

Kapittel 1

Læringsledelse

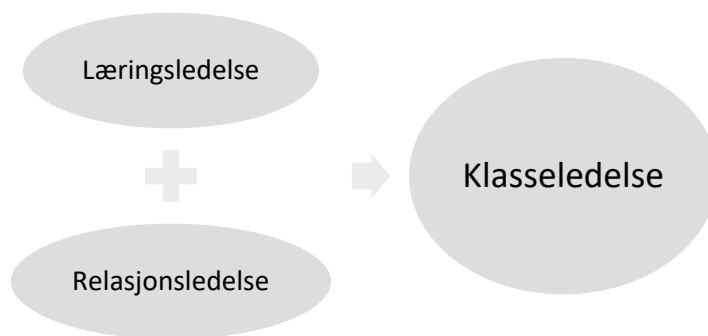
En kvalitativ innholdsanalyse av læringsledelse i utdanningspolitiske dokumenter

Jorun Buli-Holmberg og Mirjam Harkestad Olsen

Innledning

Dette kapitlet gir en introduksjon til begrepet læringsledelse og veien frem mot en begrepsavklaring. Vi har gjennomført en analyse av hvordan læringsledelse og tilnærmede begreper omtales i utdanningspolitiske dokumenter relatert til faglitteratur og forskning, og anvender dette som utgangspunkt for å definere læringsledelse. Det har vært en utfordrende prosess å finne en tydelig og avgrenset definisjon. Dette fordi innholdet i begrepet læringsledelse har sterke paralleller til begreper som klasseledelse, ledelse og læring.

Både i utdanningspolitiske dokumenter og i faglitteratur er klasseledelse et sentralt begrep, der faktorer knyttet til både læring og relasjoner glir over i hverandre. Begge begrepene inngår i de vanligste definisjoner av klasseledelse, noe som er illustrert i figur 1.



Figur 1 Forholdet mellom klasseledelse, relasjonsledelse og læringsledelse

Som figur 1 viser, kan læringsledelse og relasjonsledelse forstås som selvstendige begreper som samlet gir innholdet i begrepet klasseledelse. Vi forstår læringsledelse som en ledelse av elevenes læringsprosesser og vurderer at relasjonsledelse handler om forholdet mellom elev og lærer og elevene imellom.

I dette kapitlet er det læringsledelse vi konsentrerer oss om, der vi undersøker hvordan læringsledelse relaterer seg til nærliggende begreper, blant annet begrepet klasseledelse.

I faglitteraturen blir læringsledelse omtalt både som synonymt med klasseledelse (se f.eks. Risberg, 2009) og som over- eller underbegrep til klasseledelse (se f.eks. Imsen, 2016; Gustafson & Sevje, 2015). Her vil vi undersøke hva læringsledelse kan innebære, og hvordan læringsledelse blir fremstilt i

sentrale styringsdokumenter for skolen. I den forbindelse gjør vi en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) av styringsdokumenter som omtaler læring og læringsprosesser i skolen. Spørsmålet vi søker å besvare, er hvordan fenomenet læringsledelse synliggjøres i utdanningspolitiske dokumenter, og hvordan dette kan ses i lys av ulike perspektiver på læring.

Teoretisk inngang

Som en teoretisk inngang til forskerspørsmålet vårt har vi valgt to hovedområder. Først vil vi redegjøre kort for hvordan lærings- og klasseledelse defineres av sentrale fagpersoner og forskere innenfor dette temaområdet. Deretter vil vi redegjøre for hvordan læringsbegrepet kan forstås i lys av utvalgte læringsteorier, og se dette i sammenheng med ledelse av læring – læringsledelse.

Læringsledelse i relasjon til klasseledelse

Eksempel på læringsledelse overordnet klasseledelse finner vi blant annet hos Gustafson og Sevje (2015). De hevder at god klasseledelse inngår i god læringsledelse gjennom at lærerne bryr seg om og støtter elevene, endrer undervisningsopplegg dersom det ikke fungerer som planlagt, og etablerer klasseregler og rutiner som bidrar til et læringsmiljø som oppleves trygt og gir gode læringsbetingelser. Uavhengig av om elevgruppen kalles for klasse, basisgruppe eller har andre betegnelser, er det flere sentrale oppgaver som kjennetegner en klasseleders rolle (Olsen & Skogen, 2014). Disse kan være knyttet til organisering av skoledagen, juridiske forpliktelser, relasjonsledelse, samarbeid mellom skole og hjem og andre oppgaver knyttet til læreren som leder av et klassefelleskap. Ogden (1998) hevder at gode klasseledere er fleksible og endrer tilnæringsmåten sin når situasjonen endrer seg. Videre at gode klasseledere har overblikk over hva som skjer, og håndterer flere hendelser på en gang.

Rasmussen (2005, s. 8, referert i Andersen, 2006) mener at læringsledelse inngår i klasseledelsen og handler om «å kunne fastholde fokus på undervisningens tema og oppgaver, å kunne tilrettelegge undervisningen så den er aktiviserende og målrettet, og å kunne fremholde klare eksplisitte standarder for elevenes besvarelser, produkter og arbeidsformer» (forfatterens oversettelse). Med andre ord hevder Rasmussen at god læringsledelse synliggjøres gjennom godt planlagt undervisning med klare læringsmål og tilhørende læringsaktiviteter. Qvortrup (2015, s. 7) snakker om pedagogisk ledelse synonymt med læringsledelse, der kjerneoppgaven for en pedagogisk leder er å legge til rette for at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter og utvikle seg sosialt. Dette skal basere seg på definerte mål.

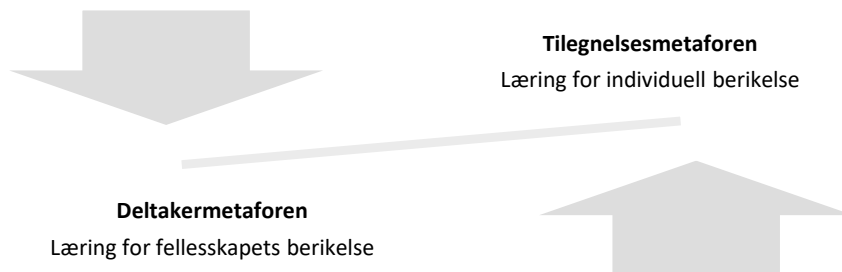
Vi ser hvordan definisjoner av læringsledelse, klasseledelse og pedagogisk ledelse glir over i hverandre. Vi har, i likhet med Rasmussen (2005, referert i Andersen, 2006), tatt utgangspunkt i en forståelse av læringsledelse som et underbegrep av klasseledelse. Vi ser på læringsledelse som mer spesifikt rettet mot elevenes læringsprosesser enn det som er tilfellet med klasseledelse. Som læringsleder er lærerens viktigste oppgave å sikre at den enkelte elevs potensial for læring ivaretas og utvikles. Risberg (2009) skriver at læringsledelse er uløselig knyttet til god opplæring, og at læreren må tilpasse sin ledelse til situasjon og elevgruppe. En god læringsleder tilrettelegger slik at opplæringens innhold har relevans for videre læring og inngår i en sammenheng (Gustafson & Sevje, 2015). Læringsledelsen skal bidra til at elevene opplever inspirasjon og motivasjon gjennom positive læringsprosesser og får et optimalt læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lærer som læringsleder retter søkelyset mot enkeltelevers og elevgruppens samlede læring, legger vekt på at elevene får møte utfordringer som de kan strekke seg mot, og skaper rammer i læringsmiljøet som gir alle elever best mulige betingelser for læring (Buli-Holmberg, 2015).

Læringsledelse i relasjon til læringsteorier

I dette kapitlet retter vi søkelys mot læringsledelse og elevenes læring og læringsprosesser. Dette anser vi som naturlig å forankre i teorier om læring. Læring er et vidt begrep, og Carlgren (1999) skiller mellom to ulike former for læring. Den ene er læring som foregår i skolen, den formelle læringen. Dette er læring som skjer systematisk, der målet er å lære nye kunnskaper. Den andre er læring utenfor skolen, den uformelle læringen. Dette er alt det vi gjør automatisk basert på våre erfaringer. Disse to formene for læring kan være én av flere innfallsvinkler å ta utgangspunkt i for å analysere læringsledelse der elevers skolefaglige og sosiale læringsprosesser er i fokus.

Illeris (2009) viser til fire ulike måter å forstå læring på. Først er det læring som endring, der det som er lært, karakteriseres ved endring som et resultat av erfaring og øvelse. Deretter er det læring som indre psykiske prosesser, som viser hvordan psykiske prosesser påvirker endring. Den tredje er læring relatert til samspillprosesser, der læring skjer som et resultat av hvordan den som lærer, reagerer på miljømessige stimuli. Den siste forståelsesmåten er at læring oppfattes synonymt med undervisning, der det som undervises, er det som læres. Når vi skal analysere sentrale utdanningspolitiske dokumenter som gir føringer for skolens opplæring, kan det å kombinere ulike forståelsesmåter av læring gi en balansert og variert tilnærming til å forstå hva som påvirker elevers læringsprosesser, som grunnlag for å lede disse læringsprosessene.

De mest kjente og anvendte teoriene om læring er kognitiv, sosiokulturell og sosiokognitiv læringsteori. Disse teoriene vil danne bakgrunn for våre analyser av de utdanningspolitiske dokumentene og angir hvilken plass fenomenet læringsledelse har i disse dokumentene. Sfard (1998) opererer med to ytterpunkter i sin tilnærming til læring. Det ene er læring for individets berikelse. Dette er omtalt som tilegnelsesmetaforen. Det andre er læring for fellesskapets berikelse, som er omtalt som deltakermetaforen. Se figur 2.



Figur 2 Tilegnelses- og deltakermetaforer (Sfard, 1998)

Tilegnelsesmetaforen er forankret i et kognitivt perspektiv på læring, der læreren vektlegger enkeltelevens kunnskapstilegnelse og individuelle prestasjoner. I et læringsledelsesperspektiv vil tilegnelsesmetaforen sette søkelys på at lærer er kunnskapsformidler, der læreren er informator og eleven er mottaker. Deltakermetaforen er forankret i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Læringsledelse i deltakermetaforen blir sentrert om fellesskapsbygging. Læreren skal legge til rette for at elevene blir aktive deltakere i læringsprosessen, og deltar aktivt som diskusjonspartner eller ekspertdeltaker (Bråten, 2002).

Kognitiv læringsteori

Kognitiv læringsteori forklarer de kognitive prosessene som skjer under læring, med hensyn til hvordan vi oppfatter, forstår, tenker og husker. Dette er deler av tankemessige prosesser (Bø & Helle, 2002) og omfatter informasjonsprosessering som søker å forklare hvordan «informasjon mottas,

utvelges, bearbeides og fortolkes i hjernen» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 44). En annen retning innenfor kognitiv teori har søkelys på læring som prosess og vektlegger tidligere erfaringer og at individet konstruerer sin kunnskap. Dette er forankret i Piagets teori (Bråten, 2002). Piaget (2001) vektlegger sosialisering som en prosess fra det individuelle til det kollektive. Et grunnleggende prinsipp i hans teori er at vi konstruerer vår egen forståelse. Læring er en prosess der vi gjennom to prosesser, assimilasjon og akkommodasjon, utvikler meningsbærende kunnskapsstrukturer. Vi søker likevekt mellom etablert kunnskap og nye strukturer. Assimilasjonsprosessen innebærer at nye inntrykk passer inn i våre etablerte kognitive skjemaer. Hvis nye erfaringer ikke stemmer overens med våre etablerte skjemaer, avises de nye, eller vi kan endre våre kognitive skjemaer gjennom en annen type læring – akkommodasjonsprosessen. Ved refleksjon kan læringen aktiveres gjennom at vi utvider våre kognitive skjemaer ved å tilpasse det nye og justere det gamle, slik at vi oppnår en tankemessig likevektstilstand, internalisering, der den nye kunnskapen er blitt en del av oss.

Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori vektlegger at læring konstrueres i et samspill mellom individet og omverdenen gjennom aktivitet og dialog under innlæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Her legges det stor vekt på betydningen av samspillet og omgivelsenes påvirkning på individets utvikling. Vygotsky (1979) var opptatt av at utviklingen av de høyere tankemessige prosessene som hukommelse, oppmerksomhet, beslutninger, tenkning og begrepsdannelse er et resultat av den kulturelt betingede utviklingen. Den nærmeste utviklingssonen er et nøkkelbegrep i Vygotskys teori. Den innebærer at elevens kompetanse må forstås fra to synsvinkler; både ut fra det aktuelle utviklingsnivået eleven befinner seg på, og ut fra elevens potensielle utviklingsnivå. Sagt med andre ord, det dreier seg om hva eleven kan gjøre på egen hånd, og hva eleven kan klare med hjelp og støtte fra andre. Vygotsky tillegger samhandlingen med mer kompetente personer, voksne eller barn, en avgjørende betydning for at barnet beveger fra det aktuelle til det potensielle utviklingsnivået, og styres mot et høyere trinn i sin utvikling der de kan prestere mer sammen med andre eller under veiledning enn de kan klare på egen hånd. Lave og Wenger (1991) hevder at individet er i fokus i et sosiokulturelt perspektiv, men da som en person i verden, som medlem av et sosiokulturelt fellesskap. Wenger (1998) begrenser ikke læring til undervisningssituasjoner, men inkluderer også læring fra situasjoner i hverdagslivet. Han er opptatt av hvordan identitet skapes gjennom deltakelse i et fellesskap, og at læring handler om å være reell deltaker i praksisfellesskapet. Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at begrepet praksisfellesskap signaliserer at læringen som skjer i én praktisk, sosial kontekst, ikke uten videre overføres til en annen kontekst. Kunnskaper og ferdigheter blir altså situert i visse typer praksis. Lave (1988) viser til at individers resonnering og problemløsning er avhengig av hvordan de definerer situasjonen de skal handle i.

Sosiokognitiv læringsteori

Greeno (1997) hevder at det er mulig å skape en syntese mellom et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv på læring, og at det er to mulige innfallsvinkler. Den ene tar utgangspunkt i kognitive prosesser for å forklare sosial interaksjon. Den andre tar utgangspunkt i sosial interaksjon for å forklare individuell kognisjon som bidrag i samhandling. Bråten (2002, s. 22) sier at «læring kan verken forstås som individuell kognisjon eller som sosial praksis; det er interaksjonen mellom disse to typene som må være i fokus hvis man skal forstå menneskelig aktivitet fullt ut». Innenfor sosiokognitiv teori har det vokst frem et forskningsfelt knyttet til selvregulert læring. I den forbindelse skriver Bråten (2002, s. 164) at dette er «læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv», og at det handler om «de mål som de lærende setter seg, og om de tanker, følelser og handlinger som de planlegger, aktiviserer og styrer for å nå disse målene». Piaget (2001) opererte med tre grunnleggende stadier i utvikling av selvregulering: 1) autonom regulering: ubevisst justering og

fininnstilling av egne handlinger, 2) aktiv regulering: individet er i stand til å teste en slags handlingsteori gjennom prøving og feiling, og 3) bevisst regulering: personen er i stand til å regulere egen læring og problemløsning. Han mente at når barnet befinner seg på det siste stadiet, der blant annet teorikonstruksjon, tankeeksperimenter og teorirevisjon inngår, er barnet i stand til å planlegge, undersøke og revidere sin problemløsning på det tankemessige planet, før aktiviteten igangsettes.

Hovedkjennetegn i læringsteorier

De presenterte læringsteoriene skiller mellom kognitivt, sosiokulturelt og sosiokognitivt perspektiv på læring. Figur 3 illustrerer hovedtrekkene i forskjellene.



Figur 3 Kjennetegn ved kognitive, sosiokulturelle og sosiokognitive læringsteorier

Som figuren viser, forklarer de kognitive teoriene de tankemessige prosessene som skjer under læring. Sosiokulturelle teorier forklarer i hvilke situasjoner læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sosiokognitive teorier tar utgangspunkt i kognitive prosesser for å forklare sosial interaksjon og individuell kognisjon som bidrag i samhandling (Greeno, 1997). Vi vil bruke de presenterte teoriene til å drøfte hvordan læringsledelse, klasseledelse og tilnærmede begreper kommer til uttrykk i de utvalgte utdanningspolitiske dokumentene.

Metodisk tilnærming

Vårt forskerspørsmål er knyttet til hvordan læringsledelse beskrives i utdanningspolitiske dokumenter. Siden ordet *læringsledelse* ikke er eksplisitt brukt i disse dokumentene, har det vært nødvendig å analysere hvordan tilnærmede begreper, som for eksempel klasseledelse, relaterer seg til læringsledelse. Hensikten er å komme frem til en begrepsforståelse av læringsledelse og også få innsikt i hvilke føringer dette gir for skolene.

Den forskningsmetoden som er valgt, er kvalitativ tematisk dokumentanalyse, også omtalt som innholdsanalyse (Grønmo, 2015). Det skiller mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming til innholdsanalyse. Vi har valgt kvalitativ fordi dette er hensiktsmessig når datamaterialet skal benyttes til tekstanalyser av utdanningspolitiske dokumenter. Felles for analyser av tekst i dokumenter er at innholdet i tekstene skal systematiseres og beskrives objektivt. Grønmo (2015) hevder at det som kjennetegner innholdsanalyse, er at teksten i dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å

finne relevant informasjon om det fenomenet som skal studeres, som i vår sammenheng er begreper relatert til læringsledelse.

De dokumentene vi har analysert, er overordnet del av læreplanverket (udir.no, u.å.) og utvalgte meldinger fra Kunnskapsdepartementet til Stortinget i perioden 2011–2019. Vi har først undersøkt hvilke meldinger som er avgitt i den aktuelle perioden, totalt 20. Av disse har vi tatt bort de som ikke omhandler forhold ved grunnskolen, slik at vi sto igjen med totalt seks meldinger. Dette fremgår av tabell 2.

Tabell 1 Melding til Stortinget om grunnskole, avgitt av Kunnskapsdepartementet i perioden 2011–2019

År	Tittel	Relevans
2019	Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO	Ja
	Meld. St. 23 (2018–2019) Nordisk samarbeid	Nei
2018	Meld. St. 4 (2018–2019) Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028	Nei
	Meld. St. 11 (2017–2018) Nordisk samarbeid	Nei
2017	Meld. St. 25 (2016–2017) Humaniora i Norge	Nei
	Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen	Ja
	Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning	Nei
2016	Meld. St. 9 (2016–2017) Fagfolk for fremtiden. Fagskoleutdanning	Nei
	Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet	Ja
	Meld. St. 19 (2015–2016) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen	Nei
	Meld. St. 16 (2015–2016) Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring	Nei
2015	Meld. St. 18 (2014–2015) Konsentrasjon for kvalitet. Strukturereform i universitets- og høyskolesektoren	Nei
2014	Meld. St. 7 (2014–2015) Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024	Nei
2013	Meld. St. 5 (2013–2014) Tilbaketrekning av Prop. 206 L (2012–2013) Endringer i opplæringslova og privatskolelova (gratis kulturskoletilbud)	Nei
	Meld. St. 24 (2012–2013) Framtidens barnehage	Nei
	Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen	Ja
	Meld. St. 18 (2012–2013) Lange linjer – kunnskap gir muligheter	Nei
2012	Meld. St. 13 (2011–2012) Utdanning for velferd	Nei
2011	Meld. St. 22 (2010–2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet	Ja
	Meld. St. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap	Ja

I vår innholdsanalyse har vi benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I en slik analyse kodes data for å gi en oversikt over innholdet og frembringer nye og dypere innsikter i dataene (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Basert på en slik grunnleggende koding har vi gjennomført en kategorisering av materialet for å finne overordnede kategorier.

Både overordnet del av læreplanverket og de valgte meldingene til Stortinget er lastet ned i PDF-format. Først har vi undersøkt hvor ofte utvalgte begreper brukes. I den forbindelse har vi i dokumentene søkt på ordformer som «læring», «lede» og «klasseled». Dette for å få treff på ulike bøyingsformer av begrepene. Vi har merket av ordene og lest konteksten de opptrer i. I den forbindelse har vi sett på ordvalg og ordkombinasjoner for å få en oversikt over innholdet i det utvalgte datamaterialet. Vi har også søkt på «lede læring» og «ledelse av læring» for å sikre treff på

kombinasjoner som «ledelse av læring» eller «ledelse av læringsprosesser». Deretter har vi systematisert innholdet for å fremheve den informasjonen som er mest relevant. For å sikre at ikke sentrale funn er oversett, er det også gjort søk på «læring» og sett om begrepet opptrer i en kontekst som er relevant for sammenhengen. Aktuelle treff er kopiert og satt inn i et eget dokument. Dette er deretter gjennomgått for koding og senere kategorisering, jamfør prinsippene i en tematisk analyse. Siden læringsledelse og klasseledelse er begreper som er sentrale i våre analyser, danner disse våre overordnede kategorier. Videre dukker det opp en del nærliggende begreper som vi har organisert som underkategorier. Dette er for eksempel læringskultur, læringsprosesser og læringsfelleskap. Disse er valgt for ytterligere å belyse læringsledelse med utgangspunkt i styringsdokumentene.

I vår innholdsanalyse har vi valgt å bruke enkle former for kategorisering av materialet i tematiske grupper, slik at vi kan foreta sammenligninger. Til slutt har vi tolket innholdet med tanke på hva dataene fra teksten sier oss, der målet er å gi svar på vårt forskerspørsmål.

Studiens validitet er forsøkt ivaretatt gjennom begrepsforklaringer og teori som grunnlag for analysene. Reliabiliteten er forsøkt ivaretatt gjennom valg av en adekvat forskningsmetodisk tilnærming og beskrivelse av prosessen.

Presentasjon og drøfting av resultater

I denne seksjonen presenteres våre resultater. Først en presentasjon av dokumentene og konteksten de står i. Deretter presenterer vi ordforekomster og ordkombinasjoner for å kunne drøfte hvordan læringsledelse fremtrer i styringsdokumenter for grunnskolen.

Presentasjon av dokumentene

Vi har analysert ulike styringsdokumenter for å kunne svare på vårt forskerspørsmål. Vi har undersøkt hvordan læringsledelse fremtrer i overordnet del av læreplanverket. I tillegg har vi gått gjennom seks meldinger til Stortinget avgitt fra Kunnskapsdepartementet i perioden 2011–2019, disse er redegjort for i tabell 2.

Overordnet del av læreplanverket

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen inngår i læreplanverket. Den ble fastsatt i 2017 og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den trådte i kraft i 2019. Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket og skal brukes i sammenheng med opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skolen. Den gir føringer for lærernes arbeid med å lede elevenes læring. Dokumentet består av totalt 19 sider og er delt i tre hoveddeler: 1) Opplæringsens verdigrunnlag, 2) Prinsipper for læring, utvikling og dannelse og 3) Prinsipper for skolens praksis (Udir.no, u.å.).

Tabell 2 viser forekomster av ord som kan relateres til å forstå fenomenet læringsledelse. I tillegg har vi satt inn noen sentrale formuleringer hentet fra den overordnede delen av læreplanverket. Senere i denne seksjonen går vi nærmere inn på disse resultatene.

Tabell 2 Oversikt over læringsledelse og nærliggende begreper som benyttes i overordnet del av læreplanverket

Begrepsbruk	Antall	Sitater
Læringsledelse	0	

Lede læring Ledelse av læring	1	«Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning.» (s. 18)
Klasseledelse (KL)	1	«God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft.» (s. 15)
Pedagogisk ledelse	0	
Læring	27	«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (s. 14) «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (s. 15)
Læringskultur	1	Ikke relevant forekomst
Lærelyst	2	«... de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst.» (s. 14) «... stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (s. 15)
Læringsprosesser	4	

Meldinger til Stortinget

Melding til Stortinget bruker regjeringen når de vil presentere saker uten forslag til vedtak (regjeringen.no). Totalt seks meldinger avgitt av Kunnskapsdepartementet i perioden 2011–2019 omhandler grunnskolen. I 2011 kom det to meldinger: *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011a) og *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Den første omhandler ungdomstrinnet og er en oppfølging av de generelle føringene for grunnopplæringen som meldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) skisserte. Den andre følger opp Midtlyngutvalgets innstilling, NOU 2009: 18 *Rett til læring*, og høringsuttaalelsene knyttet til den. Denne meldingen har en særskilt betoning av inkludering som et grunnleggende prinsipp. Midtlyngutvalgets utredning dreide seg i stor grad om organisering av spesialundervisning, noe meldingen følger opp.

I 2013 kom meldingen *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Tre hovedområder er sentrale i denne meldingen: 1) en inkluderende fellesskole, 2) grunnopplæring for framtidens samfunn og 3) fleksibilitet og relevans i videregående opplæring. Et av tiltakene regjeringen skisserer, er å «utarbeide en fornyet generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 13). Meldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) er en videreføring av målsettingen om å fornye Kunnskapsløftet. Fagfornyelsen har pågått i etterkant av denne meldingen og har resultert i et fornyet læreplanverk gjeldende fra august 2020.

I 2017 kom den første av to meldinger som omhandler tidlig innsats: *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne meldingen førte blant annet til kommunens plikt til å tilby intensiv opplæring fra 1. til 4. trinn for elever som strever med lesing, skriving eller regning. Høsten 2019 kom meldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne meldingen retter seg særlig mot det spesialpedagogiske tilbudet, som et svar på spesielt to rapporter (Barneombudet, 2017; (Nordahl, Persson, Dyssegaard, Hennestad, Wang mfl., 2018) som er sterkt kritiske til det tilbudet som gis til barn og unge med læringsutfordringer.

Tabell 3 viser en oversikt over forekomsten av ord relatert til læringsledelse. Disse resultatene vil bli drøftet nedenfor.

Tabell 3 Oversikt over læringsledelse og nærliggende begreper som benyttes i meldinger til Stortinget

	2019	2017	2016	2013	2011a	2011b
Læringsled(else)	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(0) 0
Leder av lær(ing)	(1) 0	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(3) 3	(0) 0
Lede læring Ledelse av læring	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(1) 1	(2) 2	(3) 3
Klasseled(else)	(2) 2	(5) 5	(2) 1	(20) 2	(34) 13	(5) 4
Pedagogisk ledelse	(4) 0	(6) 0	(0) 0	(0) 0	(3) 0	(3) 3
Læringskultur	(0) 0	(3) 3	(0) 0	(0) 0	(2) 2	(0) 0
Lærelyst	(9) 2	5	(4) 2	(7) 3	(4) 1	(0) 0
Læringsprosess	(4) 4	(3) 1	(13) 10	(4) 1	(6) 3	(4) 3

Den totale forekomsten står i parentes. Tallet uten parentes angir antall forekomster vi anser å være relevant for fenomenet læringsledelse. Videre i vår presentasjon og drøfting av funn vil vi omtale forekomster og ordkombinasjoner. Presentasjonen systematiseres basert på klynger av de mest relevante søkeordene vi har benyttet (tabell 3). Dette for å illustrere læringsfokuset og den retningen som lærer forventes å lede elevenes læring i. Dette drøftes i henhold til presentert faglitteratur og læringsteorier.

Læringsbegrepet

Læring skal gi grunnlag for at elevene får selvinnsett, forstår andre og gjør hensiktsmessige valg i livet. Det er fremhevet i dette sitatet fra overordnet del av læreplanverket (s.8): «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.» Dette signaliserer at både den formelle og den uformelle læringen i skolen skal knyttes sammen, der målet er å erverve ny forståelse basert på erfaringer (Carlgren, 1999), og at elevene konstruerer sin egen forståelse (Piaget, 2001). Læring inkluderer både sosial og faglig læring, illustrert gjennom dette sitatet fra overordnet del (s. 9): «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.»

Her poengteres det at elevens identitet utvikles i samspill med andre, og at sosial utvikling foregår gjennom undervisning, men også i andre aktiviteter. At sosial og faglig læring ikke kan isoleres fra hverandre, er i tråd med sosiokulturell teori der det legges vekt på betydningen av samspillet og omgivelsenes påvirkning på elevens utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Refleksjon over egen læring og selvstendig kunnskapstilegnelse er blant annet vektlagt i følgende sitat (s. 11): «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.» Vi kan gjenkjenne denne forståelsen av læring i kognitiv læringsteori, der refleksjon, selvregulert læring og metakognisjon er sentralt (Bråten, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I tillegg til at læring står alene som begrep i kombinasjon med andre ord, inngår læring også som del av ord. Læring knyttes for eksempel til dybdelæring, et fenomen som er forankret i det kognitive læringsynet (s. 10): «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet.» Dybdelæring beskrives her som at elevene

skal utvikle forståelse av deler og sammenhenger og kunne anvende kunnskaper og ferdigheter. Dette kan vi gjenkjenne i det Bråten (2002) sier om at læring handler om interaksjonen mellom individuell forståelse og sosial praksis som er forankret i en sosiokognitiv læringsteori. Videre vektlegges det i den overordnede delen av læreplanverket at dybdelæring innebærer at oppgavene skal være varierte og bidra til økende vanskelighetsgrad. Dette kan delvis forankres i Piagets (2001) kognitive konstruktivistiske teori, som er knyttet til at læring foregår gjennom to prosesser der nye inntrykk passer inn i vår etablerte kunnskapsstruktur, og at når nye erfaringer ikke stemmer overens med våre etablerte strukturer, avises de nye. Alternativt kan vi utvide våre kunnskapsstrukturer ved å tilpasse det nye og justere det gamle, slik at vi oppnår en tankemessig likevektstilstand der den nye kunnskapen er blitt en del av oss. Dette vil være en viktig forutsetning for elevene når de skal møte en stadig økende kompleksitet i læringsaktivitetene, og at de varierte læringsaktivitetene bidrar til at elevene lærer gjennom forskjellige erfaringer.

Læringsledelse og ledelse av læring

Begrepet læringsledelse er verken benyttet i læreplanens overordnede del eller i noen av meldingene. De overordnede temaene som går igjen i disse dokumentene, er hva skolen og lærerne skal gjøre, og hva som forventes av elevene. I denne delen ser vi overordnet på hvordan begrepet direkte relateres til ledelse av læring.

Lede læringsarbeidet

Begrepet *læring* benyttes i utstrakt grad alene i overordnet del, totalt 27 ganger. Læringsbegrepet knyttes blant annet til hva som er oppgavene til skolen og lærerne, men også når det gjelder hvordan det forventes at elevene skal lære. «Sosial læring» og «faglig læring» fremkommer for eksempel sju ganger. At alle elever skal få likeverdige muligheter til læring, er nedfelt i følgende sitat fra overordnet del (s. 15): «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.» Vi ser her hvordan *læring* opptrer i kombinasjon med *utvikling*. Denne ordkombinasjonen forekommer ni ganger. Dette innebærer at læring kobles med elevens utvikling, og at alle elever, uansett læreforutsetninger, skal få muligheter til å lære. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys (1979) nærmeste utviklingssone og at elevens utvikling forstås fra to synsvinkler; både ut fra det utviklingsnivået eleven befinner seg på, og det potensielle som er det utviklingsnivået som er mulig for eleven å nå.

Ledelse av læring er omtalt én gang i overordnet del (s. 18): «Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning.» Dette viser at ansvaret for ledelse av læring ligger hos lærer.

Begge meldingene fra 2011 benytter ordkombinasjonen *lede læringsarbeid*. Ungdomstrinnmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) viser til hvordan lærerutdanningen, gjennom å være helhetlig og skolenær, gjør lærerne i stand til å lede læringsarbeidet. For å ruste lærerne til å lede læringsarbeidet ønsker departementet å styrke grunnutdanningen, men også tilby veiledning av nyutdannede lærere. I forbindelse med utdanning av nye lærere legges det vekt på at de skal ha kunnskap om ledelse av læringsprosesser.

Lede læringsprosesser

Læringsprosesser omtales fire relevante ganger i overordnet del av læreplanverket og 22 relevante ganger totalt i de seks meldingene. I den overordnede delen brukes en forpliktende modalitet¹ gjennom ordet *skal*: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (s. 11). Læringsprosesser knyttes til det å lære gjennom samspill, samarbeid og kommunikasjon. Dette har nær sammenheng med en sosiokulturell læringsteori der læring konstrueres i samspill mellom den enkelte elev og omverdenen gjennom aktivitet og dialog under innlæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

De tre tidligste meldingene bruker ordkombinasjonen *lede læringsprosesser*. Meldingen *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011b) knytter dette til tilpasset opplæring. For å tilpasse er det nødvendig å skape et fleksibelt læringsmiljø, men dette forutsetter «kompetanse til å lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i forutsetningene og evnene elevene har» (s. 9). Meldingen *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013) kobler ledelse av læringsprosesser til vurderingspraksis. Det hevdes at konkrete tilbakemeldinger til elevene er avgjørende for deres læring (s. 59). Lærers rolle som leder av læringsprosesser blir særlig vektlagt i meldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Først i forbindelse med elevenes utvikling av en selvstendig læringsprosess, noe som krever at lærerne har og tar ledelsen, og at de følger elevene tett, tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå (s. 40). Dernest at «[e]lvenes læring øker når læreren har klare mål, eksplisitt formulerte regler for undervisningen og fremstår som en synlig leder» (s. 68). Begrepet læringsprosesser er ellers knyttet til dybdelæring, til læringsstrategier og til vurdering for læring.

Som vi ser, understrekes det at lærer skal lede elevenes læring og tenke over hva som påvirker denne læringen. Det handler ikke kun om hva og hvorfor elevene skal lære, men om hvordan de lærer. For å skape rom for læring forutsetter dette at lærer må vite hvordan elevene lærer (Andersen, 2006), og at lærer kjenner til læringsteorier som vektlegger ulike sider ved læring (Greeno, 1997; Piaget, 2001; Vygotsky, 1979).

Klasseledelse og pedagogisk ledelse

De mest brukte begrepene der ledelse inngår, er klasseledelse/klasseleder og pedagogisk ledelse / pedagogisk leder. Begrepet *pedagogisk leder/ledelse* opptrer bare i meldingene, ikke i overordnet del. Begrepet omfatter i den forbindelse barnehagelærere, styrere og rektorer. Det dreier seg om ledelse av et personale. Regjeringen ønsker å styrke lederutdanningen for dermed å styrke den pedagogiske ledelsen i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan tyde på at den faglige delen av læringsmiljøet nå frontes i større grad enn tidligere, også på ledelsessiden.

Læreren som klasseleder

I den overordnede delen av læreplanverket omtales klasseledelse kun én gang (s. 15): «*God klasseledelse* bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.»

Dette sitatet følger opp den koblingen vi fant mellom tilpasset opplæring og ledelse av læringsprosesser i meldingen *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Lærer må være fleksibel og i stand til å veksle mellom ulike aktiviteter og læringsressurser. Meldingen *Fag –*

¹ Modalitet henspiller på hvilken rolle teksten har for å få tilslutning til et utsagn. Aktuelle modalitetstyper er sannhets-, forpliktende, tillatende og tilrådene modalitet, der ordene som brukes i utsagnene, viser modalitetsperspektivet i teksten.

Fordypning – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33) vinkler det litt annerledes: «Alle undervisningssituasjoner er kontekstavhengige, og det vil alltid oppstå uforutsigbare situasjoner. Kvaliteten på lærernes skjønnsutøvelse har derfor avgjørende betydning for elevenes læring.» For å kunne utøve slikt skjønn er kompetanse en sentral faktor. I tillegg til kompetanse i klasseledelse omtaler meldingen et behov for formell kompetanse i undervisningsfag og hevder at det «har betydning for kvaliteten på undervisningen og virker positivt inn på elevenes læringsutbytte» (s. 25). Kompetanse omtales blant annet i meldingen *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 81): «Lærerens kompetanse i klasseledelse er sentral i utviklingen av et godt læringsmiljø.» Dette kan knyttes til sosiokulturell teori som vektlegger læring i samspill med andre og er opptatt av at læring skapes gjennom deltakelse i et praksisfellesskap (Wenger, 1998).

Vi ser hvordan det å skape motivasjon og læringsglede inngår som en del av klasseledelse. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2018) som hevder at motivasjon er viktig for at elevene skal komme inn i positive læringsprosesser. Relasjoner er også en del av klasseledelse, og dette stemmer overens med hvordan en rekke forskere og fageksperter ser på klasseledelse, der både faglig og sosial læring inngår i tillegg til relasjonelle og kontekstuelle faktorer (Gustafson & Sevje, 2015; Ogden, 1998).

Spesielt meldingen *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011b) åpner for at særskilte behov hos eleven kan ha sin årsak i klasseledelsesutfordringer (s. 93). Denne erkjennelsen kan være en årsak til flere regjeringsinitierte offensiver for å øke læreres kompetanse i klasseledelse.

Ungdomstrinnmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) oppgir åtte kjennetegn ved klasseledelse. I hovedsak dreier disse seg om å skape en god og trygg ramme for undervisningen. Ett av punktene er knyttet til elevenes læringsprosess, gjennom at «[l]æreren legger vekt på å utvikle elevenes læringsstrategier» (s. 70). Dette er i tråd med Bråten (2002), som sier at det er av betydning at læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv. Det er også i tråd med Piaget (2001) sin vektlegging av elevens utvikling av selvregulering. Elever som mestrer selvregulering, er i stand til å planlegge, undersøke og revidere sin problemløsning på det tankemessige planet – både før aktiviteten igangsettes, og underveis.

Meldingen *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011b) bruker begrepet autoritativ klasseledelse og beskriver det som å «ha elevene i stabile sosiale fellesskap, tydelige forventninger til læring og atferd og aktiv bruk av ros og oppmuntring bidrar til å redusere omfanget av atferdsproblemer» (s. 21). Dette er også vektlagt av Ogden (1998) der han beskriver gode klasseledere som fleksible, slik at de endrer tilnæringsmåten sin når situasjonen endrer seg. De er også fleksible gjennom at de har overblikk over hva som skjer, og håndterer flere hendelser på en gang.

Klasseledelse versus ledelse av læring

Klasseledelse blir gjennomgående, i alle meldingene, relatert til forhold som relasjonsbygging, struktur og atferdskontroll. Flere steder opptrer begrepet *klasseledelse/klasseleder* i kombinasjon med ord som tydelig viser at det er et skille mellom lærer som leder av klassen og lærer som leder av læring.

Vi finner flere eksempler på dette i for eksempel Ungdomstrinnmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Der benyttes koblingen «klasseleder og pedagog» (s. 5), «leder av klassen og (...) fagdidaktisk kompetanse» (s. 88), «lede klasser og elevenes læringsprosesser» (s. 92) og «klasseledelse og ledelse av læringsprosesser» (s. 93). Sitatene viser at regjeringen, gjennom bruken av «og», setter et skille mellom klasseledelse og ledelse av læringsprosesser. Begrepene oppfattes slik sett atskilt fra hverandre.

Læringskultur og lærelyst

Å utvikle en læringskultur der elevene stimuleres til læring, kan ses i sammenheng med det Andersen (2006) hevder inngår i læringsledelse. Der er målet å skape rom for læring og å utvikle den enkelte elevs potensial for læring. I overordnet del knyttes læringskultur og læringsmiljø sammen (s. 15): «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.»

Læring benyttes seks ganger i overordnet del knyttet til hva som er oppgavene til skolen og lærerne. Om hvilken betydning lærer har for utvikling av læringsmiljøer, står det (s. 18): «Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev.» Ungdomstrinnsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 11) peker på en lignende kobling: «Lærerens evne til å være en god leder av klassen er en forutsetning for å skape en variert opplæring, der elevene er motiverte og får et godt læringsmiljø.» Senere i meldingen kobler de klasseledelse og motivasjon (s. 119): «God klasseledelse for økt motivasjon og bedre læring vil være et sentralt redskap for den enkelte lærer og skole.» Her ser vi hvordan klasseledelse, motivasjon og læring kobles sammen gjennom bruken av «og».

Lærer vektlegges som betydningsfull med hensyn til å skape et læringsmiljø som motiverer elevene til å lære. Dette kan vi se i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2018), som påpeker at lærer skal bidra til at elevene opplever læringsmiljøer som inspirerer og motiverer til positive læringsprosesser. Ogden (1998) vektlegger at et godt læringsmiljø har lærere som er fleksible, har overblikk og håndterer flere hendelser på en gang. Buli-Holmberg (2015) er opptatt av at lærer skaper rammer i læringsmiljøet, rammer som gir alle elever best mulige betingelser for læring.

Også i ungdomstrinnsmeldingen kan vi se en kobling mellom læringskultur og læringsmiljø. Den viser til en studie av Bakken (2010) og skriver (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 57): «Forskning tyder på at prestasjonsforskjeller mellom elevgrupper er mindre på skoler med en god læringskultur og et godt læringsmiljø.» Poenget gjentas i meldingen *Lærelyst* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46): «Skoler der elevene har høy indre motivasjon og gjennomgående høy innsats, har til felles at foreldrenes utdanning betyr mindre for elevenes prestasjonsutvikling, sammenlignet med skoler som mangler en slik læringskultur.» En god læringskultur og et godt læringsmiljø handler om at elevenes læring er i fokus, der eleven inngår som medlem av et sosiokulturelt fellesskap (Lave & Wenger, 1991).

Læringsfellesskap

Sentralt i en god læringskultur er at elevene opplever å inngå i et læringsfellesskap. I overordnet del er læringsfellesskap omtalt én gang og knyttes til betydning for sosial utvikling (s. 15): «De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling.» Hvilket verdigrunnlag som preger fellesskapet, har betydning for elevenes sosiale utvikling. Dette er i tråd med det Qvortrup og Qvortrup (2015) sier er kjerneoppgaven til en som leder pedagogisk arbeid; målet er at elevene utvikler seg sosialt.

I følgende sitat fra overordnet del (s. 15) knyttes fellesskap til det å respektere forskjellighet: «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet.» Å ha en plass i fellesskapet er Wenger (1998) opptatt av. Han hevder at elevenes identitet skapes gjennom deltakelse i et fellesskap. Respekt for forskjellighet kan blant annet ivaretas gjennom bruk av deltakermetaforen til Sfard (1998). Han vektlegger fellesskapsbygging der elevene er aktive deltakere i læringsprosessen og deltar aktivt som diskusjonspartnere. Tilpasninger i fellesskapet kommer til uttrykk i overordnet del på følgende måte (s. 16): «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje

gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» Skolens plikt til å tilpasse gjelder med andre ord alle og skjer gjennom variasjon innenfor fellesskapet. Dette kan vi se i sammenheng med Gustafson og Sevje (2015), som fremhever som viktig at lærerne bryr seg om og støtter elevene, endrer undervisningsopplegg dersom det ikke fungerer som planlagt, og etablerer klasseregler og rutiner som bidrar til et læringsmiljø som oppleves trygt og gir gode læringsbetingelser. På den måten kan elevenes lyst til å lære styrkes.

Lærelyst

I meldingen *Lærelyst* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43) beskrives kjerneoppgaver for skolen: «Kjerneoppgavene for skolen er å sørge for et godt og trygt læringsmiljø, bidra til at elevene opplever å mestre skolearbeidet, og legge til rette for at de kan lære.» Å etablere et læringsmiljø som bidrar til lærelyst og læringsbetingelser som fremmer utvikling, blir således viktig i ledelse av elevenes læring. Dette kan ses i sammenheng med Illeris (2009). Han knytter blant annet læring til indre psykiske prosesser, der de psykiske prosessene påvirker utvikling og læring. Læring skjer ut fra hvordan den som lærer, reagerer på miljømessige stimuli. Samspillprosessene får slik sett stor betydning i en slik forståelse av læring.

Overordnet del av læreplanen kobler lærelyst til en opplevelse av å få utfordringer (s. 14) og setter som premiss at skolen og lærer skal «stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (s. 15). Meldingen *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3) kobler lærelyst til nysgjerrighet og motivasjon, mens meldingen *Lærelyst* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25) kobler det til trivsel og god undervisning. I sum kan det kanskje utledes at lærelyst er et resultat av at elevene opplever læringsutfordringer tilpasset sine forutsetninger. Dette er i tråd med Vygotsky (1979) sin teori om å møte menneskene i deres nærmeste sone for utvikling. Lærer opptrer dermed som støtte for læringsprosessen.

Avslutning og konklusjon

Hensikten med dette kapitlet er å belyse hvordan begrepet læringsledelse kan forstås med utgangspunkt i en gjennomgang og analyse av sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Dette som bakgrunnsteppe for å komme frem til en definisjon av begrepet læringsledelse. Det var naturlig å se dette i sammenheng med klasseledelse og andre begreper som har nærhet til læring og ledelse. Våre funn viser at begrepet læringsledelse ikke ble benyttet i noen av dokumentene. Klasseledelse brukes til en viss grad i sammenheng med elevens læring, men primært knyttes begrepet til relasjonelle og strukturerende faktorer. Klasseledelse knyttes i utstrakt grad til å beskrive lærerens rolle og ansvar for å bygge et læringsmiljø som fremmer elevenes deltakelse i fellesskapet og deres motivasjon for læring – både faglig og sosial læring.

Dokumentene virker ikke å ha en ensrettet tilnærming til læringsteori. Fra det sosiokulturelle læringssynet finner vi at lærer skal legge til rette for læring gjennom samspill og oppmuntre til lærelyst. Dokumentene betoner også en sterk sammenheng mellom den sosiale og den faglige læringen. Fra det kognitive læringssynet fremmes det blant annet at lærer skal hjelpe elevene til å utvikle gode læringsstrategier og reflektere over egen læring. Begrepene dybdelæring og selvregulert læring kan relateres til et sosiokognitivt læringssyn. Dokumentene fremstår slik sett som eklektiske. Elementer fra ulike læringsteoriområder blandes for å få frem den best mulige læringsfilosofien for norsk skole. Det er ikke nødvendigvis et bevisst grep fra de ulike regjeringenes side. Likevel kan det fungere som et rammeverk for lærerens læringsledelse.

Vi påpekte innledningsvis at det i forskningslitteraturen er ulike måter å forstå sammenhengen mellom klasseledelse og læringsledelse på. Vi presenterte en modell (figur 1) som viste hvordan vi forstår klasseledelse som et begrep sammensatt av læringsledelse og relasjonsledelse. Basert på de funnene vi har gjort, finner vi sterk støtte for å vurdere læringsledelse som et underbegrep av klasseledelse. Læreren har et klart ansvar, i kraft av sin rolle som leder av klassen, til også å lede elevenes læringsprosesser. Med bakgrunn i at begrepet klasseledelse inkluderer både læringsmessige og relasjonelle faktorer, blir klasseledelse i vår sammenheng derfor overordnet læringsledelse og relasjonsledelse.

Våre funn tilsier også et klart skille mellom læringsledelse og relasjonsledelse. Læringsledelse er å lede elevenes læringsprosesser, og relasjonsledelse er å lede forholdet mellom lærer og elev og elevene imellom. Vi ønsker ikke med dette å underkommunisere at positive relasjoner har stor betydning for læringsutbyttet, og vil også påpeke at positive læringsopplevelser kan bidra til å styrke relasjonene. Forskjellen mellom læringsledelse, relasjonsledelse og klasseledelse synliggjøres i figur 4.



Figur 4 Forskjeller mellom klasseledelse, læringsledelse og relasjonsledelse

Den viktigste oppgaven for en klasseleder er å etablere et trygt og godt læringsmiljø. En klasseleder har slik sett et ansvar på flere nivåer. Gjennom tilrettelegging av struktur og forutsigbarhet kan elevene oppleve en større grad av trygghet i skolemiljøet. God relasjonskompetanse hos klasselederen bidrar til å bygge relasjoner både mellom lærer og elever og elevene imellom. Dette styrker læringsfellesskapet og legger et viktig grunnlag for elevenes evne og lyst til å lære. Høy grad av faglig kompetanse og kunnskap om hvordan elevene lærer, bidrar til å styrke lærers evne til å lede elevenes læringsprosesser. Fleksibilitet har vist seg å være et sentralt nøkkelord i styringsdokumentenes omtale av ledelse av læring. Dette kan knyttes direkte til skolens mål om en undervisning tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Elevmangfoldet er rikt, noe som krever stor fleksibilitet fra lærer for å fremstå som en god læringsleder.

Referanser

- Andersen, P. (2006). *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (rapport 09/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* (rapport). Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 11–31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring, I: J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (red.), *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 56–82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43–56.
- Greeno, J.C. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5–17.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2015). *Den gode timen: klasseledelse og læringsledelse*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007–2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010–2011)). Hentet fra:

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012–2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J. Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Olsen, M.H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (2001). *The Language and Thought of the Child*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente Lærer, Pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2005). Læreruddannelsen – hvordan rustes læreren til de øgede krav. *Praktik*, 4(1), 4–14.

Regjeringen.no (u.å.). *Meldingar til Stortinget*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/>

Risberg, T. (2009). Læringsledelse. I: T. Risberg (red.), *Praktisk pedagogikk: en studentaktiv lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Udir.no (u.å.). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459>

Vygotsky, L.S. (1979). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.