg SePU muligheten til å gjennomføre kvantitativt forskningsarbeid, som resulterer til både nasjonale og internasjonale publiseringer.

Her er oversikt over hvilke områder de ulike informantgruppene i grunnskolen svarer på spørsmål om:

Informantgruppe GRUNNSKOLE	**Områder**
Elev 1.-4. trinn	Trivsel, atferd på skolen, relasjon til lærer og medelever.
Elev 5.-10. trinn	Sosial og faglig trivsel, atferd på skolen, relasjon til lærer og medelever, struktur/feedback i undervisning, norsk-/matematikkundervisning, forventing om mestring.

Kontaktlærers vurdering av elever 1.-10. trinn	Sosiale ferdigheter (tilpasning, selvkontroll, selvhevdelse og empati), motivasjon, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter.
Foresatte 1.-10. trinn	Støtte til skolegang og lekser, informasjon og kontakt med skolen, dialog og involvering, kontakt med andre foreldre
Lærere	Samarbeid om elever og undervisning, struktur, feedback og bruk av læringsstrategier i undervisning, relasjon til elevene, pedagogisk ledelse, observasjon og veiledning, samarbeid med PPT, kollektiv mestringsforventning.
Skoleledere	Tidsbruk, pedagogisk ledelse, kompetanseutvikling, observasjon og veiledning, utvikling og tilfredshet, samarbeid med skoleeier, støtte til lærere, lærernes faglige kompetanse.
Assistenter og fagarbeidere	Kompetanse, tilfredshet, samarbeid, relasjoner til elevene, arbeid med elevene.

Her er oversikt over hvilke områder de ulike informantgruppene i barnehagen svarer på spørsmål om:

Informantgruppe BARNEHAGE	**Områder**
Barn 4- og 5 år	Relasjon til voksen, trivsel og vennskap, erting, gjenkjennelse av ord, bokstaver, tall og geometriske figurer.
Pedagogiske lederes vurdering av 4- og 5-åringene	Selvkontroll og empati, selvhevdelse, internalisert/eksternalisert atferd, språklige ferdigheter, motoriske ferdigheter, nærhet og konflikt.
Foresatte	Informasjon og samarbeid, tilfredshet og aktiviteter
Personalet/ansatte	Kompetanse og tilfredshet, samarbeid, fysisk miljø, ledelse, dagsplaner og aktiviteter, pedagogisk arbeid, interesse fra barn, min relasjon til barn, relasjon til barna, informasjon og dialog med foresatte.
Leder/styrer	Pedagogisk ledelse, tilfredshet og utvikling, samarbeid med ansatte, fysisk miljø, samarbeid med barnehagemyndighet.

Hvordan kan SePUs spørreundersøkelse gjennomføres?

Det er vanlig at spørreundersøkelsen gjennomføres helt i starten av et partnerskap for å få et solid datagrunnlag for behovskartlegging, analyse og kompetanseutvikling. Videre gjennomføres spørreundersøkelsen annet hvert år fram til partnerskapets slutt. Dette gir muligheter for å følge progresjonen over tid i partnerskapene.

Gjennomføringen av spørreundersøkelsen kan deles opp i tre deler:

1. **Før spørreundersøkelsen starter:** Kommunene er ansvarlig for å samle inn informasjon om hvem som skal administrere undersøkelsen i hver enhet. Alle spørreundersøkelsene søkes om, og må godkjennes i Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Etter godkjennelse sender SePU ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til administratorene i barnehagene og skolene.
2. **Selve gjennomføringen:** Spørreundersøkelsen starter med at nettsiden for administratorene åpner, slik at de kan opprette de ulike informantgruppene og generere brukernavn til alle informanter. Administratorer sender også ut informasjonsskriv og påloggingsinformasjon. I denne perioden bistår SePU med support og oppfølging.
3. **Etterarbeid:** Etter at dataene er klargjort og kvalitetssikret, bistår SePU med å presentere og analysere resultatene sammen med enhetene og kommunene. Barnehagene, skolene og kommunene får tilgang til sine resultater i en egen resultatportal (innlogging på nettside), for å kunne analysere dataene og bruke de i videre utviklingsarbeid.

Forskning

Anvendelse av data fra kartleggingsundersøkelser, tester, observasjoner o.l. er nødvendig for å ha mest mulig gyldig og pålitelig informasjon om barn og elever sin læring og utvikling. Barnehager og skoler bør bruke data for å oppnå best mulig kvalitet i beslutningsprosesser. Data kan hjelpe ledere og medarbeidere i fellesskap til å identifisere områder de lykkes godt med og problemområder (Riis & Paulsen, 2022). Videre bør lærere bruke ulike datakilder for å følge barn og elevenes progresjon for å være best mulig posisjonert til å følge opp med tiltak og intervensjoner (Jarl et al., 2021). Studier viser at skoler som bidrar stabilt høyt til elevenes læring (Lillejord et al., 2021):

- Arbeider kontinuerlig med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling av helhetlig læring, basert på informasjon fra data.

- Gjør klare prioriteringer og har satt skolebasert vurdering i system.
- Vurderer og utvikler praksis som en del av den daglige driften.

Det som avgjør hvor vellykket kvalitetsvurderingen blir, er hvordan ledelsen deltar i og leder vurderingsarbeidet. Det innebærer at det må sette av tid til arbeidet, arbeidet må ledes og informasjon (data) må presenteres på en forståelig måte for dem som skal bruke den (Jenssen & Paulsen, 2022).

Dette understreker at data i seg selv har liten verdi om de ikke brukes. Det er analysene av data og iverksettingen av forskningsbaserte tiltak som er det mest avgjørende. Samtidig er det viktig å understreke at kvaliteten på data må være god, det må anvendes forskningsmessig godt utprøvde spørreskjema og eventuelle tester. Hvis ikke risikeres det å sette i verk tiltak som ikke baserer seg på gyldige og pålitelige resultater.

Fallgruver

Det er mange ulike informantgrupper som skal involveres og informeres om sin rolle i spørreundersøkelsen. Dette kan gjøre det utfordrende å forankre spørreundersøkelsen i hele prosjektet/partnerskapet. For at dataene skal gi et representativt bilde er det avgjørende at svarprosenten for de ulike informantgruppene er så høy som mulig.

En annen mulig fallgruve er manglende analysekompetanse blant ansatte og ledere i barnehage, skole og kommune. Det handler først om fremst om at spørreundersøkelsen gir bare ett bilde av en kompleks barnehage- og skolehverdag, og må ikke anses som total sannhet om all aktivitet og pedagogisk praksis. Spørreundersøkelsen gir mye informasjon om mange områder, men resultatene må alltid sees i sammenheng med annen informasjon og data som finnes om den pedagogiske praksisen.

Kompetansepakker

En kompetansepakke er en kunnskapsressurs som kan relateres til støttestrukturer som pedagoger og ansatte trenger i sitt kunnskapsarbeid (Hermansen, 2018; Kirkerud, 2021). Bruk av kunnskapsressurser er sentralt i kunnskapsarbeid, og det er kunnskap som former profesjonsutøvelsen (Kirkerud, 2021).

Formålet med å bruke kompetansepakker kan knyttes til å utvikle en omforent forståelse og praksis på tvers av barnehager og skoler, og å være en støtte til barnehagens, skolens eller andre støttesystemers arbeid (eksempel PPT) med å relatere forskningsbasert kunnskap til kompetanseutviklingen (Myhr, 2021).

Kompetansepakkene, utviklet av SePU, er tilgjengelig for barnehager og skoler i partnerskapene i SePUs egen nettressurs. De består av ulike moduler som har en systematisk og pedagogisk tilnærming for kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, både for ledere og ansatte.

Kompetansepakkene har ulike temaer og er utviklet for ulike målgrupper (ansatt, leder og eier). Kompetansepakkene for eier- og ledernivå er relatert til kompetanseutvikling innenfor *ledelse av kvalitetsutvikling*, mens kompetansepakkene for ansattnivået omhandler *utvikling av pedagogisk praksis* innenfor gitte temaer (Gustavsen et al., 2022).

Oversikt over kompetansepakker utviklet av SePU:

Kompetansepakker for barnehage og PPT
• Inkluderende barnehagemiljø – fritt for krenkelser • Gode rutinesituasjoner i barnehagen • Profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen • Å skape gode relasjoner i barnehagen • Barns lek og eksperimenterende virksomhet • Foreldresamarbeid i barnehagen • Språkstimulerende læringsmiljøer i barnehagen • Gruppeledere i forbedringsarbeid i barnehage • Pedagogisk analyse for ansatte i barnehagen • Støttesystemer for barnehageeiere/myndighet • Støttesystemer for styrere i barnehagen og PPT

Kompetansepakker for skole, SFO og PPT
• Skole-hjem-samarbeid • Internt støttesystem og tilpasset opplæring • Profesjonelle læringsfellesskap i skolen • Motivasjon og tro på seg selv • Spørsmål og interaksjon i klasserommet • Relasjonsbasert klasseledelse • Elevtilpasset leseopplæring 1 – 4.trinn • Lesekurs i klassen 5 – 10.trinn • Gruppeledere i forbedringsarbeid i skole • Pedagogisk analyse for lærere • Pedagogisk analyse for SFO • Støttesystemer for skoleeiere • Støttesystemer for skoleledere og PPT • Støttesystemer for skoleledere i VGO og PPT

Hvorfor er kompetansepakker viktig?

Bruk av digitale kompetansepakker gjør det mulig å komprimere og systematisere forskningsbasert kunnskap for kompetanseutvikling på egen arbeidsplass, i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer (Donaldson, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012).

SePU sine kompetansepakker gir rammer for:

- Systematisk samarbeid om felles mål og kunnskap.
- Å bygge en kultur for samarbeid og deling av god praksis.
- Økt kompetanse hos ansatte.
- Forbedring av praksis gjennom ulike tiltak og nye arbeidsmåter i den pedagogiske praksisen.
- Refleksjon, drøfting, evaluering og skape et felles begrepsapparat.

Hvordan kan kompetansepakkene gjennomføres?

Oppbygningen av SePU sine kompetansepakker er lagt til rette for at alle ansatte i barnehager, skoler og andre støttesystemer arbeider systematisk og jevnlig mot samme mål. Kompetansepakkene som er utviklet for lærere og andre ansatte har en egen ledermodul, som har til hensikt å støtte ledelsen i gjennomføringen.

Modulene i kompetansepakkene til SePU består av:

Forberedelse	Material og aktiviteter som klargjør medarbeiderne
Litteratur og refleksjon	Ressurser og verktøy som gir faglig påfyll og som oppmuntrer til refleksjon over egen praksis og læring
Drøfting, vurdering og evaluering	Verktøy for diskusjon, dialog og evaluering med kollegaer i det profesjonelle læringsfelleskapet
Mellomarbeid	Oppgaver med oppfølging, utprøving, erfaringsdeling og vurdering

De fleste kompetansepakkene har en tidsramme på et barnehage- eller skoleår.

Forskning

Det er lite forskning på bruk av kompetansepakker (Parsons et al., 2019 i Gustavsen et al., 2022, s. 176). Evalueringen av den nasjonale kompetansepakken for inkluderende barnehage- og skolemiljø har ført til både økt bevissthet og kompetanseheving og forbedringer av praksis (Bjørnset et al., 2020). Resultater fra studier om bruk av SePUs digitale kompetansepakker viser at skoleledere opplever at de har høy relevans og nytteverdi (Myhr, 2021). Videre sier både ledere og ansatte at SePUs kompetansepakker bidrar til struktur og organisering av den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen, at det er høy grad av brukervennlighet og at de bidrar til økt kompetanse og bevisstgjøring (Gustavsen et al., 2022). Generelt sett viser funn at arbeid med kompetansepakker mobiliserer kollektivt engasjement i det profesjonelle læringsfelleskapet, og at de bidrar til kompetanseutvikling tett knyttet til og forankret i praksis (Talbert, 2009). På den andre siden peker Kirkerud (2025) på at selv om innholdet i kompetansepakkene kan være faglig solide, fører det nødvendigvis ikke til endret praksis. Digitale kompetansepakker som ressurs ser ut til å fungere kun dersom barnehagen eller skolen jobber systematisk med skoleutvikling generelt (Buland et al., 2014). Det kan også være behov for at eksterne kompetansemiljøer bidrar med å ramme inn og følge opp den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen gjennom å støtte de ulike nivåene av ansatte, gruppeledere, styrere og rektorer, samt eiernivået (Gustavsen et al., 2022).

Fallgruver

Anvendelse av kompetansepakker innebærer en risiko for å bli et løsrevet bidrag som ikke er godt nok forankret i hver barnehage eller skole (Wylie, E. C. E. (2008) i Myhr, 2021, s. 5). Bruken av kompetansepakker som er utviklet for et større antall skoler kan stå i risiko for å bidra til byråkratisering av skolenes profesjonelle læringsfellesskap, og føre til lavt engasjement hos lærerne (Kirkerud, 2021, 2023; Talbert, 2009). En avgjørende faktor for å lykkes er at lederne kjenner til innholdet i kompetansepakkene og tar ansvar i den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen på egen enhet.

Avstanden mellom det som presenteres i kompetansepakkene og barnehagene eller skolens virkelighet kan gjøre det vanskelig å omsette innholdet til faktisk utvikling. Dersom innholdet ikke er relevant for skolehverdagen så kan dette føre til frustrasjon, motstand og at kompetansepakkene ikke gjennomføres systematisk (Kirkerud, 2021, 2023).

Veiledning

Veiledning kan forstås som en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som innebærer refleksjon og læring, og som knyttes til praksis (Lauvås & Handal, 2014). Hensikten med veiledning i regi av SePU er å bidra til at enkeltindivider eller grupper øker sin profesjonelle kompetanse og evne til problemløsning. Veiledningens funksjon er å tilføre kunnskap for å oppnå læring, og det inngår som en del av kollektiv kompetanseutvikling i barnehager og skoler.

Hvorfor er veiledning viktig?

Veiledning er essensielt for utvikling av profesjonell kompetanse og for å forbedre kvaliteten på hverdagen i barnehager og skoler. En av intensjonene med veiledning i kompetanseutvikling er å koble datainformert og forskningsbasert kunnskap med erfaringsbasert kunnskap for å forbedre pedagogisk praksis. Veiledning er viktig for læring, spesielt i lys av Argyris og Schöns (1996) modeller for enkelt- og dobbeltkretslæring.

Hvordan gjennomføre veiledning?

Det er nødvendig å avklare hvem som skal få veiledning, hvem som deltar, og målene for veiledningen på forhånd. Fokuset er primært på pedagogiske utfordringer i barnehager og skoler. I gjennomføringen presenteres innholdet i veiledningsdokumentet, og dialog er hovedformen. Den som veiledes skal være i fokus og utfordres.

Veilederens oppgaver:

- Avklare forventninger og gjennomføre veiledningen ut fra en dagsorden.
- Utfordre kommunikasjonen i profesjonsfellesskapet med faglig kunnskap.
- Besitte god kontekstuell kunnskap og anvende denne i veiledningen.
- Bidra med forskningsbasert kunnskap, og tydeliggjøre data som brukes i analysen.
- Sikre fremdrift i arbeidet.
- Klargjøre forpliktelser og ansvar for hver deltaker i profesjonsfellesskapet.

Forskning

Forskning indikerer at veiledning og mentorvirksomhet øker sjansen for læring i profesjonell utvikling (Boyle et al., 2004; Peleman et al., 2018). Veiledning bør være knyttet til spesifikke kontekster eller praksiser, baseres på aktiv deltakelse og kollegial erfaringsutveksling og ta utgangspunkt i definerte problemstillinger.

Fallgruver

Det finnes flere fallgruver knyttet til veiledning. Blant de mest vanlige utfordringene er svakt eierskap hos de/den som får veiledning, som ofte kan hindre fremdrift i læringsprosessen. I tillegg kan manglende refleksjon eller overflatisk læring føre til at veiledningen ikke oppnår sine mål, siden deltakerne ikke graver dypt nok i sine egne praksiser. En annen utfordring er at det kun gis støtte uten tilstrekkelig utfordring, noe som kan skape en komfortabel veiledningssituasjon uten tilstrekkelig progresjon.

Observasjon og tilbakemelding

Observasjon og tilbakemelding er en arbeidsform som inngår i et helhetlig rammeverk for kvalitetsutvikling i pedagogisk praksis. Observasjon innebærer å beskrive pedagogisk praksis, undervisning, kommunikasjon og interaksjon slik den faktisk utspiller seg, uten å tolke eller vurdere. Når observasjoner senere skal analyseres, må dette skje med utgangspunkt i forskningsbaserte kriterier og systematisk innsamlede data. Tilbakemeldinger bør være spesifikke, fokusere på handlinger i stedet for person og være deskriptive snarere enn evaluerende (Marzano et al., 2013). Denne arbeidsformen gir et grunnlag for å forstå og forbedre praksis, og støtter opp under læringsfremmende tiltak.

I rammeverket skilles det mellom to hovedformer for observasjon og tilbakemelding. Den første formen er *observasjon og samarbeid mellom lærere*, som legger til rette for kollegial læring og refleksjon. I tillegg til å planlegge aktiviteter og undervisning, og reflektere over barn og unges læring og utvikling, er det hensiktsmessig at lærere observerer, evaluerer og sammen forbedrer pedagogisk praksis (Helmke, 2013). Den andre formen er *observasjon fra ledere* i barnehage og skole, og eventuelt PPT eller representanter fra UH-sektoren. Hattie (2013) viser til at ledere som gjennomfører regelmessige observasjoner og gir feedback til lærerne, har stor effekt på utviklingen i kollegiet. Direkte, spesifikke og meningsfylte tilbakemeldinger er motiverende og viktige i lærernes læringsprosess (Glaze, 2018). Begge former kan bidra til utvikling, men med ulike perspektiver og roller.

Hvorfor er observasjon og tilbakemelding viktig?

Observasjon og tilbakemelding brukes som et verktøy for å dokumentere og vurdere kvaliteten i pedagogisk praksis. Målet er å utvikle tiltak som fremmer læring, basert på økt bevissthet og forståelse for utfordringer og mønstre for kommunikasjon og interaksjon. Dette skjer i tråd med prinsippene i lukket sosial systemteori, hvor man søker å forstå praksis innenfor de rammene den utspiller seg (Luhmann, 2000).

Observasjon gir økt kunnskap om praksis, og gjør at aktører i barnehagen og skolen kan gå fra egenskapsbeskrivelser til konkrete handlingsbeskrivelser. Denne kunnskapen kan bidra til kollektiv kompetanseutvikling. Observasjon har potensial til å gi ledere kunnskap om praksis i egen enhet, lærere bevissthet om egen praksis og virkninger av denne praksisen, mens støttesystemene kan få førstehåndskunnskap om hva som faktisk skjer i pedagogisk praksis. Når

observasjoner systematiseres, blir de til data som kan brukes i utviklingsarbeid. I tillegg kan observasjon og tilbakemelding styrke erfaringslæring og profesjonsfellesskap.

Hvordan kan observasjon og tilbakemelding gjennomføres?

En strukturert modell for gjennomføring av observasjoner inkluderer en før-samtale, selve observasjonen og en ettersamtale (Dunn & Hattie, 2022; Skrøvset, 2013). Tydelige prosesser og tilbakemelding i etterkant av observasjonene kan bidra til å øke betydningen av observasjonene (Qvortrup, 2018). Det er viktig at observasjonene er systematiske og følger en tydelig struktur for å sikre kvalitet og pålitelighet.

Observasjonene bør være strukturerte, som innebærer at tema og kriterier er avklart på forhånd. Det bør anvendes observasjonsskjema under observasjonen der det føres notater som dokumenterer det som skjer. Kriteriene og de deskriptive notatene danner grunnlaget for ettersamtalen om mønstre og kommunikasjon i pedagogisk praksis (Dunn & Hattie, 2022).

Forskning

Marzano, Toth & Schooling (2012) fremhever at systematisk observasjon og konstruktiv tilbakemelding er blant de mest effektive virkemidlene for å forbedre undervisningspraksis. De argumenterer for at observasjon gir innsikt i hvordan lærere faktisk arbeider, og gjør det mulig å identifisere styrker og forbedringsområder. Videre må tilbakemeldingene være spesifikke, rettet mot praksis og utviklingsorienterte, ikke bare vurderende. Forskning viser at når lærere får regelmessig og målrettet tilbakemelding, øker deres bevissthet om egen praksis og motivasjon for utvikling. Dette understøttes av andre studier. Hattie (2013) oppgir effektstørrelsen til d=0,74 der skoleledere gjennomfører regelmessige klasseromsbesøk og gir feedback til lærerne. For kollegaobservasjon, peer-coaching, oppgir Hattie (2013) effektstørrelsen til d=0,26. Effektstørrelser av denne størrelsen, understreker at slike tilnærminger har effekt på elevers læringsresultater. I barnehagen finnes det tilsvarende resultater som viser at når observasjon og vurdering integreres i det pedagogiske arbeidet, og følges opp med refleksjon og tilbakemelding, styrkes kvaliteten på tilbudet til barna (Haugset et al., 2019).

Fallgruver

Det finnes flere risikofaktorer knyttet til observasjon. Observatørens kompetanse om observasjon, forforståelse, seleksjon og etiske bevissthet kan påvirke resultatet. Det kreves derfor refleksjon og støtte i gjennomføringen. For læreren kan det å bli observert oppleves

sårbart, og det er viktig med tydelige kriterier og trygghet i prosessen. Elevene bør også få en forklaring på hva som skjer og hvorfor. En annen fallgruve er at det ikke settes av tid til opplæring og gjennomføring, samt at det skjer innenfor en tydelig struktur, slik at alle involverte kjenner godt til sine roller.

Undervisning og fagdager

I alle kompetanseprosjekter og videreutdanninger ved SePU vil undervisning være en mye brukt og viktig arbeidsmåte. Denne undervisningen har som hovedmål å igangsette, opprettholde og optimalisere individuelle læringsprosesser (Helmke, 2013). Dette innebærer at undervisning ved SePU primært skal måles på om denne undervisningen initierer læringsprosesser hos deltagerne. Det vil si at metodene i undervisningen ikke er et mål i seg selv, men et virkemiddel for å oppnå bestemte mål for læring (Gundem, 1983). Denne forståelsen av undervisning er imidlertid relativt utfordrende fordi det ikke er noen enkel og direkte sammenheng mellom undervisning og læring.

Undervisning er et tilbud som kan nyttiggjøres

Undervisning kan ut fra forståelsen over sies å representere et tilbud som kan nyttiggjøres til læring. Denne forståelsen er i samsvar med den systemteoretiske tilnærmingen som er en del av det faglige grunnlaget ved SePU (Luhmann, 2000). Hvor virkningsfull undervisningens tilbud kan eller vil være for læringen avhenger av mange mellomliggende faktorer. Det er blant annet knyttet til hvilke kontekstuelle betingelser som eksisterer, hvordan innholdet i undervisningen blir formidlet og tolket, hvilke forkunnskaper deltageren har, hvilke læringsstrategier som anvendes samt motivasjon, interesse og vilje hos deltageren. Dette understreker at undervisningens kvalitet ikke bare er avhengig av den undervisning som gjennomføres, den er også avhengig av aktiv kognitiv deltagelse fra de som skal lære. Læringsprosessene som skal initieres gjennom undervisning har slik et konstruktivistisk element (Hattie & Yates, 2014).

Det kunnskapsmessige innholdet er avgjørende for læring

Om undervisningen som et tilbud skal nyttiggjøres til læring, er det helt avhengig av at undervisningen er spesifikt tilknyttet et faglig innhold (Mollenhauer, 1996). Dette innholdet skal være forskningsbasert, gyldig, velorganisert og ha en tydelig indre sammenheng. Den som underviser skal derfor inneha kunnskap på et høyt forskningsmessig og faglig nivå. Videre skal den som underviser gjøre denne kunnskapen levende, meningsfull, relevant og anvendelig for deltagerne. Det faglige innholdet skal omfatte teorier, begrepsforståelse, empiriske fakta og metodisk forståelse, Samlet kan dette betraktes som å formidle en intelligent kunnskap som skal føre til læring på og om krevende pedagogiske områder (Helmke, 2013).

Kunnskapens forutsetninger og grunnlag

Betydningen av undervisningens faglige innhold bygger også på en forståelse av at kunnskap som må læres av den enkelte deltager for senere å kunne overføres til praksis. Det holder ikke å ha en kjennskap til pedagogisk kunnskap, det er også nødvendig med en grunnleggende forståelse for kunnskapens forutsetninger, grunnlag og spesifikke innhold. I dette ligger det også at den kunnskapen som formidles og skal tilegnes er empirisk basert og ikke alene normativ. Kunnskap i denne sammenhengen bygger ikke på meningsfelleskap og dimensjonene enig/uenig (Qvortrup & Rasmussen, 2021). Kunnskapen skal så langt som mulig være forankret det som kan betraktes som empirisk gyldig og dimensjonene sant/usant i samsvar med den kritiske rasjonalismen i SePU sitt faglige grunnlag. Det er denne formen for kunnskap som skal læres, drøftes og kunne overføres til pedagogisk praksis.

Undervisningens metoder og arbeidsmåter

Kunnskapen som skal føre til læring må tilegnes på en systematisk måte. Dette krever undervisningsmetoder som lærerstyrt og deltagersentrert, og som bygger på kunnskap om hva som kan nyttiggjøres eller føre til læring. Disse undervisningsmetodene eller arbeidsmåtene vil på SePU være:

- Forarbeid til deltakere før undervisningen
- Presentasjoner/forelesning som grunnlag og premisser for læring
- Individuelt arbeid – Gruppe - Plenum
- Parvise og gruppedrøftinger ut fra refleksjonsoppgaver
- Dialog og tilbakemeldinger til deltagerne
- Erfaringsdeling og erfaringslæring
- Rollespill for å utvikle ferdigheter
- Deltageraktive metoder som karusell, cafedialog o.l.

Metodene og arbeidsmåtene i undervisningen blir planlagt og gjennomført ut fra innholdet i og målet for undervisningen. Videre vil også rammefaktorer som antall deltagere, undervisnings-lokalet o.l. være avgjørende for valg av metode.

Evaluering

Evaluering i kvalitetsutvikling er en systematisk prosess for å samle inn, analysere og vurdere informasjon om et tiltak eller en aktivitet for å finne ut hva som fungerer bra og hva som må forbedres, for å skape læring og utvikling. Formålet er å kontrollere om tiltakene har en ønsket effekt, det vil si om innsatsen innebærer en forbedring, eller om tiltaket oppfyller målet som er satt (EVA, 2016).

I barnehage og skole er det kvaliteten på den pedagogiske praksisen og læringsmiljøet som skal evalueres, i tillegg til å undersøke hvor virkningsfull den er for barn og unges læring og utvikling. For å kunne evaluere må det innhentes kunnskap fra ulike datakilder. Disse kan både være kvantitative og kvalitative (Hansen, 2020). Hva som skal undersøkes i evalueringen er avgjørende for hvilken metode som velges (EVA, 2016).

En kvalitetsutvikling krever at det gjennomføres systematiske evalueringer av arbeidet (Ertesvåg, 2012). I den forbindelse fremheves viktigheten av å utvikle en evalueringskultur i barnehage og skole (Hansen, 2020). En evalueringskultur kjennetegnes av å være kollektiv, systematisk, analytisk, data – og forskningsinformert, i tillegg til å være orientert mot en forbedring av undervisningspraksis som skal sikre alle barn og elevers muligheter for trivsel, sosial og faglig læring. I en evalueringskultur blir evaluering integrert som en del av barnehagens og skolens praksis (Krogstrup, 2016). Når man skal i gang med å utvikle en evalueringskultur er det viktig å være bevisst på hvilken eksisterende praksis som eventuelt skal endres og hvilke erfaringer og forutsetninger det reelt skal bygges videre på (Hall & Hord, 2011; Meyers et al., 2012).

Forskning

Evaluering i barnehage og skole må ses i sammenheng med flere innsatser, som oftest handler om følgende systematikk (Hansen, 2020):

1. Å sette mål og planlegge aktiviteter
2. Å gjennomføre aktivitetene
3. Systematisk innsamling av data gjennom bruk av ulike datakilder av både kvantitativ og kvalitativ art, for å undersøke i hvilken grad målene nås.
4. Å vurdere og reflektere over hva barnehagen og skolen lykkes godt med og mindre godt med, relatert til barns og elevers trivsel, læring og utvikling.
5. Sette nye mål på bakgrunn av punkt fire og planlegge nye aktiviteter.

Målet er at en slik systematikk skal kunne danne grunnlaget for en evalueringskultur som kjennetegnes av at ledere og ansatte er løpende engasjert i å undersøke sammenhengen mellom den pedagogiske praksisen og barn og elevers læring (Hansen, 2020).I arbeidet med evaluering skal innsamling og analyse av data gi ledere og ansatte mulighet for å ta et skritt tilbake og betrakte sin egen og hverandres pedagogiske praksis (Hansen & Ringsmose, 2020).

Hvordan evaluere?

En forutsetning for å evaluere er å anvende et «*pre-post design*». En slik form for evaluering innebærer at man gjennomfører samme datainnsamling to eller flere ganger. *Pre* er datainnsamlingen før tiltaket iverksettes, mens *post* er datainnsamlinger i løpet av gjennomføringsperioden og etter.

Det finnes mange måter å evaluere på, her er noen eksempler:

- Spørreundersøkelse
- Samtaler/intervjuer
- Observasjoner
- Bruk av ulike modeller og verktøy, som for eksempel Ringstadbekkrysset/Delta.

Fallgruver

Eksempler på fallgruver i evaluering er:

- Det er uklarheter knyttet til formålet med evalueringen og hvordan den skal anvendes.
- Manglende kompetanse på gjennomføring av evaluering.
- Evaluering planlegges ikke tidlig nok slik at man har sikret et godt datagrunnlag.
- Evalueringen er ikke bredt nok anlagt og inkluderer ikke erfart læreplannivå.
- Evalueringen blir ikke brukt til læring i organisasjonen.

7. Litteraturliste

Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum Norli.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Bernhardt, V. (2013). *Using Data to Improve Student Learning in Middle School*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in philosophy and education*, *29*(5), 491–503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

Bjørnset, M., Bråten, B., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2020). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø. Evaluering av tre tiltak. Sluttrapport*. Fafo-rapport. https://www.fafo.no/images/pub/2020/20760.pdf

Boyle, B., While, D. & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *Curriculum journal*, *15*(1), 45–68. https://doi.org/10.1080/1026716032000189471

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. (2016). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard University Press.

Buland, T. H., Dahl, T. & Holter, T. (2014). *Å løfte skolens digitale kompetanse - Om skolers bruk av Skolementor*. NTNU.

Cooper, A., Shewchuk, S. & MacGregor, S. (2020). A developmental evaluation of research-practice-partnerships and their impacts. *International journal of education policy and leadership*, *16*(9). https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n9a967

Doğan, S. & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School effectiveness and school improvement*, *29*(4), 634–659. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921

Donaldson, S. I. (2011). What works, if anything, in applied positive psychology. I S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (Red.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. Routledge Academic.

Dunn, R. & Hattie, J. (2022). *Developing teaching expertise: a guide to adaptive professional learning design*. Corwin.

Dyssegaard, C. B., Egelund, N. & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary - a systematic review and state of the field analysis*. (Clearinghouse-forskningsserien Nr. 31). Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning Aarhus Universitet. https://www.videnomlaesning.dk/media/2176/what-enables-or-hinders-the-use-of-research-based-knowledge-in-primary-and-lower-secondary-school-a-systematic-review-and-state-of-the-field-analysis.pdf

Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk.

EVA. (2016). *Den gode evaluering*. Danmarks Evalueringsinstitut. https://eva.dk/Media/638507523117971726/Den%20gode%20evaluering.pdf

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin u.a.

Fullan, M. & Quinn, J. (2016). Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. *Teacher (Halifax)*, *54*(5), 6. https://doi.org/10.55254/1835-1492.1351

Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.

Garmannslund, P. E. (2024). Partnerskap som strategi for kompetanseutvikling. I E. Larsen & J. G. o. K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk.

Glaze, A. (2018). *Å lede med hodet og hjertet: lærdom, innsikt og handlinger*. Cappelen Damm akademisk.

Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold*. Aschehoug AS.

Gustavsen, A. M., Løken, G. H. & Nordahl, S. Ø. (2022). Nettbasert kunnskapsressurs som verktøy i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling. I T. Nordahl & A. M. Gustavsen (Red.), *Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole*. Høgskolen i Innlandet. https://nva.sikt.no/registration/0198cc690b83-34749bb6-190b-4e18-ad86-32d14e441d42

Gustavsen, A. M. & Nordahl, T. (2024). Pedagogisk analyse: En modell for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. I J. M. Pausen & H. Forfang (Red.), *Ledelse av kvalitetsarbeid i skolen* (s. 111–136). Fagbokforlaget.

Hall, G. E. & Hord, S. M. (2011). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Pearson. https://books.google.no/books?id=DQ6yQQAACAAJ

Hansen, L. S. (2020). Udvikling af en evalueringskultur i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, *57* (4), 97–117.

Hansen, L. S. & Ringsmose, C. (2020). Introduktion til at evaluere: - uden evaluering ingen bevidste forbedringer. *0-14*, *30*(4), 76–79.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Reviving Teaching With 'Professional Capital'. *Education Week*, *31*(33), 31–36. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13438456970.pdf

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: the sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Abingdon Routledge.

Haugset, A. S., Ljunggren, B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Lorentzen, R. S., Stene, M. & Gotvassli, K. Å. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren. TFoU-rapport 2019:9*. Trøndelag Forskning og Utvikling AS. https://www.udir.no/contentassets/08e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf

Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Dafolo.

Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.

Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School effectiveness and school improvement*, *32*(3), 448–464. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941

Jenssen, M. M. & Paulsen, J. M. (2022). Combining capacity for instructional leadership with individual core practices in the Norwegian policy context. *Educational Management Administration & Leadership*, *52*(2), 475 – 492. https://doi.org/10.1177/17411432221084155

Jenssen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* Høgskolen i Innlandet. https://hdl.handle.net/11250/3040228

Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, *15*(2), 1–18. https://doi.org/10.23865/up.v15.2750

Kirkerud, G. (2023). Epistemisk samspill - og motspill. Bruk av eksterne kunnskapsressurser i lokalt utviklingsarbeid. *Acta didactica Norden*, *17*(3). https://doi.org/10.5617/adno.10395

Kirkerud, G. (2025). *Skolers bruk av eksterne kunnskapsressurser – utvikling eller innvikling?* Oslo Metropolitan University.

Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller*. Hans Reitzels Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*. Kunnskapsdepartementet.

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider: nye barnehageorganisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Lillejord, S., Lund, T., Myhr, L. A., Fjeld, S.-E., Ohm, H. M., Isaksen, L. S. & Bolstad, A. K. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf

Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic journal of studies in educational policy*, *2015*(3). https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Hans Reitzel.

Lundgren, U. P. (1985). Curriculum from a global perspective. I *Current Thought on Curriculum. 1985 ASCD Yearbook*. (s. 119–136). Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R., Toth, M. & Schooling, P. (2012). *Examining the role of teacher evaluation in student achievement: Contemporary research base for the Marzano Causal Teacher Evaluation Model*. The Learning Sciences Marzano Center. https://www.fhps.net/wp-content/uploads/2017/01/Teacher-Evaluation-1.pdf

Marzano, R. J., Simms, J. A., Roy, T., Heflebower, T. & Warrick, P. (2013). *Coaching classroom instruction*. Marzano Research Laboratory.

Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *Am J Community Psychol*, *50*(3-4), 462–480. https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Ad notam Gyldendal.

Myhr, L. A. (2021). Utvikling av lederkapasitet gjennom bruk av nettbaserte kompetansepakker. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (2005:19). NOVA.

Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om: Bruk av kartleggingsresultater i skolen: fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. & Gustavsen, A. M. (Under utgivelse). *Pedagogisk analyse i skolen*.

Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020* (24/2021). Høgskolen i Innlandet. https://nva.sikt.no/registration/019919dc19fd-94f1d6d3-00bd-4e7a-819e-8ee4dac09e7d

Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (Under utgivelse). *Pedagogisk analyse i barnehagen*.

NOU. (2023:27). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-27/id3013760/

Ogden, T. (2018). *Dette vet vi om: Anvendelse av forskningskunnskap*. Gyldendal.

Paulsen, J. M. & Jenssen, M. M. F. (2023). *Strategisk skoleledelse* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European journal of education*, *53*(1), 9–22. https://doi.org/10.1111/ejed.12257

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Liber.

Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. Hutchinson.

Qvortrup, L. (2016). *Forskningsinformert læringsledelse*. Gyldendal akademisk.

Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.

Qvortrup, L. & Rasmussen, J. (2021). *Skoleret: et lærestykke til forskere, myndigheder og medier*. U Press.

Riis, P. & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis: å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.

Schiefloe, P. M. (2021). *Organisasjonsanalyse* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (2013). *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities*. Springer.

Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, *27*(2), 228–254. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192

Schildkamp, K., Smit, M. & Blossing, U. (2019). Professional Development in the use of data: From data to knowledge in data teams. *Scandinavian journal of educational research*, *63*(3), 393–411. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1376350

Sharratt, L. & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the data. What great leaders do!* SAGE Publications Inc.

Skrøvset, S. (2013). *Skolevandring*. Pedlex.

Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.

Sunnevåg, A.-K., Nordahl, S. Ø., Grøtlien, V. & Karlsen, A. K. (2023). *Kultur for læring i barnehager: Resultater fra T1, T2 og T3 2017 - 2022*. Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/3086048/opprapp21_2023_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Talbert, J. E. (2009). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *Second International Handbook of Educational Change* (s. 555–571). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_32

UNESCO. (1994). Conference Statement: Framework for Action on Special Needs Education. *International review of education*, *40*(6), 495–507. https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3955/6725#RF12

Wahlstrom, K. L., Karen, L. S., Leithwood, K. & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. https://hdl.handle.net/11299/140885

REVISJON AV DOKUMENTET

VERSJON	Dato	Notat om revidering
VERSJON 1.0	04.02.26	Dokument gjennomgått og ferdigstilt
	16.10.26	Rettelse av kilde.

Universitetet
i Innlandet