

# Skolen i Morgen

Tidsskrift for skoleledelse

Nr. 8 • maj 2013 • 16. årgang • Tema: Ny skoleledelse

## Nu skal der ledes

Af forlagschef Peter Andersen

Efter regeringsindgrebet er ledelsesretten kommet derhen, hvor den hører hjemme: hos ledelsen naturligtvis. Hvor ellers, kunne man spørge? Dermed ligner løsningen den, som allerede med udbytte bruges andre steder i samfundet – såvel i det offentlige som i det private. Der åbnes hermed op for et mere smidigt system, der i højere grad kan se på den konkrete opgave og lede herudfra. Det er dog samtidigt et mere komplekst system – og det skal det også være, for skolens komplekse opgaver kan kun løses via komplekse adækvate løsninger – ikke via rigide rammer for styring af arbejdstiden. Kun kompleksitet kan håndtere kompleksitet.

Enkelte vil måske endda hævde, at nu *kan* der for første gang i folkeskolen ledes, men det er nok at stramme den. Ét er dog sikkert – nu *skal* der for alvor ledes i folkeskolen. Som Claus Madsen skriver i sin artikel inde i bladet, er skoleledelse nu for alvor blevet en opgave, der kræver ledelse: ”Skolelederen skal fremover i langt højere grad tilpasse tildelingen af arbejdsopgaver ud fra konkrete og differentierede vurderinger; altså lede og fordele opgaverne og arbejdsbyrden med afsæt i lærernes kompetencer og formåen.”

Det bliver ikke nemt, men det er opgaven. Opgaven er også at få pædagogik og dermed skolens kerneydelse ind i disciplinen skoleledelse igen. Helle Bjerg og Dorthe Staunæs refererer i deres artikel ”Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår” professor Viviane Robinson, The University of Auckland, for, at det gælder om ”... to get education back into educational leadership”.

Det er pædagogisk ledelse, der gør en forskel for elevernes læringsudbytte og deres sociale udvikling. Derfor er det vigtigt, at

lederen benytter ledelsesretten som pligten til at sætte kerneydelsen (undervisning og læring) i centrum af alt på skolen. For eksempel er det væsentligt, at resultaterne af SFI's seneste rapport om *Lærere, undervisning og elevpræstationer*, jf. Søren C. Winters artikel, kommer til lærernes kendskab og bliver diskuteret på lærerværelset: Hvilke konsekvenser kan disse meget konkrete resultater have for skolens praksis? Dette er en ledelsesopgave at få på dagsordenen.

Er det ikke for meget at gøre ud af en enkelt rapport? Nej, for resultaterne er vigtige, da rapporten dokumenterer, at størsteparten af professor John Hatties internationale forskningsresultater også er gældende i en dansk kontekst. Der er flere interessante resultater i undersøgelsen, hvorfor jeg blot vil fremhæve et par af de væsentligste, som alle med sit virke i skolen midt i en inklusionstid bør vide:

- Lærers klasserumsledelse har afgørende betydning for, at eleverne gennemsnitligt opnår de bedste faglige resultater. *Alle elever har gavn af god klasserumsledelse, men især de fagligt svage elever med svagere socioøkonomisk baggrund profiterer af det.* Dette er også internationalt blevet påvist af bl.a. Andreas Helmke og John Hattie.
- Undersøgelsen viser ligeledes en sammenhæng mellem en traditionel undervisningsstrategi og faglig læring – jo mere stram samt konsekvent klasserumsledelse, jo mere disciplin og jo højere faglig rammesætning, jo mere læring. Igen er en traditionel undervisningsstrategi en særlig gevinst for de fagligt svageste elever.

Det er da konkret forskning, der er til ”at tage og føle på”. Og det er naturligtvis ikke nok ”at tage og føle på det” – nej, som leder skal der ledes, det vil sige handles og ageres på det. Nu både *kan* og *skal* der ledes!

### ▼ Indhold

#### Nye organiseringer af ledelse i skolen – fra selvledelse til medledelse

Af Tue Sanderhage og Camilla Wang

Skolen er midt i en forandringsproces, og det giver forandringer i relationen mellem organisation, leder og medarbejder. Artiklen går tæt på disse relationer og ser på, hvordan de gensidigt påvirker hinanden. En gensidig påvirkning der kalder på, at ledelse bliver et fælles anliggende for alle skolens aktører.

2

#### Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår

Af Helle Bjerg og Dorthe Staunæs

Nye arbejdstidsaftaler og en skolereform har ændret dagsordenen på skoleledelsesområdet. Det gør det mere relevant end nogensinde at tale om forandringsledelse i folkeskolen. Forandringsledelse handler nemlig ikke om at forandre et felt, som ellers ville stå stille. At lede på forandring handler også om at lede i forandring.

4

#### Oplyst enevælde – eller dialogisk ledelse

Af Claus Madsen

Fremover skal skolelederen i langt højere grad tilpasse tildelingen af arbejdsopgaver ud fra konkrete og differentierede vurderinger med afsæt i den enkelte lærers kompetencer og formåen. Artiklen giver et bud på, hvordan der konkret kan arbejdes med skolens samlede kompetencebehov med henblik på strategisk kompetenceudvikling i organisationens interesse.

7

#### Ledelse af styrkebaserede fællesskaber – hvor lærerne har det godt og gør det godt

Af Anne Linder

Denne artikel argumenterer for, at et betydningsfuldt pædagogisk centrum er autenticitetsbegrebet og det, forfatteren kalder ”styrkesproget”, fordi det rummer et potentiale, der kan medvirke til at optimere læringen, trivsel og udviklingen – til gavn for både individ og fællesskab.

10

#### Tydelige og faste rammer gavner alle elever

Af Søren C. Winter

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd har netop udgivet rapporten *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. Tydelige faglige rammer, konsekvent klasserumsledelse og et godt klassemiljø er nogleleord i rapportens konklusioner, men rapporten byder også på overraskelser.

13

#### Anmeldelse:

John Hattie: *Synlig læring for lærere*

Af Grethe Andersen

16



# Nye organiseringer af ledelse i skolen – fra selvledelse til medledelse



Af Tue Sanderhage, institutchef  
og Camilla Wang, dekan,  
Professionshøjskolen Metropol

Skolen forandrer sig – både i indhold og i den måde, arbejdet organiseres på. Det giver forandringer i relationen mellem organisation, leder og medarbejder. Denne artikel går tæt på disse relationer og ser på, hvordan de gensidigt påvirker hinanden. En gensidig påvirkning der kalder på at ledelse bliver et fælles anliggende for alle skolens aktører. Ledelsen må tage ansvar for, at skolens organisering bidrager til et stærkt professionelt fællesskab, hvor lærere og pædagoger arbejder tæt og koordineret sammen om kerneopgaven. Lærerne og pædagogerne er helt afgørende som medledende faglige autoriteter, hvor ledelsesmæssige beslutninger kvalificeres af faglig viden og perspektiver.

Det har været et hedt forår i skoleverdenen. Fronterne har været trukket skarpt op, og der er mere end en gang blevet råbt ”ulv”, når positionerne omkring muligheder og begrænsninger for fremtidens skole har været til debat. Konsekvensen har ofte været, at det har været svært at tage del i debatten uden at blive taget til indtægt for at holde med enten lærerne eller arbejdsgiverne. Vores sigte er her at gøre det modsatte ved at fokusere på, hvordan samarbejdet i skolen fremover kan forme sig, og ved at fokusere på medledelse frem for selvledelse. Ingen skal udelukkende lede sig selv. Skolen er en fælles samfundsopgave, hvor der er brug for, at skolens aktører ikke alene har fokus på sig selv og egen hovedopgave, men på helheden.

Vores bud på hvordan der kan ledes med fokus på helheden er, at alle leder med på den fælles opgave, lige fra klasseledelse over ledelse i skolen som organisation til ledelse i den kommunale styringskæde, som skolen er en del af. I midten af dette findes skolelederen og skoleledelsen. På den ene side vil de nye vilkår fordre, at ledelsen styrker sit fokus på kerneopgaven: undervisningen. Samtidig bliver det lokale råderum for den enkelte leder større, når centralt fastsatte normer for tilrettelæggelsen af netop undervisningen og skolens samlede tid ændres. Og på den anden side bliver skolens praksis i stadig højere grad strategiseret i form af

skolestrategier, kommunalt udviklede styringsværktøjer og borgerinddragelse i skolens beslutningsprocesser.

## Undervisningen

Lad os begynde med skolens kerneområde, der hvor børn dannes og uddannes, nemlig i undervisningen. I skrivende stund er der stadig ingen afklaring på, hvor bredt dette begreb skal forstås, idet debatten om aktivitetstid, bemanning og målsætning endnu raser. For overskuelighedens skyld skelner vi derfor ikke mellem den traditionelle fagundervisning og den mere bredt definerede aktivitetstid og heller ikke mellem lærere og pædagoger.

I de senere år har udgangspunktet for undervisningen forandret sig. Tidligere blev undervisningens udgangspunkt defineret ud fra indholdet, i form af fag- og læseplaner, til i dag at blive defineret ud fra mål for opnåede kompetencer og læring for eleven. Sammen med de nationale test og de individuelle elevplaner er læreren blevet placeret i et felt, hvor hun oftest selv, eller i bedste fald i samarbejde med sin faggruppe, både har skullet definere hvordan undervisningen skal indholdsudfyldes og organiseres. Det selvledende element har været omdrejningspunktet. Det har på den ene side har medført en kritik af det, der er blevet kaldt en meget privatiseret praksis, og på den anden side har det haft som konsekvens, at læreren

er alene og eneansvarlig for opfyldelse af en stor kompleksitet af mål. I lyset af både en ny arbejdstidsmodel og takterne i regeringens reformudspil ser vi noget, der kan være katalysator for et langt større fællesskab i tilrettelæggelse, gennemførelse og efterbehandling af undervisningen.

De eksisterende rammer for tilrettelæggelsen af arbejdet – normfastsat, fagopdelt og med et meget stort spænd mellem nationale mål og individuel tilrettelæggelse – har gjort lærerne selvledende ud i en potens, som næppe har været gavnlige for skolens og faglighedens sammenhængskraft. De nye rammer kan give mulighed for, at relationen mellem ledelse og medarbejdere i langt højere grad kan dreje sig om i fællesskab og som en medledelsespraksis at formulere mål for indhold, pædagogik/didaktik og organisering på den enkelte skole og i dialog med de kommunale rammer.

Det kræver, at ledelsen kommer tættere på skolens kerneopgave i form af undervisning, der fører til elevers dannelse og læring ved at løfte blikket fra regnearket med fag- og timefordeling og i stedet rette det mod, hvad der undervises i, hvordan der undervises, og hvordan det kan gøres til et fælles anliggende. Det er

ikke en nem ledelsesmæssig opgave, for det handler ikke om, at skolelederen skal sidde på radiatorerne i klasseværelserne dag ud og dag ind. Nej, det handler om, at der skal ledes på undervisnings mål, indhold og former, hvor målene og kvaliteten af undervisningen er udgangspunktet for dialog mellem ledelse og medarbejdere. Dette stiller samtidigt nye krav til skolens interne organisering.

### **Organisering i praksis – ikke om praksis**

Skolen er i dag fyldt med team: ledelsesteam, indskolingsteam, udskolingsteam, klasseteam, fagteam etc. Det kan synes som om, disse teamdannelser i de senere år har antaget et omfang og et indhold, som vel næppe har været meningen fra begyndelsen, og som i hvert fald ikke er formålstjenligt med de vilkår, skolen nu skal forholde sig til. I al for høj grad er omdrejningspunktet på teammøderne praktisk planlægning, konkrete aktiviteter og anekdotiske fortællinger frem for mål, resultater og didaktikken derimellem. Samtidig glimrer den formelle ledelse også ved sit fravær på de fleste teammøder. Dette betyder helt konkret, at indhold og praksis i teamene både er for langt væk fra undervisningen og for langt væk fra ledelsen. Dette er det værste tænkelige udgangspunkt for at udfolde skolen som et helhedsorienteret professionelt fællesskab med en tydelig retning og klare prioriteringer. Skolerne må derfor tage deres teamorganisering op til grundlæggende revision, fokusere på understøttelsen af undervisningen og stille sig selv spørgsmål som: Har vi det rette antal team, har de det rette omfang, har de den rette repræsentation, og har de det rette indhold? Forudsætningen for at kunne svare på det er, at skolen må udvikle en langt stærkere målstyring med implikationer for undervisningen, end tilfældet er i dag. På den måde ender man heller ikke med at afspore diskussionen om forberedelsestid til alene at handle om, hvilke fag der kræver flest/færrest ressourcer. Det skal jo være skolens mål og konkrete udfordringer, der sætter rammen for organiseringen og ressourcetildelingen, og ikke en teknokratisk opgørelse af om det er nemmere at undervise i idræt end i matematik.

Endelig skal team ikke tale om praksis, men de skal praktisere. Alle er vist enige om, at det kunne være godt at afbureaukratisere skolen – her er en mulighed.

Ved at organisere sig sådan, at team, netværk eller grupper *gør praksis* sammen frem for blot at tale *rundt om* den, kan vi med udgangspunkt i fælles mål og værdier gøre undervisningen til et fælles anliggende. Det betyder konkret, at et team er sat sammen, hvis det sammen forbereder, gennemfører og efterbehandler undervisning. Hvis ikke det gør det, har det ingen berettigelse – firkantet sagt.

### **Den kommunale styringskæde**

Skolen er ikke en ø. Den er en del af et lokalområde, en kommune og et samfund. På alle niveauer har skolen potentiale til at være en samlende kraft. Skolen må åbne sig og styrke samarbejdet med både sine borgere i form af elever og deres forældre, de lokale foreninger og institutioner og ikke mindst i forhold til forvaltningen og politikerne. Det tilsiger både de nye vilkår og den gennemslagskraft, skolen kan have på samfundet. Det forpligter. I den kommende tid vil de fleste kommuner forventeligt parallelt med udvikling af skolestrategier og kommunale mål udvikle kommunale styringsredskaber, der kan håndtere udmøntningen af overenskomsten. Disse ledelsesmæssige beslutninger kan med fordel kvalificeres ved, at skoleledelserne inddrages i arbejdet med at udforme dem, dels gennem kommunalt forankrede udviklingsforløb, hvor lederne og forvaltningen i fællesskab klæder sig på til opgaven, og dels ved at kvalificere de nye styringsværktøjer gennem praksisfortællinger og stærkere netværksdannelser mellem skoleledelserne. De kan fungere som sparringspartnere, og kan hjælpe med råd og supervision, når værktøjerne rammer virkeligheden, og når de lokale ledelser skal fastholde, at faglighed og kvalitet er omdrejningspunkt for samtaler mellem leder og medarbejder. Og videre, når udmøntningen af styring bliver et kommunalt mål og værdibaseret anliggende, skal skoleledelser og forvaltning rykke sammen og forstå hinanden som gensidige forudsætninger og ikke som modparter. For forvaltningen vil i højere grad komme til at lede med på skolen og skolen vil gøre det samme i forhold til forvaltningen.

### **Fra selvledelse til medledelse**

Med vores bud på nye organiseringer af skolen skal ledelsen ”frem i bussen” forstået på den måde, at ledelsen skal være den samlende kraft, der tager ansvar

for, at skolens organisering bidrager til at skolen bliver et stærkt professionelt fællesskab, hvor lærere og pædagoger arbejder tæt og koordineret sammen om kerneopgaven. Og ledelsen skal tage ansvar for, at det sker med en klar retning, der adresserer centrale og lokale mål og konkrete udfordringer. Lærerne og pædagogerne er helt afgørende som medledende faglige autoriteter, hvor ledelsesmæssige beslutninger kvalificeres af faglig viden og -perspektiver. Den form for medledelse forudsætter, at lærere og pædagoger tager ansvar for helheden og ikke kun for egen undervisning. Vi har i denne artikel talt for, at skoleledelsen igangsætter udvikling på tre felter:

1. At ledelse og medarbejdere arbejder tættere sammen om skolens kerneopgave – undervisningen – med fokus på at styrke skolen som et helhedsorienteret fagligt fællesskab, hvor begge parter leder med på hinandens perspektiver og praksisser
2. At skolens interne organisering tages op til revision, så team, faggrupper, udvalg mv. ikke bruger tiden på at tale ”rundt om” kerneopgaven – undervisningen, men på i fællesskab at tilrettelægge, efterbearbejde og ikke mindst gennemføre undervisning
3. At skolens placering i den kommunale styringskæde gøres meningsfuld og nærværende i den daglige praksis ved at insistere på, at alle leder med på kvalificering og implementering af de kommunale mål og strategier.

Muligheden for at skabe nye organiseringer og for at styrke den faglige ledelse af skolen er til stede på en historisk unik måde. Forudsætningen for, at projektet kan lykkes er, at flere leder med, og at skolens aktører dialogisk og vedholdende sætter begreber om tillid, retfærdighed, samarbejde, målsætning samt ikke mindst faglighed og undervisningsformer på dagsordenen og insisterer på, at det er et fælles anliggende.

# Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår

Ledelse af forandring i folkeskolen handler om ledelse på skolens kerneydelse og om ledelsesmæssig følsomhed over for de menneskelige og organisationskulturelle processer, som er en forudsætning for forandringer i skolen. Læringslakmusprøven og Ledelseskompasset er to tænketeknologier udviklet i regi af 4:10 professionsløft-konsortiet, der kan hjælpe skoleledelser til at lede på og i det potentielle.

Hvis denne artikel var skrevet i efteråret 2012 ville ”inklusion” og ”Ny Nordisk Skole” stå øverst på forandringshuskesedlen for skoleledere. Nu skriver vi forår 2013, og selvom hverken inklusion eller Ny Nordisk Skole kan stryges af listen, har nye arbejdstidsaftaler og en skolereform meldt sig. Den hast i ændrede dagsorden, der skal ledes på, illustrerer en mere generel pointe, nemlig at forandringsledelse *ikke* handler om at forandre et felt, som ellers ville stå stille: At lede *på* forandring handler også om at lede *i* forandring (Fullan 2001). Forandringerne er altid allerede i gang, og vi er altid og allerede forbundet med dem. Nyere forskning taler i dag om potentialitetsledelse snarere end forandringsledelse. Ledelse på forandring handler nemlig ikke kun om at lede og forandre det, der *er*, men i lige så høj grad at lede på det, der kan *blive*, på det potentielle. Potentialitetsledelse handler om at lede med øje for og berede sig på det, der er undervejs, og på hvordan betingelserne for at lede ændres, multipliceres og accelereres, jo mere der ledes på dem (Juelskjær et al. 2011).

## Tænketeknologier til forandringsledelse i skolen

Inden for rammerne af 4:10 Professionsløft-konsortiet<sup>1</sup> samarbejder vi med skoleledelser fra Tjørring, Trørød, Ordrup og Frederiksberg, samt videnmedarbejdere fra VIA, UCC og Metropol. Vores fælles opgave er at omsætte forskningsbaseret viden om skoleledelse og -udvikling til tænketeknologier, der kan understøtte skoleledelser i at sætte kurs, navigere og lede på og i forandring. En tænketeknologi er et forskningsbaseret, systematiseret og systematiserende redskab, men det er ikke normativt foreskrivende for praksis i form af bestemte regelsæt eller direkte handlingsbeskrivende. Derimod kan tænketeknologier sætte forskningsbaseret retning for refleksion over og handling i ledelses- og organiseringspraksis.

De tænketeknologier, vi arbejder med, er værktøjer, der gennem en fleksibel strukturering af forståelser og handlinger kan assistere skoleledelser i at lede og organisere professionsløft, mens skolen er i forandring. Aktuelt arbejder vi med udvikling af to tænketeknologier: Ledelseskompasset, der videreudvikler



Af Helle Bjerg, lektor, ph.d. Forskningsprogrammet for ledelse og organisatorisk læring, UCC og Dorthe Staunæs, professor, ph.d. Forskningsprogrammet for Organisation og Læring, IUP/AU

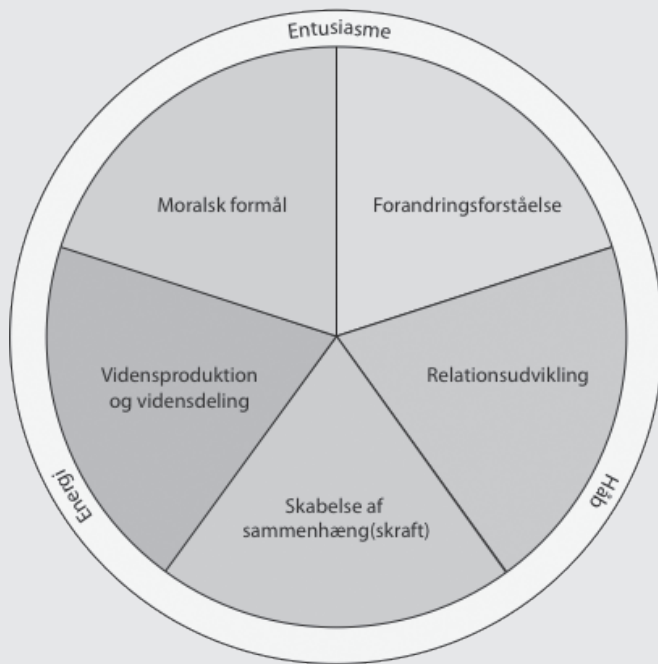
Michael Fullans model for ledelse af forandring og skoleudvikling (2001), og Læringslakmusprøven, udviklet med afsæt i Viviane Robinsons model for ’elevcentreret ledelse’ (2011), der igen bygger på et systematisk review om skoleledelsens effekt for elevernes læringsudbytte (Robinson et al. 2009). Begge tilgange bygger på en grundlæggende forståelse af ledelse som en kompleks, relationel, processuel, kontekstbunden og følsom metier – ikke lig med skolelederen, men som vilde processer, der foregår på flere niveauer og i flere relationer i organisationen og som samtidig skaber organisationen (Bjerg og Staunæs 2011a/b; Juelskjær et al. 2011; Staunæs 2011a/b; Staunæs et al. 2009).<sup>2</sup>

## Ledelseskompasset

”Educational change is technically simple, but socially complex” (Fullan 2007: 84) er Fullans afsæt for at formulere en ledelsesteori, der består af fem sammenhængende opmærksomhedsfelter og en ’energiring’. De fem felter og energiringen skal ikke forstås som tjeklister, men derimod som opmærksomhedsfelter, man som leder kan orientere sig ved, når man leder sin organisation igennem forandringer. Og pointen er ikke, at man skal lede gennem at kontrollere forandring, men snarere, at

<sup>1</sup> 4:10 projektet er et konsortium bestående af 12 professionsløftskoler samt IUP/Aarhus Universitet, VIAUC, Metropol og UCC. Ambitionen med konsortiet som helhed er, at forskere, videnmedarbejdere fra professionshøjskolerne samt skoler – og herunder både ledelser og lærere – samarbejder om at finde og omsætte ny forskningsviden i praksis og samtidig skabe ny forskningsviden gennem det tætte samarbejde med praksis. Se mere på <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/Nyheder/Sider/Nyheder.aspx>

<sup>2</sup> Se Bjerg og Staunæs 2011 for en udvidet præsentation og argumentation for valget af de to modeller. <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20af%20Helle%20Bjerg%20og%20Dorthe%20Staunæs.pdf>



### Moralsk formål:

- Hvad er det kerneformålet med forandringen i relation til elevernes læring og trivsel?
- Hvordan definerer ledelsen 'det gode', forandringen skal realisere – og hvilke andre mål vælges fra?

### Forandringsforståelse:

- Hvilke reaktioner kan ledelsen forvente af deltagerne i forandringen?
- Hvordan kan modstand redefineres som en kilde til viden om forandringens betydning for deltagerne?

### Relationskabelse:

- Hvordan arbejder ledelsen med at skabe forandring gennem at styrke relationer i organisationen?

### Sammenhængsforståelse:

- Hvordan organiserer ledelsen sammenhænge mellem igangværende forandringsprocesser?

### Videnopbygning:

- Hvordan organiseres konkrete fysiske og mentale rum for fælles faglig udvikling og videndeling i relation til forandringen?

man skal lede ved at læse forandring, og dermed også den ambivalens, modstand og kompleksitet som forandringer skabes igennem.

Det er vores valg at arbejde med cirklen som et *ledelseskompas*, og i praksis har netop kompas-metaforen givet mening, fordi den sætter fokus på ledelse som en metier, der skal være følsom overfor skiftende klimatiske ændringer, men også følsom i forhold til at lede på intensiteten i de følelser, stemninger og fornemmelser, der opstår når en organisation er i forandring (Bjerg og Staunæs 2011a; Staunæs 2012). Det kræver noget at styre og navigere efter – og det er her, ledelseskompaset udstikker to retninger for en mere succesfuld navigation. For det første de specifikke *ledelsestrategier*, der kan udvikles med afsæt i de fem opmærksomhedsfelter, og hertil en række analyse spørgsmål, som vi i arbejdet med kompasset har formuleret i relation til de fem dimensioner i midten af cirklen (se eksempler). For det andet en ledelsesmæssig opmærksomhed på den *intensitet*, som ledelse af og i forandringer følges af i form af håb, entusiasme og energi (den yderst ring i cirklen).

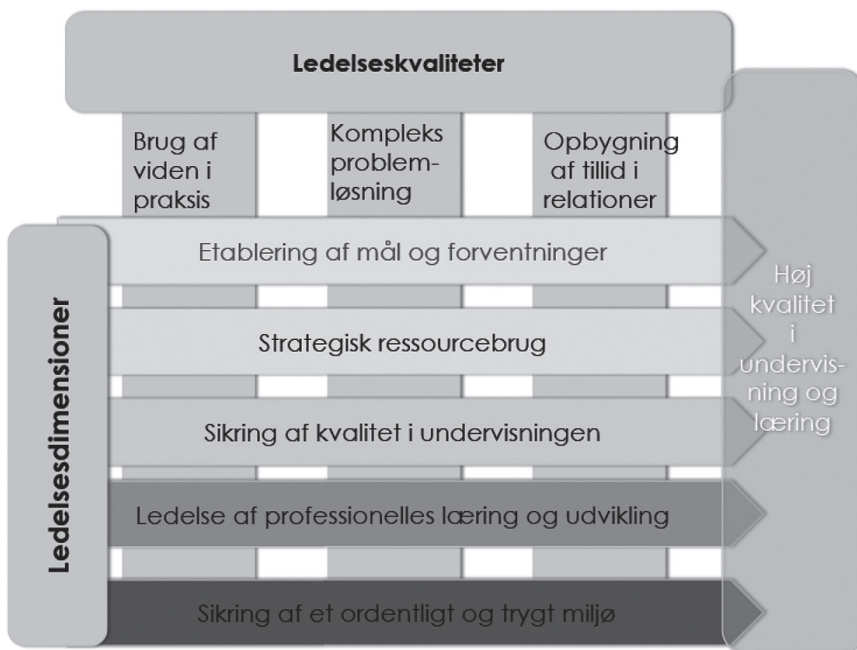
Det er ikke mindst energi-ringen, som de skoleledelsesteam, vi har præsenteret modellen for, udpeger som betydningsfuld og brugbar. Energi-ringen afspejler, hvordan ledelseskompaset som helhed medtænker det umiddelbart simple forhold, at forandringsprocesser i skolen og det pædagogiske felt ikke mindst handler om at flytte og udvikle mennesker. Organisatorisk forandring er omgærdet af såvel negativ som positiv intensitet, og det må ledelsen forholde sig til. Det handler om frygt, angst, tabsfølelser, panik, men også om risiko-tagning, forbedring, opstemthed, begejstring. Ligesom det handler om at "energize", altså aktivere og genoplade organisationen og dens medlemmer.

Opmærksomheden på energi og spænding i organisationen knytter an til den ledelseopgave, der ligger i at finde og skabe det, som Fullan kalder "commitment", og som vi oversætter til indmeldelse, engagement og forpligtethed i relation til en given forandring. Hver af de fem dimensioner drejer sig om forskellige elementer i ledelsens arbejde med at skabe forudsætninger for deltagerens commitment – og for at denne kan omsættes i ændrede handlinger og praksisser i organisationen.

Dette gælder for eksempel i arbejdet med *det moralske kerneformål*. Den dimension rummer arbejdet med at ledelse og deltagere konkretiserer og specificerer formålet med en given forandringsproces i forhold til spørgsmål om, hvilket 'gode', man forventer, at en given forandring kan være med til at realisere. Og samtidig hvilke andre mulige gode formål, der vælges fra i udmøntningen af en bestemt forandringsindsats? Præmissen er, at et valg af mål, der kan fungere som et pejlemærke, der kan skabe engagement og forpligtethed i kulturel og organisatorisk forandring, altid implicerer fravalg.

### Læringslakmusprøven

I Viviane Robinsons model for "elevcentreret ledelse" (2011) er målet givet på forhånd: Det handler om ledelse, der styrker elevernes faglige læringsudbytte, idet Robinsons sigte er "to get education back into educational leadership" (ibid. s. 143). Fokus ligger således på det, vi vil kalde læringscentreret skoleledelse – men med forståelse for de processuelle dimensioner i ledelse af forandring, hvilket afspejler sig i de tre gennemgående ledelseskvaliteter, som skal gennemsyre alle ledelsestilgange. De fem ledelsesdimensioner, der skal etablere og styrke sammenhæng mellem et givent initiativ og elevernes



Kilde: V. Robinson: Student-Centered Leadership 2011. Egen oversættelse

**4 SVAR**  
PÅ FOLKESKOLENS UDFORDRINGER

læringsudbytte er udmøntet i modellen for 'elevcentreret ledelse'.

Med afsæt i modellen er vi i 4:10 projektet i gang med at udvikle *Læringslaksprøven* som endnu en tænketeknologi, der skal hjælpe skoleledelser med at planlægge og analysere forandringstiltag rettet mod en styrkelse af skolens professionelle miljø gennem etablering af fælles fokus på sammenhæng mellem undervisning og læring – for at en given indsats i sidste ende kommer til at gøre en forskel i forhold til elevernes udbytte. Når vi har valgt termen 'laksprøve', er det fordi, vi tænker, at modellen både kan bruges strategisk til at vælge og planlægge forandringer, men også for at man løbende kan tage en 'laksprøve' på et givent forandringstiltag for at følge og analysere, hvordan tiltaget i praksis ser ud til at få effekt. En central dimension i modellen er arbejdet med at eksplicite og vidensbasere de antagelser, man har om sammenhængen mellem en given forandring og de mulige effekter for elevernes udbytte. Et andet centralt element er at følge en forandringsproces tæt og forpligte sig på organisatorisk at skabe og analysere data og dokumentation om, hvordan processen skrider frem, og herunder hvorvidt og hvordan den får de forventede virkninger for elevernes udbytte.

### To komplementære teknologier

Det foreløbige arbejde med ledelseskompaset og læringslaksprøven tyder på, at de udgør et stærkt makkerpar, når skoleledelser skal vælge, konkretisere og gennemføre forandringer, der rækker ud over konkrete projekter og dagsordener. Hvor læringslaksprøven kan hjælpe med at sætte og fastholde fokus i forhold til skolens kerneydelse, kan ledelseskompaset hjælpe med både at holde og justere den organisatoriske kurs, når bølgerne bliver høje, og når det, vi ikke havde set eller forventet komme, sker og kræver ledelse af det potentielle. God sejlads.

### Litteratur

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011a): *Professionsløft – gennem ledelse og organisationsudvikling. Forskningsoversigt til 4-10 konsortie* <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Sider/De4svar.aspx>

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011b): "Self-management through shame: Uniting Governmentality studies and the "Affective Turn". I: *Ephemera: theory & politics in organizations*, 11 (2) (2011a): 138-156.

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

Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.

Juelskjær, M., m.fl. (2011): "Vi holder af hverdagen. Ledelse som et tværfagligt, flygtigt og magtfuldt fænomen". I: Juelskjær et al. (red.) *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.

Robinson, V. (2011): *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.

Robinson, V. m.fl. (2009): *School leadership and student outcome: Identifying what works and why (Best Evidence Synthesis Iteration)*. University of Auckland.

Staunæs, D. (2011a): "Govern-erning the potentials of life itself? Interrogating the promises in affective educational leadership". I: *Journal of Educational Administration and History* 43 (3): 227-247.

Staunæs, D. (2011b): "En følsom metier – Ledelse af PPR i en inklusionstid". I: *Dansk Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. No. 5.

Staunæs, D. (2012): "Psy-ledelse. Psy-ledelse. Ledelse af/i uddannelsesorganisationer efter den affektive vending". I: *Kvinder, køn & Forskning* 3: 62-78

Staunæs, D., m.fl. (2009): "Psy-ledelse: nye former for (skole)ledelse set igennem tre optikker". I: *Psyke & Logos*. No. 2: 510-532.



Af Claus Madsen, Uddannelseschef,  
Business College Syd

# Oplyst enevælde – eller dialogisk ledelse

Skoleledelse er for alvor blevet en opgave, der kræver ledelse. Bundne regler og rammer for styring af arbejdstiden er afløst til fordel for en ledelsesopgave mere i trit med, hvordan ledelsesopgaven løses andre steder i samfundet og dermed måske også mere i overensstemmelse med nutidens udfordringer. Skolelederen skal fremover i langt højere grad tilpasse tildelingen af arbejdsopgaver ud fra konkrete og differentierede vurderinger – altså lede og fordele opgaverne og arbejdsbyrden med afsæt i lærernes kompetencer og formåen. Det forudsætter, at skolelederen kender lærernes kompetencer og præstationer, og den indsigt kan tilvejebringes ved at afdække skolens samlede kompetencebehov og evaluere lærernes kompetencer og præstationer med henblik på strategisk kompetenceudvikling; langsigtet og systematisk kompetenceudvikling i organisationens interesse. Et redskab, der kan understøtte denne ledelsesopgave, er SEALK-konceptet.

”Skal man behandle folk ens, må man gøre forskel!” Udsagnet er banalt, men skal minde os om, at når vi alle er forskellige og løser forskellige opgaver med forskellige forudsætninger herfor, så må nogen i organisationen tage et ansvar for at differentiere og altså gøre forskel på en sådan måde, at alle behandles ”ens” – det vil sige oplever en fair og retfærdig behandling med rettidig omhu (for nu at bruge et lettere slidt, men stærkt og sigende Mærsk-begreb).

Den enevældige konge eller statsleder kunne tage alle beslutninger selv og blot rådføre sig med de nærmeste betroede. Det gav nok handlefrihed og magt, men også utryghed i samfundssystemet – også selv om mange love og regler måske var til almenvældets bedste, indtil lederen blev kritiseret og derfor ændrede på reglerne igen, som da Struensee genindførte censuren som en konsekvens af, at folk begyndte at skrive grimt om ham.

At skoler nu ikke længere skal styres efter stramme arbejdstidsregler er på ingen måde det samme, som at skolelederen nu er blevet en enevældig magthaver, der – måske – lader sig oplyse til at tage de rette beslutninger. For det første er der fortsat love og regler for, hvordan der skal bedrives skole og undervisning, ligesom man politisk på flere niveauer

har krav og forventninger til opgaveløsningen på skolerne. Funktioner som Pædagogisk Råd og tillidsfunktionen, lærernes tillidsrepræsentant, er fortsat vigtige i forhold til både drift og udvikling på en skole. De kan sågar komme til at spille en endnu større rolle, fordi aftaler skal gennemdrøftes og tilpasses de konkrete og forskellige behov, man oplever i den enkelte organisation – og hos den enkelte medarbejder.

Et af de meget omdiskuterede parametre har været forberedelsestiden. Og ja, naturligvis skal lederen, i sparring med TR og Pædagogisk Råd på organisationsniveau og i sparring med de enkelte team og medarbejdere gøre forskel, også på forberedelsestid. Kriterierne for denne forskelsbehandling må dog være forholdsvis skarpe og velbegrundede, så udmøntningen af forskellene opleves som retfærdig, og at dialogen omkring disse opleves som tillidsfuld samtidig med, at disse kriterier og deres praksiskonsekvenser er til at forstå og håndtere og opleves som meningsfulde.

Men forberedelsestiden er jo langt fra det eneste parameter, der er i spil, når man skal forskelsbehandle. Det gælder også undervisningsopgaver, projektdeltagelse, udvalgsarbejde, efteruddannelse, kompetenceudviklingstiltag og meget mere. Pointen er, at alle

medarbejdere samlet set skal arbejde det antal timer, de får løn for – hverken mere eller mindre.

## Social kapital

I de senere år har begrebet ”social kapital” (Olesen m.fl., 2008) vundet indpas på mange arbejdspladser. Devisen er, at når medarbejderne har det godt og trives – ikke mindst socialt – så fremmes et samarbejdsklima, hvor der deles viden, og hvor man hjælper hinanden. Gode interne relationer og gode relationer områder og niveauer imellem kendetegner en velintegreret organisation med høj social kapital. Den sociale kapitalens hovedelementer består af tre såkaldte ”diamanter”: samarbejdsevne, tillid og retfærdighed.

”Virksomhedens sociale kapital er den egenskab, der sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave. For at kunne løse denne kerneopgave er det nødvendigt, at medlemmerne evner at samarbejde, og at samarbejdet er baseret på et højt niveau af tillid og retfærdighed” (Olesen m.fl., 2008: 8 og 44).

Hvordan kan man som leder håndtere ovennævnte forskelsbehandling på en fair og retfærdig vis, hvor man ikke

sætter tilliden mellem ledelse og medarbejdere og kollegerne imellem over styr og heller ikke ødelægger samarbejdsvenen i organisationen? Det er en stor og vigtig udfordring.

Forskningen (bl.a. Kristensen, 2010) viser, at høj social kapital og et godt kollegaskab fører til øget produktivitet og kvalitet – defineret ved, at organisationen præsterer mere og laver færre fejl: ”Virksomheder med god social kapital har også et godt psykisk arbejdsmiljø og høj performance – dvs. høj produktivitet og kvalitet” (ibid.: 10).

### Oplevelse Af Sammenhæng (OAS)

Den amerikanske forsker Aaron Antonovsky (2000) har med afsæt i medicinsk sociologi bidraget til viden omkring stress og sundhed med nogle på en gang geniale og samtidig banale konstateringer af, at vi er nødt til at kunne se ”meningen med galskaben” og skabe sammenhæng i vore liv. På en arbejdsplads må vi sikre et fundament af tillid og tryghed som grundlæggende trivselsforudsætning. Med det afsæt må vi hver især kunne skabe en ”Oplevelse Af Sammenhæng” (OAS) i vore hoveder – hvis vi både skal kunne og ville gøre noget, for dernæst rent faktisk at gøre det med størst mulig effekt og størst mulig arbejdsglæde.

De tre elementer, der skal til for at skabe denne sammenhæng (også i livet som sådan) er ifølge Antonovsky:

1. Begribelighed – ”Vi begriber med de begreber, vi har”; at vi forstår, *hvad* det handler om
2. Håndterbarhed – at vi ser os i stand til at håndtere noget i praksis; at vi ved *hvordan*
3. Meningsfuldhed – at det giver mening at gøre det; at vi kan begrunde *hvorfor*

Det er ikke elementerne hver for sig, men netop treklangen, der er afgørende for, om der kommer godt arbejde ud af det. ”Godt arbejde” i den forstand, at man laver noget, man har forstået, som man kan håndtere, og som man synes giver god mening.

Begejstring smitter. Men begejstringen opstår næppe uden, at vi kan forstå og kan håndtere og kan få noget til at give mening for os selv og for vores

organisation. Det gælder for medarbejdere, det gælder for elever eller kursister, og det gælder også for lederen. Vi brænder næppe selv for noget, vi ikke forstår, ikke kan håndtere, eller ikke synes giver mening!

Den mest enkle metode til at finde ud af, om folk har forstået, kan håndtere og kan se meningen med noget, er at spørge dem. Det er vel at mærke ikke ved at kaste spørgsmål ud i større forsamlinger, men ved at samtale både formelt og uformelt og ved at iscenesætte og facilitere, at medarbejderne får drøftet med hinanden – både omkring ”hvad handler det her egentlig om?” (forståelse), ”hvordan kan vi gøre det?” (håndterbarhed) og ”er det en god idé og hvorfor?” (meningsfuldhed). Det er ikke simple lukkede spørgsmål (ja/nej), vi kan stille, men netop meningsfulde dialoger omkring, hvordan noget kan forstås, hvordan det kan håndteres, og hvordan og hvorfor det måske giver mening – for den enkelte og for det kollegiale fællesskab.

### At rammesætte kommunikationen – tematisk magt

Det er ikke muligt *ikke* at kommunikere. Når vi afsender et budskab, har vi valgt ”noget” (information), som vi gennem et valgt medie som for eksempel verbalsprog, gestik eller en e-mail afsender (meddelelse) til nogen. Men adressaten er ikke blot en ”modtager”, der skal afkode budskabet. Adressaten må selv tolke og begribe og lade sig forstyrre til at forstå (forståelse). Vi begriber med de begreber, vi har. Har vi ikke begreb om noget, kan vi heller ikke begribe det.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv handler det om at rammesætte kommunikationen. Det kan man gøre ved at styre temamæssigt, hvad der skal diskuteres hvor og hvornår. Det er lederens dagsordensættende eller tematiske magt. Vi kan som ledere bestemme, hvad der skal snakkes om, men selvsagt ikke styre, hvad folk mener.

Vi kan styre ved hjælp af temaerne på dagsordenen, men vi kan også styre processen ved at guide, hvilken slags dialog, der er i fokus hvornår. En af metoderne til at styre drøftelserne er at dele op i tre domæner, der hver især

repræsenterer et perspektiv, som kan udfoldes i kommunikationen mellem kolleger eller ledere og medarbejdere på en arbejdsplads.

### Domæneteorien

Domæneteorien (udviklet af forskerne Humberto Maturana og Peter Lang, m.fl. – bl.a. beskrevet i Hornstrup m.fl., 2005: 21-26) angiver tre forskellige domæner, tre forskellige forståelsesrammer, som vi kan bruge, når vi skal skabe ’koordinerede forståelser’ eller ’koordineret mestring af mening’ i kommunikationen (jf. Madsen, 2013). De tre domæner er:

- Produktionens eller handlingens domæne. Her er vi optaget af de ”objektive” rammer for handling: regler, normer, mål, krav, mv.
- Æstetikens eller det personlige domæne. Her er vi optaget af den ”subjektive” meningsdimension: ønsker, værdier, holdninger, erfaringer.
- Refleksionens eller forklaringens domæne. Her er vi optaget af den ”refleksive” udforskning af forskellige mulige forståelser og forklaringer: ”et norm- og værdifrit område, hvor viden, erfaringer og handlinger kan mødes, og hvor alle stemmer har lige stor vægt (...) en mulighed for at gå på nysgerrig opdagelse i forskellige forståelser” (Hornstrup m.fl., 2005: 21).

### Domæneteorien og ”Oplevelse Af Sammenhæng” (OAS) i samspil

Modellen (s. 9) skal illustrere, hvordan de to teorier – Domæneteorien og teorien om ”Oplevelse Af Sammenhæng” (OAS) – kan spille sammen. Hver cirkel visualiserer en af de tre kontekster, domæner, iagttagelsesperspektiver/udsigtsposter. Cirklerne lapper over i et såkaldt Venn-diagram, der skal tydeliggøre, at der naturligvis kan være udsagn og perspektiver, som det kan være vanskeligt at kategoribestemme helt nøjagtigt – og de sammenhænge har man så mulighed for at vælge at placere i et felt, hvor to domæner overlapper – eller i midterfeltet, hvor alle tre domæner overlapper. Det skulle dog være muligt at skelne og adskille i et rimeligt omfang. Uenigheder eller uoverensstemmelser kan med fordel drøftes i ”Refleksionens domæne”, der



netop er norm- og værdifrit (i den udstrækning noget kan være det).

I midterfeltet, som alle cirkler berører, står der 'ledelse'. Dette er for at illustrere, at det er lederens opgave at sørge for, at der kommunikeres på forskellig vis, for eksempel med afsæt i domæneteorien.

Samtale fremmer forståelse – og måske også håndterbarhed og meningsfuldhed.

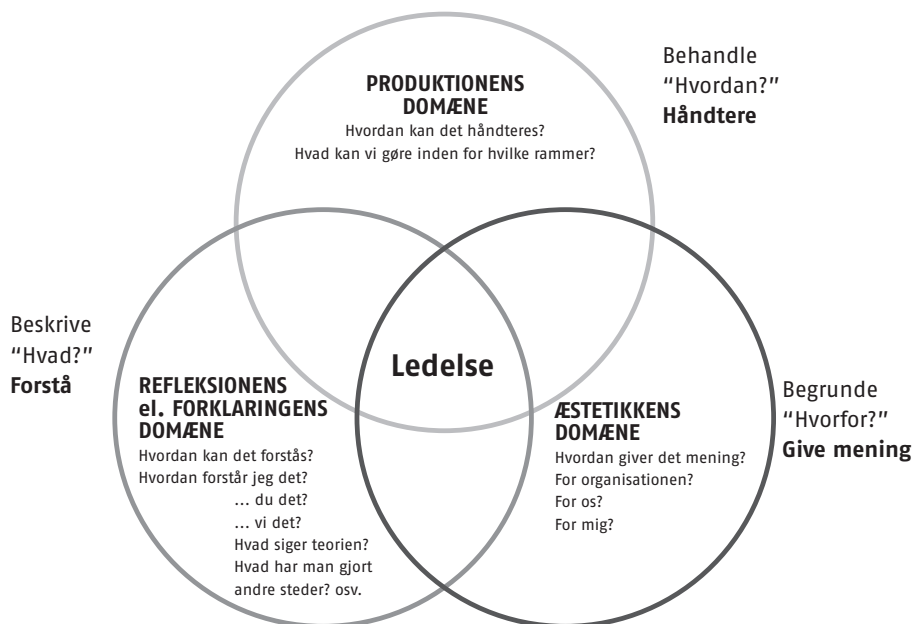
Modellen kan anvendes, hvis man – i forhold til konkrete udfordringer eller udviklingstiltag – vil iværksætte en struktureret proces, hvor man skal diskutere både 'hvad', 'hvorfor' og 'hvordan'.

### SEALK – Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer

Et af de temaer, man passende kunne drøfte – for at kunne beskrive, behandle og begrunde (forstå, håndtere og give mening) – er, hvordan man som organisation kan foretage evalueringer af lærernes kompetencer og præstationer som afsæt for aftaler omkring kompetenceudvikling til gavn for den enkelte og for organisationen.

Arbejdsredskabet *SEALK*, som står for Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer (Madsen, 2012), blev til på baggrund af, at de færreste skoler har arbejdet systematisk med at evaluere lærernes kompetencer. Det har hidtil ikke været et tema, og der har ikke været redskaber til at understøtte en proces, hvor man på dialogisk og sober vis kunne håndtere vurderingen af lærerens kompetencer med henblik på aftaler omkring kompetenceudvikling. *SEALK* er med andre ord et koncept – med konkrete værktøjer – til at arbejde systematisk hermed på organisations-, ledelses-, team- og enkeltmedarbejderniveau.

*SEALK* er tænkt som en proces, og redskabet indeholder både en tilgang til, hvordan man vil arbejde med skoleudvikling og en systematiseret tilgang til vurderingen af lærernes præstationer i dialog mellem evaluator og evaluand (leder og lærer). Denne vurdering skal



så være afsættet for en drøftelse af, hvad det ønskede niveau skal være – for skolen, for teamet, for den enkelte – og danne baggrund for valg af udviklingsaktiviteter, som formaliseres i udviklingsplaner (på individniveau en IUP: Individuel UdviklingsPlan).

Den systematiske evaluering indbefatter observation og vurdering af præstationsniveau for en række delkompetencer fordelt på fire overordnede kompetenceklynger:

- faglige kompetencer
- undervisningsledelseskompetencer
- relationskompetencer
- professionaliseringskompetencer.

Evalueringen af kompetenceniveau og kompetenceudviklingsbehov – for den enkelte, på teamniveau og på skoleniveau – skal opleves som meningsfuld for alle parter. *SEALK*-konceptet lægger op til en dialogisk praksis og til at integrere konceptet i eksisterende dialog- og udviklingssystemer som MUS, TUS, mv. Tanken er, at man på den enkelte skole arbejder med processer, hvor man i fællesskab finder frem til en tilpasset variation af konceptet – skolens eget *SEALK*-koncept – tilpasset den konkrete skoles virkelighed og øvrige evalueringskultur. Man kan for eksempel vælge at tilføje yderligere delkompetencer i klyngerne eller tilføje yderligere klynger af kompetencer, hvis det lokalt er med til at gøre konceptet mere meningsfuldt, forståeligt og håndterbart. Indholdet i MUS-samtalen, strukturen

for processen samt de forudgående forudsætninger og de efterfølgende konsekvenser af samtalerne vil man kunne ændre på i en retning, hvor man i højere grad indarbejder en Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer (*SEALK*). Det samme gælder andre kilder til dialogerne omkring vurdering af den enkeltes kompetencer samt behov for kompetenceudvikling. Det kunne for eksempel være lærernes selvevalueringer såvel som ledernes og den kollegiale observation af lærernes undervisning. Begge dele kan gennemføres systematisk ud fra *SEALK*-konceptets kompetenceklynger og delkompetencebeskrivelser.

*SEALK*-konceptet tager højde for OECD's (2011) anbefalinger om at sikre, at der udvikles et meningsfuldt koncept, at evalueringen af lærernes kompetencer skal være kriteriebaseret, og at disse (evidensbaserede) kriterier fungerer som undervisningsstandarder, der skal kunne bruges både til at vurdere lærernes undervisning men også til at vejlede lærernes kompetenceudvikling fremadrettet.

### Dialogisk ledelse

Lederen har ansvaret for, at organisationen udvikler sig og at alle lærere udvikler de kompetencer, der kan give et fagligt kvalitetsløft i opgaveløsningen. Lederen har også ansvaret for at prioritere og for – på retfærdig og velbegrunder vis – at differentiere.

Det er altså ikke den oplyste enevælde, der er brug for, men dialogisk ledelse, hvor lederen er beslutningstageren, der involverer medarbejderne i at drøfte udfordringer, fremføre idéer og løsningsforslag og indgå i dialog med hinanden på kryds og tværs omkring forståelses-, håndterings- og meningsmæssige spørgsmål – og på denne vis bidrager til at kvalificere ledelsens beslutningsgrundlag. Dialogisk ledelse er ikke demokratur (flertalstyranni), men et spørgsmål om, at lederen tilkender medarbejderne retten til at 'tænke med' og komme til orde i en organisation kendetegnet ved høj social kapital, hvor der således er samklang mellem tillid, retfærdighed og samarbejdsevne – med det resultat, at vi både præsterer mere og bedre.

Ledelse må godt være 'vældig' – men ikke enevældig!

#### Litteratur

Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium. At magte stress og forblive rask*. Hans Reitzels.

Berggren Jessen, H. og Madsen, C. (2012): *Ildfast i krydsild. Standhaftig skoleledelse i brændpunktet*. Klim.

Hornstrup, C. m.fl. (2005): *Systemisk ledelse. Den reflektive praktiker*. Dansk Psykologisk Forlag.

Kristensen, T. S. (2009): *Trivsel og produktivitet – to sider af samme sag*. HK Danmark. Online på: <http://www.socialkapital.org/publikationer>

Madsen, C. (2012): *SEALK – Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer*. Bog og kopimappe. Dafolo.

Madsen, C. (2013): "Udfordringer i kommunikationen – om at mestre mening". I: *Skolen i Morgen – tidsskrift for skoleledelse* Nr. 4, januar 2013, 16. årgang. Dafolo.

OECD (2011): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Denmark*. OECD, Maj.

Olesen, K. G. m.fl. (2008): *Virksomhedens sociale kapital. Hvidbog*. Arbejds miljørådet og Det Nationale Forskningscenter for Arbejds miljø (NFA), 2. vers. Oktober 2008. Online på: <http://www.socialkapital.org/publikationer>

Tema: Ny skoleledelse

## Ledelse af styrkebaserede fællesskaber – hvor lærerne har det godt og gør det godt



Af psykolog og forfatter Anne Linder

Den pædagogiske verden er i disse år udsat for massive forandringer. Der indføres reformer og forandringer, der både henter støtte og afstedkommer kritik fra elever, politikere, forældre, fagforeninger og medarbejdere. Men selvom man aktuelt slås temmelig indædt om, hvem der skal bestemme pædagogikkens indhold og form, så er der i vid udstrækning politisk enighed om målet for vores uddannelsessystem. Målene for det optimale læringsmiljø er, at fagligheden prioriteres på linje med elevens alsidige personlige og sociale udvikling.

Spørgsmålene er så, hvordan vi bedst når målene. Den store mangfoldighed og varietet af pædagogiske metoder kan let afstedkomme pædagogisk handlingslammelse og reducere det pædagogiske engagement hos de professionelle. Men der er trøst at hente hos en af kompleksitetsteoriens fædre, M.

Csikszentmihalyi, der hævder, at "Selvom den viden, vi må søge, ikke indeholder sandheden, må den have sandheden i sig" (Csikszentmihalyi 2005, s.91).

En stærk udviklingspsykologisk sandhed er, at børn har brug for autentiske voksne (Rutter, 1997). Den pædagogiske

skydeskive er konstant i bevægelse, og netop som man tror, at man har fundet centrum i skabelse af det optimale læringsmiljø – flytter skiven sig. Denne artikel vil argumentere for, at et betydningsfuldt pædagogisk centrum er autenticitets-begrebet og styrkesproget, fordi det rummer et potentiale der

kan medvirke til at optimere læringen, trivsel og udviklingen til gavn for både individ og fællesskab.

### Styrkebaserede fællesskaber

Positiv psykologi, som et relativt nyt fagligt område inden for psykologien, har bidraget til, at vi har øget vores opmærksomhed på betydningen af personlige styrker, subjektiv velvære og positive emotioner. Den styrkebaserede pædagogik (Eades 2011) trækker på videnskaben om den positive psykologi og understreger, at børns mentale sundhed og læring udvikles ved at have fokus på børnenes styrkesider. Ved at inddrage de 24 "Values in Action" eller VIA styrker (se Linder 2011 for uddybning) i daginstitutioner og skoler, kan der skabes en sammenhæng mellem børnenes læring, deres personlige udvikling og deres mentale sundhed. Det gør den styrkebaserede pædagogik meget kraftfuld og et kvalificeret bud på, hvordan vi kan optimere alle børns livschancer. Styrkerne er holdbare, fundamentale menneskelige kvaliteter, der beskriver den bedste udgave af os. Vores personlighedstræk er negative eller positive karakteristika, der tegner personligheden. Disse karakteristika popper hele tiden op i forskellige situationer. For eksempel er det forholdsvis let at spotte en optimistisk lærer. Optimistiske mennesker anskuer deres problemer som midlertidige størrelser, der kun i begrænset omfang påvirker og reducerer deres livsglæde. Det der interesserer Seligman, en af fædrene til den positive psykologi (2004), er at beskrive de positive personlige karakteristika, der afføder glæde, tilfredsstillelse og trivsel. Disse kalder Seligman "personlige styrker", og i disse styrker ligger der et stort pædagogisk potentiale.

I en international Gallup-undersøgelse, der omfatter 20.000 interviews med ledere og over 100.000 medarbejdere, fandt man frem til en ledelsesmæssig top tre:

- 1: Effektive ledere investerer altid i medarbejdernes styrker.
- 2: Effektive ledere skaber stærke team med alsidige kvaliteter
- 3: Effektive ledere forstår sine medarbejders behov og formår at skabe tillid, empati, stabilitet og håb (Rath & Conchie 2009).

Alle de pædagogiske aktører har personlige kvaliteter som mod, venlighed, udholdenhed, nysgerrighed og kreativitet. Kravet til den gode leder er, at hun kan spotte disse personlige styrker og sætte dem i spil i læringsmiljøerne. Styrkerne er kongevejen til autenticiteten, som bidrager til, at fællesskaberne bliver inkluderende og et centrum for vækst, udvikling og succes. Eller, sat lidt på spidsen: Det gode liv.

### Ledelse af veje til Det gode liv og behovet for selvrealisering

Det gode liv handler om andet og om meget mere end at kunne stræbe efter velbehag og undgå smerte. Mennesket har også en genetisk anlagt drøm om at kunne være aktiv, skabede og kreativ. Denne drøm hører under menneskets behov for selvrealisering. Denne teori er knyttet til det oldgræske begreb "eudaimonia", forstavelsen "eu" betyder god/godt og "daimon" betyder "indre potentiale" eller "det sande selv". Kongstanken i Eudaimonia er, at ethvert menneske er født med ønsket om at forstå sig selv og realisere sine indre potentialer. Eller sagt med et mere nutidigt twist: Vi er genetisk disponeret for vækst og udvikling. Livskraft og livsglæde er ikke kun forbundet med det at "have det godt" men også "at gøre det godt", fordi vi har behov for at virkeliggøre vores egne drømme og udfolde vores eget potentiale.

SDT (Self Determination Theory) (Ryan & Dencit 2008) rummer formodningen om, at mennesket er genetisk forprogrammeret til at søge og opnå psykologisk vækst og integritet. Ifølge Ryan må tre grundlæggende behov tilfredsstilles:

1. Behovet for autonomi (behovet for selv at kunne organisere erfaringer og handlinger)
2. Behovet for kompetence (man stræber efter at kunne mestre og kontrollere sine egne handlinger og efter at have kontrol over egne handlingers konsekvenser)
3. Behovet for nære relationelle bånd..

Når lederen interesserer sig for medarbejdernes individuelle oplevelser og støtter teamene i udvikle en refleksiv kultur, får teamets medlemmer mulighed for at få opfyldt deres egne behov for autonomi eller selvstyring ved, at de gennem refleksionen får rum til at

skabe mening og sammenhæng i de pædagogiske oplevelser. Det at få lov til at fortælle eller genfortælle noget, man har oplevet, kan skabe en oplevelse af mestring og kontrol, hvilket stimulerer medarbejderens behov for vækst og udvikling. Medarbejdernes kompetencer stimuleres. Når lederen tilskynder sine medarbejdere til at observere og beskrive sine små og store pædagogiske oplevelser, allierer lederen sig med menneskers medfødte tendens til at stræbe efter mestring, vækst og helhed.

Set i lyset af teorien om selvstyring kan lederens opfordring til at fortælle om øjeblikke, hvor medarbejderen har anvendt sine styrker, være en værdifuld tilskyndelse til empatisk selvobservation, der kan virke både bekræftende og vitaliserende. Gennem sin interesse for medarbejderens oplevelse kan lederen implicit vise personlig respekt for sine medarbejdere, fordi det tages for givet, at medarbejderen er i stand til at realisere selviagttagelse. Teorien om selvrealisering repræsenterer derfor en vigtigt pointe i ledelse af styrkebaserede fællesskaber, for en leder, der understøtter sine medarbejders behov for selvrealisering, er en leder, der understøtter medarbejderens bestræbelse på at optræde autentisk og herigennem øge sit personlige og pædagogiske engagement.

### Autenticitet

Ole Fogh Kirkeby, dr.phil. og professor ved Copenhagen Business School, hævder i et interview (Højskolebladet, 2013) at mennesket har jagtet autenticitetsidealet siden civilisationen fødtes i det antikke Grækenland. For de fleste mennesker er autenticiteten tilværelsens røde tråd, en slags eksistentiel præmis, som bygger på den filosofiske pointe, at mennesker skal være sig selv. Ole Fogh Kirkeby spørger – dog uden at give svar: Kan man overhovedet være andre end sig selv? Svaret blæser i vinden, men vi kan måske konkretisere autenticitetsbegrebet lidt mere ved at inddrage Per Fibæk Laursens bog *Den autentiske lærer* (Fibæk Laursen, 2004)

Vi har enorme mængder af teori og undersøgelser, der ikke bruges til noget i vores uddannelsessystem. Gedigne teoretiske undersøgelser og rapporter, der samler støv på reoler og ikke inddrages i det pædagogiske arbejde. Men samtidig har vi også praktiske problemer, som vi

har svært ved at takle, fordi vi mangler viden om, hvordan vi skaber transfer fra forskning til den pædagogiske praksis. En af de bøger, der fortjener at komme ned fra forskningshylden, er *Den autentiske lærer*. Per Fibæk Laursen havde tre mål med bogen: Han ville finde ud af, hvad der er kernen i den professionelle lærerkompetence og forsøge at få klarhed over, hvordan den udvikles. Og så ville han gøre det muligt for andre at lære af de dygtigste. Bogen er en guldgrube for enhver, der er optaget af den lærendes personlige dimension. Fibæk Laursen afsøger, hvordan man kan fremme autenticiteten i det pædagogiske arbejde, og han konkluderer blandt andet: "At være autentisk handler ikke kun op en afklaring af ens grundlæggende værdier. Det handler også om at opdage, hvor man har sine særlige evner og muligheder" (ibid. s. 177). Med baggrund i Seligman tillader jeg mig at omskrive sidste del af udsagnet: Autenticitet handler om at opdage sine personlige karakteristiske styrker.

### Styrker og ressourceproget

I disse år er der en stigende opmærksomhed på den såkaldte humane eller psykologiske kapital, men samtidig er der kun begrænsede konkrete bud på, hvilke personlige færdigheder eller kompetenceområder der styrker det enkelte barns livschancer. Ifølge Jensen (2007) skal der stå kreativitet, personlige og sociale kompetencer på de "adgangsbilletter", der åbner dørene for børns deltagelse i et postmoderne samfund. Det optimale læringsmiljø er netop kun optimalt, når det øger alle børns livschancer. En værdifuld nøgle til at åbne for den læringsmæssige skatkiste er at sætte fokus på lærerens og pædagogens personlige ressourcer. Som nævnt i indledningen, har børn brug for autentiske voksne for at kunne udvikle sig optimalt, og hvis vi skal leve op til

det pædagogiske ansvar at sikre udviklingen af en bred vifte af kompetencer, er det vanskeligt at komme uden om styrkesproget.

Den positive psykologis formål er at give næring til det, der gør livet værd at leve, og ud fra denne forståelsesramme er det pædagogiske svar, den styrkebaserede pædagogik, et værdifuldt supplement til den pædagogiske viden. I de styrkebaserede fællesskaber sættes der fokus på, hvad der kan optimere livsglæden og lysten til læring.

Ressource betyder hjælpekilde, så når ledelsen arbejder ressourceorienteret, betyder det, at ledelsen arbejder med at finde hjælpekilder, så man i fællesskabet kan finde den energi og det engagement, der er nødvendig for, at man kan arbejde med problemerne.

### Ledelse med nydelse og mening

Som nævnt i artiklen, er vi disponeret for vækst og udvikling. Lærerne og pædagogerne vil ikke bare "have det godt" men også "gøre det godt". En ledelsesmæssig opgave i de styrkebaserede fællesskaber, er at strengths-spotte personalets styrker, for herigennem at understøtte medarbejdernes autenticitet og engagement. At sætte styrkerne i spil kræver kreativitet og ikke mindst mod til at prøve sig frem.

Denne artikel skal afsluttes med Csikszentmihalyi (2005), der beskriver, at vi skal nyde at søge læringen, som han forstår og beskriver som en kreativ proces på linje med andre kreative processer som at male et billede, skabe et måltid eller en komponere en melodi. Opgaven er, siger han, for både videnskabsmanden og eleven (og lederen – min tilføjelse) at skabe måder at se verden på og herigennem skabe små universer af mening: "At fylde sin verden med

viden og leve i et sådant emergerende, stadig mere komplekst og korrekt bilde af virkeligheden, som man selv aktivt løbende er med til at bygge op og konstruere, kan være lige så spændende, engagerende og nydelsesfyldt som at skrive en symfoni eller lave den ultimative Othello-lagkage" (ibid. s. 90)

### Litteratur

- Csikszentmihalyi, M. (2005): *Flow. Optimaloplevelsens psykologi*. Dansk psykologisk Forlag.
- Eades, J. (2011): *Styrkebaseret pædagogik i daginstitution og skole*. Dafolo.
- Jensen, B. (2007): *Social arv, pædagogik og læring*. Hans Reitzel.
- Laursen, P. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Gyldendal.
- Linder, A. (2011): "Styrkebaseret pædagogik". I: *Kognition og pædagogik*, 79, s. 50-61
- Rutter, M. og Rutter, M. (1997): *Livslang udvikling*. Hans Reitzel.
- Rath, T. & Cinchi, B. (2009): *Strengths-based Leadership*. Gallup Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L (1995): Human autonomy: "The Basis for true Self-esteem". I: Kernis, M. (red.): *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Plenum Publishing Co.
- Seligman, M. (2004): *Character Strengths and Virtues*. Oxford University.
- www.hojskolebladet.dk 4.april 2013



Af Søren C. Winter, professor ved SFI

# Tydelige og faste rammer gavner alle elever

Når læreren opstiller tydelige faglige rammer og styrer klassen med fast hånd, giver det positivt udslag på elevernes karakterer. Og det gavner især de svageste elever. Det fremgår af en ny stor undersøgelse fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Den bygger på spørgeskemaoplysninger fra 2011 fra 1.130 dansk- og matematiklærere og 4.311 elever i 9.-klasse, data om 46.390 elevers karakterer i dansk og matematik og deres sociale baggrund samt kvalitative interview og observationer af lærere på seks skoler. Artiklen beskriver de væsentligste pointer i rapporten.

En lærer, som sætter tydelige faglige rammer for undervisningen, er et godt udgangspunkt for gode karakterer. Tydelige rammer indebærer, at læreren opstiller mål for undervisningen i de fleste timer, har tydelige og høje forventninger til eleverne og følger op på, hvad de har lært gennem anvendelse af mange test – også ud over de obligatoriske. Og en lærer, der kan sikre ro i klasseværelset og konsekvent sørger for, at aftaler bliver overholdt, gavner også elevernes præstationer. Kombinationen af en tydelige faglig rammesætning og en fast og konsekvent klasserumsledelse kalder vi en *traditionel undervisningsstrategi*, og anvendelse af den har en positiv betydning for, hvordan eleverne klarer sig i gennemsnit. I forlængelse heraf har eleverne også faglig gevinst af et godt klassemiljø. Dette indebærer både gode relationer mellem eleverne indbyrdes og mellem læreren og eleverne med disciplin og respekt for læreren.

## Rammerne vigtigst for elever med svagere social baggrund

En *traditionel undervisningsstrategi* med tydelige rammer og fast klasserumsledelse er ikke kun til gavn for den gennemsnitlige elev, men kommer i endnu højere grad de elever til gode, som har en svagere social familiebaggrund. Tilsvarende gavner et godt klassemiljø i særlig grad denne elevgruppe. Disse ressourcetsvage elever præsterer således bedre i skolen når:

- Læreren stiller høje faglige forventninger til eleverne
- Læreren lægger lige så stor vægt på faglige som på

sociale, trivselsmæssige mål for undervisningen

- Læreren er konsekvent med hensyn til overholdelse af aftaler
- Der er et godt socialt klassemiljø mellem eleverne indbyrdes og mellem lærer og elever med hensyn til disciplin i form af ro og opmærksomhed.

De ressourcetsvage elever har også gevinst af, at læreren bruger relativt meget tid til fælles opgaveløsning i hele klassen (i forhold til tavleundervisning, gruppearbejde og individuel opgaveløsning), ligesom disse elever klarer sig bedre med længere lektielæsning. Denne elevgruppe har også bedre faglige præstationer på skoler, som anvender lærernes seneste arbejdstidsaftale af 2008, der giver såvel lærere som ledelse større autonomi og fleksibilitet. Tilsyneladende er den øgede fleksibilitet og de ressourcer, der blev frigivet med 2008-aftalen, især anvendt på tiltag, der har gavn for de ressourcetsvage elever. Omvendt klarer de socialt ressourcetsvage elever sig bedre, når læreren bruger megen undervisningstid på individuel opgaveløsning, men mindre tid på fælles opgaveløsning for hele klassen og på at fastlægge mål for undervisningstimerne. Og de ressourcetsvage elever klarer sig bedre på de skoler, der stadig anvender 2005-arbejdstidsaftalen.

Flere af undersøgelsens resultater om betydningen af tydelige og faste rammer passer godt ind i en overordnet fortolkningsramme, hvor elever med en stærkere social baggrund har lettere

ved at afkode skolens og lærernes normer og faglige forventninger til dem. Det gælder selv i klasser, hvor læreren ikke har formuleret disse normer og forventninger særlig tydeligt. Det kan skyldes, at disse elever allerede er godt bekendte med sådanne normer og signaler hjemmefra. Derimod har elever med en svagere social baggrund ikke samme ballast med hjemmefra. De klarer sig derfor tilsyneladende fagligt bedre i skolen, når lærerens pædagogiske linje er mere tydelig. Det betyder, at disse elever har gevinst af tydelige faglige rammer i undervisningen, som for eksempel når de bliver mødt med tydelige og høje forventninger og opfølgning i form af test. Ligeledes har en stærk, konsekvent klasserumsledelse og et godt socialt klassemiljø en særlig positiv betydning for den elevgruppe.

Undersøgelsens resultater vedrørende betydningen af lærernes rammesætning for ressourcetsvage elever indikerer, at rammesætning kan være en alternativ eller supplerende strategi til en individuel undervisningsdifferentiering, når man skal hæve de faglige præstationer hos elever med en socialt svagere familiebaggrund. Tydelige faglige rammer, konsekvent klasserumsledelse og et godt klassemiljø forekommer at være en særligt lovende strategi i forhold til ressourcetsvage elever, da disse rammer jo ikke kun er til gavn for denne elevgruppe, men også for elever med en gennemsnitlig social baggrund.

## Lærersamarbejde løfter eleverne

Forskergruppen har i en tidligere undersøgelse af skoleledelse vist, at et godt fagligt samarbejde mellem skolens lærere fremmer elevernes præstationer. På de fleste skoler er en del af dette samarbejde formaliseret i forskellige team, herunder klasse-, årgangs-, fag- og afdelingsteam. SFI's tidligere undersøgelse viste imidlertid, at kun indførelsen af klasseteam for den enkelte klasses faglærere har betydning for elevernes faglige præstationer. Og det varede endda hen ved fire år fra skolen indførte klasseteam, til virkningen kunne aflæses i elevernes karakterer ved afgangsprøven i 9. klasse. Klasseteam synes i særlig grad at gavne præstationerne hos de ressourcevage elever og mellemgruppen.

I SFI's nye undersøgelse har vi yderligere analyseret lærernes teamsamarbejde. Det viser sig, at jo oftere lærerne deltog i møder i klasseteam i skoleåret 2010/11, desto bedre klarede eleverne sig gennemsnitligt ved afgangsprøven. Igen finder vi, at kun deltagelsen i klasseteam har en positiv betydning. Resultaterne af de to undersøgelser bør sammenholdes. De indikerer, at klasseteam har en positiv betydning for elevernes præstationer – og formentlig i særlig grad elever med socioøkonomisk svag eller mellem familiebaggrund. Vi tolker denne sammenhæng, som at klasseteam kan give en bedre koordination af undervisningen i de forskellige fag. Det kan både være praktiske ting, som en jævn fordeling over tid af elevernes afleveringer på tværs af fag, eller pædagogiske ting som tværfaglige temaer. Desuden giver klasseteam mulighed for, at flere forskellige øjne kigger på elever med særlige indlæringsproblemer, udveksling af erfaringer herom – og måske også udarbejdelse af fælles strategier til at bringe disse elever videre.

Omvendt er det overraskende, at vi ikke finder noget positivt afkast af fagteam og lærernes deltagelse heri, selv om disse team jo var et forsøg på at styrke fagligheden i undervisningen. Lærernes deltagelse i fagteam er dog også på et langt lavere niveau, end man finder for klasseteam.

## Formelle lærerkompetencer overraskende lille betydning

Forskergruppens tidligere undersøgelse af skoleledelse viste, at eleverne

klarer sig bedre fagligt på skoler, hvor skolelederen lægger vægt på ansørgernes faglige kvalifikationer, når de ansætter nye lærere, herunder lærernes karakterer fra læreruddannelsen. Dette kunne indikere, at lærernes faglige kvalifikationer betyder noget. Men når vi går mere i dybden med lærerkvalifikationer i den nye lærerundersøgelse, viser det sig, at de *formelle kompetencer*, vi kan måle, betyder forbavsende lidt. Lærere, der underviser i deres linjefag, får således ikke bedre resultater med deres elever end lærere uden linjefagskompetence i faget. Og meritlærere får faktisk bedre elevresultater end læreruddannede lærere. Det er tilfældet, selv om vi tager højde for, at nogle meritlærere har en videregående uddannelse oven i deres meritlæreruddannelse. Disse resultater kan dog måske skyldes nogle komplicerede mekanismer vedrørende udvælgelse af lærere til at undervise forskellige typer af klasser. Måske sætter skoleledelsen lærere med linjefag til at undervise klasser med særlige udfordringer, hvor man heller ikke kan forvente særligt gode elevpræstationer. Noget tilsvarende gælder måske ved udvælgelsen af læreruddannede lærere i forhold til meritlærere. Desuden kan det tænkes, at der er tale om nogle ganske særligt dygtige lærere uden linjefag eller med meritlæreruddannelse, hvis de overhovedet får tilladelse til at undervise 9.-klasses elever.

## Men uformelle lærerkompetencer betyder en del

Flere forskellige *uformelle* kompetencer hos lærerne synes derimod at have betydning. Således klarer eleverne sig bedre fagligt, hvis deres lærer

- Har erfaring
- Arbejder meget
- Vurderes som en god underviser af deres elever

Den positive betydning af erfaring ses ikke kun hos unge lærere. Eleverne klarer sig nemlig bedre, desto længere erfaring læreren har. Den ekstra gevinst aftager dog over årene. Eleverne synes at være i stand til at vurdere deres læreres undervisningskompetence. Vi finder en positiv sammenhæng mellem elevernes lærervurderinger og elevpræstationer, selv når vi tager højde for elevernes evne til logisk tænkning.

Overraskende synes kvindelige lærere at få bedre faglige resultater hos deres

elever end mandlige lærere. Det skyldes næppe, at kvinder har nogle særlige biologiske egenskaber, som for eksempel empati, der kunne give eleverne en bedre undervisning. Hvis det var tilfældet, ville man også finde denne sammenhæng i alle andre lande – og det gør man ikke. Årsagen er måske snarere, at lærerfaget i Danmark tiltrækker mere kvalificerede kvinder end mænd. Vi ved nemlig fra anden forskning, at de kvindelige ansøgere til læreruddannelsen i gennemsnit har et højere fagligt niveau, bliver hurtigere færdige og får højere karakterer end de mandlige. Men køn har også en anden interessant betydning for elevernes præstationer. Elever klarer sig nemlig bedre, hvis deres lærer har samme køn som dem selv. Der bør forskes mere i denne problemstilling, så det blandt andet belyses, om denne sammenhæng skyldes, at elever lettere kan identificere sig med en lærer af deres eget køn og lettere bruge denne som rollemodel. Eller om lærere bedre forstår motiver og adfærd hos elever af deres eget køn?

## Betydningen af lærerressourcer

Spørgsmål om lærerressourcer og undervisningstid fylder meget i den offentlige debat, men har ikke en tilsvarende betydning for elevernes præstationer i denne undersøgelse. Vi finder således ingen sammenhæng mellem hverken *klassestørrelse* eller de *planlagte undervisningstimer* på den ene side og elevernes præstationer på den anden side. Derimod synes mere *effektiv undervisningstid* at gavne elevernes præstationer. For det første klarer eleverne sig bedre, desto flere undervisningstimer, læreren rent faktisk har afholdt. For det andet klarer eleverne sig bedre, desto mere effektivt læreren anvender timerne til egentlig undervisning fremfor for eksempel at holde ro i klassen eller ordne administrative opgaver.

Måske undervurderer vore analyser dog betydningen af klassestørrelse og planlagte undervisningstimer, hvis skolerne bruger mindre klasser og flere undervisningstimer til at kompensere nogle klasser for, at de er vanskelige at undervise pga. elevkarakteristika, som vore analyser ikke kan tage højde for. Omvendt overvurderer undersøgelsen måske betydningen af effektiv undervisningstid, da en klasse med særligt motiverede og undervisningsparate børn kan medføre,

at man kan bruge en stor del af undervisningstiden til egentlig undervisning. Eller det er tænkeligt, at lærere, som er særligt dygtige til at skaffe sig en relativt stor "egentlig" undervisningstid, også på andre måder er dygtige til at undervise eleverne.

### Andre forhold

Når vi undersøger, hvad lærernes baggrund og undervisning betyder for elevernes faglige præstationer, tager vi højde for mange andre forhold, der ellers kunne tænkes at påvirke og forvrilde resultaterne. Det drejer sig om elevernes egen – og deres klassekammeraters – sociale familiebaggrund, skole- og ledelsesforhold – samt i visse analyser også elevernes logiske sans. Da undersøgelsen omfatter mange skoler, lærere, elever samt datakilder og dermed giver mulighed for at kontrollere for betydningen af så mange forhold, er den statistisk stærkere end mange andre undersøgelser af lærere og undervisning – også internationalt. Alligevel tillader det anvendte forskningsdesign (med kun en enkelt interviewrunde) ikke altid en sikker tolkning af årsag og virkning. Giver en bestemt undervisningsmetode – for eksempel at stille høje forventninger til eleverne – bedre resultater, eller anvender lærerne i højere grad denne metode, når eleverne er fagligt dygtige? Eller er der noget helt tredje, som kan påvirke både undervisningsmetode og elevernes præstationer, men som vi måske ikke kan måle? Vi drøfter løbende, hvilke tolkninger der forekommer mest sandsynlige.

De fleste undersøgelsesresultater finder støtte i den internationale forskning, som blandt andet sammenfattes i John Hatties omfattende forskningsoversigt, *Visible Learning*, fra 2009 over faktorer, der har betydning for elevers

faglige præstationer. Antallet af tidligere undersøgelser varierer imidlertid meget mellem de enkelte lærer- og undervisningsfaktorer, vi har undersøgt. Der findes blandt andet meget få undersøgelser af betydningen af undervisningsprocesser, mere generelle undervisningsstrategier, kombinationer af undervisningsformer/-metoder og klassestørrelse, effektiv undervisningstid, lærersamarbejde på skolerne, kønsmatch mellem lærere og elever samt betydning af læreres arbejdstidsaftaler. På disse områder er denne undersøgelse derfor med til at opdyrke nye forskningsområder.

Undersøgelsens kvantitative resultater støttes også i betydeligt omfang af vores *kvalitative undersøgelse*. På tre udvalgte skoler, som i en årrække har haft højt præsterende elever, kendetegnes dansk- og matematikundervisningen i 9. klasse i høj grad af karakteristika, der ifølge den internationale forskning må forventes at kendetegne effektiv undervisning. Det gælder blandt andet feedback til elever, bestræbelse på at inkludere alle elever, tydelighed i undervisningen, godt forhold mellem lærere og elever, generelt godt klima – også eleverne imellem – med få forstyrrelser og kun lidt uro. Lærerne leder deres klasser blandt andet ved hjælp af grundigt indarbejdede rutiner, og både lærere og elever virker engagerede i undervisningen. Dog finder vi i mindre omfang end forventet, at foretages undervisningsdifferentiering, at stoffet sættes i relation til elevernes hverdag, og at der gives eksempler og reflekteres. På tre skoler med stabilt lave eller svingende faglige elevpræstationer er undervisningen i mindre grad præget af de karakteristika, der ifølge den internationale forskning kendetegner effektiv undervisning. Det gælder blandt andet med hensyn til feedback.

Lærerne på de højt præsterende skoler vurderer deres arbejdssituation klart positivt, og de har i højere grad end lærerne på de lavt præsterende skoler fokus på faglige mål for elevernes læring. De føler sig ansvarlige for elevernes læring og er optaget af at konstatere, blandt andet ved brug af test, hvad eleverne faktisk har lært. Lærerne på de lavt præsterende skoler er mere orienteret mod trivsel, relationer og proces og mindre optaget af at finde ud af, hvad eleverne har lært. Og lærerne på disse skoler er mere tilbøjelige til at placere ansvaret hos eleverne selv. Det kollegiale samarbejde om undervisning er ikke særlig udviklet hverken på højt eller lavt præsterende skoler. Det skal imidlertid understreges, at den kvalitative undersøgelse – i modsætning til den kvantitative undersøgelse – omfatter for få skoler og lærere, til at resultaterne kan generaliseres.

Undersøgelsen er gennemført af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i samarbejde med Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet for Ministeriet for Børn og Undervisning på foranledning af Skolerådets Formandskab. Undersøgelsen er afrapporteret i Søren C. Winter og Vibeke Lehmann Nielsen (red.), *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI Forlag 13:09. 2013. Rapporten kan gratis downloades fra SFI's hjemmeside.

# Synlig læring – for lærere

Jeg har med stor interesse og glæde læst den 312 sider nye bog af John Hattie. John Hattie har forsket i, hvilke indikatorer, der har betydning for elevernes resultater.

De to professorer Niels Egelund og Lars Qvortrup har skrevet forordet, hvor de så rigtigt skriver, at metodefrihed ikke er en frihed til at gøre hvad som helst, men til at vælge metoder, der med størst mulig sandsynlighed virker i den pågældende situation. Hatties metastudier bygger netop på evidens, så lærerne har her en vigtigt redskab til at kvalitetsudvikle undervisningen.

Hattie mener at læreren må evaluere den effekt, han/hun har på sine elever. Han betegner gode lærere som adaptive læringseksperter, der ved, hvor eleverne befinder sig fagligt, hvornår eleverne lærer og ikke lærer, og hvor eleverne skal hen i det videre læringsforløb. Hattie fremhæver, at gode lærere er kendetegnet ved en stor viden og forståelse for faget, de kan styre mod målet, løbende evaluere, og de fokuserer på elevernes holdning til læring (selvkompetence og mestringsmotivation). Klare udfordrende mål kan være med til at øge elevens selvtillid og tro på egne evner, som igen medvirker til, at målene for undervisningen bliver indfriet, så endnu mere krævende mål kan stilles op. Det er således en dynamisk proces, som tager udspring i vigtigheden af at opsætte et utvetydigt formål med læringen, der fører til yderligere højnelse af elevens færdigheder.

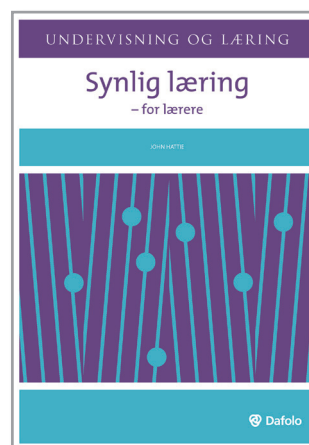
Da læringsmål skal være operationelle i forhold til den enkelte elev, er det ikke muligt at give en generel opskrift på, hvordan målet bør udarbejdes. Hattie opstiller flere komponenter, som han mener, bør indgå i betragtningerne vedrørende læringsmålsætning og succeskriterierne. Hovedpointen er, at læringsmålet bør være udfordrende og forpligtende over for eleverne. Læringsmålet bør sættes med hensynstagen til elevens forventninger og tro på egne evner. Endelig påpeges det, at der bør indgå overvejelser om, hvilket vidensniveau målsætningen omhandler, eksempelvis om der er behov for tilegnelse af basale færdigheder, eller om målet skal være relateret til udvikling af kompetencer.

I Hatties omfattende syntese har lærerforventninger en middel positiv betydning på elevens præstationer. Mulige risikofaktorer forbundet med forventninger kan opstå, hvis lave forventninger bliver en forhindring for udvikling og vækst i elevens faglighed. Hattie mener, at det til tider handler om lærerens tankesæt: Er præstationer foranderlige, eller er de til en vis grad medfødte og dermed konstante? Alle elever har krav på muligheden for stejle læringskurver.

Hattie argumenterer for, at feedback fra elev til lærer måske er den mest betydningsfulde form for feedback, da denne feedback relaterer til, hvad eleverne har forstået, misforstået, hvornår de er engagerede, og hvornår de er uengagerede. Derved bliver læring – eller mangel på samme – synlig.

Hatties gennemgang baserer sig i høj grad på forskning gennemført i de engelsktalende lande USA, Storbritannien og Australien. Det bærer bogen også præg af, den kan godt blive en tand for "amerikaniseret", men trods det kan jeg i høj grad anbefale bogen.

Som skoleleder får jeg en viden, som jeg meget gerne ser delt med andre ledere, lærere og forvaltningsledere. Kerneydelser i folkeskolen er elevernes læring, det betinger dygtige lærere og læringsorienterede ledelser.



John Hattie:  
*Synlig læring – for lærere*

Dafolo Forlag 2013

Antal sider: 312

Pris 390,- kr. ekskl. moms.

## Udgiver:

Dafolo Forlag  
CBS – Center for skoleledelse

## Redaktion:

Dafolo A/S, Suderbovej 22-24  
9900 Frederikshavn  
Tlf. 96 20 66 66  
Fax 98 42 97 11  
E-mail: ks@dafolo.dk

## Redaktører:

Camilla Sløk, leder af Center for Skoleledelse, CBS  
Claus Hjortdal, næstformand for Skolelederne  
Peter Andersen (ansvarshavende redaktør), Dafolo A/S  
Karen Lise Søndergaard Brandt, Dafolo A/S

Artiklerne i *Skolen i Morgen* udtrykker forfatterens holdning og er således ikke nødvendigvis redaktionens synspunkt.



## Tilknyttede faste skribenter:

Poul Rask Nielsen  
John B. Krejsler  
Kasper Kofod  
Marianne Ubbe  
Claus Madsen  
Mai-Britt Herløv Petersen

## Produktion:

Dafolo A/S, Frederikshavn

## Abonnement:

Årsabonnement (8 numre)  
koster kr. 750,- ekskl. moms.  
Enkeltnumre koster  
kr. 100,- ekskl. moms.

## Bestilles hos:

Dafolo A/S  
Tlf. 96 20 66 66  
www.dafolo-online.dk

Skolen i Morgen udkommer i september, oktober, november, januar, februar, marts, april og maj.

Citater og uddrag fra bladet er tilladt, når artiklens forfatter og Skolen i Morgen angives som kilde. Ved gengivelse af større uddrag eller hele artikler kræves accept af redaktionen og artiklens forfatter.

ISSN 1397-7458  
Varenr. 5839