



Målgruppe:

Skoleledelsen og systemledere

Elementer i nettkursene:

Forarbeid - gjennomføres felles i lederteamet

Nettbasert presentasjon

Felles refleksjon i lederteamet

Litteraturforslag

Hovedtema 2: Tidlig innsats og lederrollen

Steg 1

Felles arbeid før dere ser presentasjonen: Les teksten nedenfor på side 2 individuelt før dere møtes til en felles læringsøkt. Teksten dere skal lese er et utdrag fra boken «*Ledelse som praksis. Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser*» av Pål Riis og Jan Merok Paulsen, Universitetsforlaget 2022. Bruk metoden *Siste ord* under lesningen og jobb sammen i grupper på 4 når dere jobber i lederprofesjonsfellesskapet.

Metoden «Siste ord»

Formål: I kollektivt kunnskapsarbeid i skolen vil det ofte være behov for at grupper og team setter seg inn i ulike former for lærestoff. Metoden *Siste ord* er en mye brukt metode for kollektivt arbeid med ulike kunnskapskilder der målet er å få en dypere forståelse for og å tydeliggjøre og utdype vår tenkning om det vi leser. Det gir rammer og struktur som legger til rette for at deltagerne kan nærlese lærestoffet og dele tankene sine i en trygg og tillitsfull kontekst. Metodens siktemål er å utvikle en prosess der deltagerne i første fase bygger på hverandres tenkning, men ikke går i dialog. I andre fase kan man ha en åpen dialog om teksten man leser sammen.

Fremgangsmåte: Deltagerne får først en *individuell lesebestilling*, det er: Les utdraget nedenfor fra boken «*Ledelse som praksis. Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser*» av Pål Riis og Jan Merok Paulsen, Universitetsforlaget 2022 før dere møtes til en felles forberedelsessøkt. Under nærlesning av teksten skal dere hver for dere finne frem til og understreke et avsnitt i artikkelen som dere synes er betydningsfullt.

Et godt råd: Finn gjerne to betydningsfulle avsnitt å ha med til fellesøkten i tilfelle andre har valgt det samme som deg.

- *I den felles økten* bruker dere metoden «Siste ord», som dere tilpasser til det antallet teammedlemmer dere er. Metoden *Siste ord* kan gjennomføres på denne måten: En av deltagerne får rollen som tidtager og tilrettelegger, men deltar også selv. Jeg anbefaler grupper på fire deltagere, men metoden kan også tilpasses større eller mindre grupper. Nå har alle i teamet lest den samme fagteksten hver for seg før de møtes. Deltagerne har hver for seg, som en individuell forberedelse, funnet frem til et betydningsfullt avsnitt i artikkelen. Finn gjerne to betydningsfulle avsnitt å ha med til fellesøkten i tilfelle andre har valgt det samme som deg.



- Økten i samlet gruppe eller team gjennomføres slik: Hver runde tar nøyaktig syv minutter. Den som starter, kalt presentatøren, har på forhånd understreket et avsnitt eller noen setninger fra artikkelen som de opplevde som interessant og betydningsfullt. Det leses høyt for de andre i løpet av ett minutt. Deretter har de tre andre deltagerne ett minutt hver på å respondere på dette avsnittet i artikkelen og setningene presentatøren har understreket. De andre deltagerne forteller en og en hva den teksten får dem til å tenke på, hvilke spørsmål det reiser for dem, osv. Hensikten med denne responsen er at presentatøren skal høre andres tolkning av innholdet og bli utfordret til å tenke annerledes. Til slutt har presentatøren tre minutter til å fortelle hvorfor han eller hun valgte akkurat den delen av artikkelen eller det avsnittet, og bygge videre på det de andre deltagerne har sagt tidligere i denne runden. Det samme mønsteret følges for alle medlemmene i gruppen, slik at alle har hatt muligheten til å ha «det siste ordet». Avslutt gjerne med en felles dialog om det dere har lest, og på hvilke måter teksten er relevant for dere i den konteksten dere befinner dere i.

Tekstutdraget dere skal lese:

Lærende datadrevne dialoger i praksis

Samtaler og møter der ledere og lærere anvender ulike former for elevresultater for å utvikle og forbedre skolens undervisning, er et område som det er særlig viktig å utvikle dialogkompetanse på. Ideelt sett skal dette være lærende datadrevne samtaler som skal bidra til at team og grupper får økt innsikt i hvordan ulike former for elevresultater kan brukes til å sette ord på sammenhenger mellom undervisning og læring. Selv om det finnes mye data i og om skolen, har skolen kort tradisjon for å gjøre informasjonen relevant for praksis (Roald, 2012). Det varierer også hvor mye lærerne blir involvert i tolkningen av data, og det synes å være lite refleksjon i tolkningsfasen. Vi ser en klar tendens til at skolene bruker kort tid til å analysere funnene, og at de bestemmer seg raskt for tiltak (Emstad, 2014).

Fra praksisfeltet: Hva får vi øye på?

Vi er på en videregående skole i juni, mot slutten av skoleåret. Som et ledd i skolens utviklings- og forbedringsarbeid har ledelsen satt av to dager til å bruke elevresultater, kvantitative og kvalitative, som vurderingsgrunnlag for skolebasert kvalitetsutvikling av undervisningen. Det er utformet et program som inneholder både resultatanalyse og refleksjon i lærerteam og storsteam. Ledelsen har utarbeidet programmet og vektlagt felles oppstart, individuell refleksjon og kollektivt arbeid på teamnivå. Refleksjonsdelen er rammet inn av spørsmål ledelsen har knyttet til elevenes læringsutbytte, lærernes bidrag til elevenes læring og innspill til hvordan praksis kan bli bedre. Det er også lagt opp til analyse av eksamensbesvarelser der lærerne skal velge ut det de mener er relevante eksamensoppgaver, og de blir bedt om å lese, analysere og reflektere over elevenes besvarelser. Avslutningsvis skal storsteamene møtes for å oppsummere analyse- og refleksjonsarbeidet og gi avdelingslederen godt begrunnede forslag til praksisforbedringer. Avdelingslederen skal på bakgrunn av disse innspillene lage en utviklingsplan.

Hva ble resultat av det kollektive forbedringsarbeidet denne gangen? Til tross for en reell intensjon om å forbedre praksis og kollektivt arbeid med analyse, tolkning og refleksjon over ulike former for elevresultater bar det kollektive arbeidet preg av å være en idedugnad. I arbeidet med eksamensbesvarelser var teamenes engasjement først og fremst rettet mot elevenes mestringsnivå.



Felles for arbeidet i lærerteam og storsteam var at arbeidet var lite forpliktende med tanke på å konkret endre og forbedre lærernes praksis (S. E. Ø. Jacobsen, 2018). En utfordring både nasjonalt og internasjonalt er at lærere har en tendens til å først og fremst bruke elevresultater og annen vurderingsinformasjon for å finne mangler ved elevenes kunnskaper og ferdigheter. Det rettes mindre søkelys mot å bruke dette kunnskapsgrunnlaget som en kilde til å vurdere eventuelle endringer i egen undervisning, slik at undervisningen er bedre tilpasset elevene, og dermed at de lærer mer (Emstad & Birkeland, 2020). I denne konkrete skolecasen er det få spor av at lærernes handlingsteorier blir utfordret i lærende samtaler, og at relevant informasjon om elevenes læring og læringsutbytte blir brukt for å fremme endring av lærernes undervisning. Går vi fra den lokale arenaen til det nasjonale nivået, ser vi mange av de samme tendensene. Det ser ut til at det er utfordrende å bruke ulike former for vurderinger av kvalitet til reelle endringer i skolens undervisningspraksis. Det blir lett generelle pedagogiske diskusjoner og lite forpliktelse til endring både for ledere og lærere (Roald, 2012).

Resultatsamtalene

Resultatmøter mellom skoleledere og lærerteam med dialog om elevenes faglige resultater og læringsutbytte har fått økt oppmerksomhet. På mange måter kan man si at utviklingen i skolen går i retning av å etablere lederpraksiser der oppmerksomheten rettes mot å forbedre prestasjonene gjennom tett oppfølging og ansvarliggjøring av både lærere og skoleledere (Møller & Skedsmo, 2016). Slike resultatsamtaler og -møter må balansere det doble formålet med å kontrollere lærernes arbeid og utvikle og forbedre undervisningen og læringsarbeidet på skolen.

Forskningsprosjektet *PraDa*¹, som ble gjennomført i perioden 2014–2018, undersøkte bruk av elevresultater i norske skoler og kommuner (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018). Ett funn var at resultatmøter og dialog om fortolkning av resultatene og om tiltak ser ut til å være en etablert praksis i skoler og kommuner. Tolkingsarbeidet på skolene handlet i stor grad om å gjøre tall eller «tynne fakta» om til «tykke fakta» i form av kunnskap og forståelse som er relevant for skolens arbeid med å finne tiltak og løsninger. Et hovedfunn var at beslutninger som ble tatt i resultatmøtene, var kjennetegnet av å være kortsiktige, tiltaksorienterte og bekreftende og var i liten grad utforskende med hensyn til hvilke problemer resultatene er et produkt av, og samtaler om mer langsiktige løsninger (Helstad & Mausethagen, 2019). Det mest brukte tiltaket var intensive kurs i fag, og i tillegg var læringsstrategier, kartlegging og testing ofte brukt. Kunnskapskilden til slike tiltak er først og fremst erfaringsbasert, altså at lærerne har positiv erfaring med lignende tiltak og løsninger fra før. Forskning var i liten grad brukt som kunnskapskilde, og når det ble brukt, var det som oftest for å legitimere eksisterende praksis og i mindre grad for å utfordre eksisterende praksis gjennom å tilføre ny kunnskap. I den kvalitative delen av prosjektet observerte forskerne 30 timer resultatmøter på tre ungdomsskoler i tre ulike kommuner. Hovedtrekk ved møtene var at de i stor grad var preget av enighet, at det var få spenninger eller konflikter, og at skolelederne i utstrakt grad tok i bruk det forskerne benevner som *likbetsfremmende strategier* og *forenklingsstrategier*. Det innebærer for eksempel å begrense temaer som kan skape ubehagelige situasjoner i dialog om elevresultater når de er dårlige. Eksempler er brede problemformuleringer, å gi mye ros, å bruke humor, lite bruk av oppfølgingsspørsmål og lite bruk av direkte og utfordrende spørsmål. Det er vanskelig for ledere og lærere å utfordre hverandre i skolens utviklingsarbeid. En slik dominerende konsensusorientering bidrar til at arbeidet med å ta i bruk elevresultatene ofte ender opp i kortsiktige tiltak og løsninger. Å kunne lede og fasilitere lærende møter som stiller spørsmål ved målene, verdiene og antagelsene som ligger til grunn for handlinger og praksis, er en sentral lederkompetanse. Lærende prosesser bør berøre kjernen i problemene ved undervisning og læring som ikke gir de elevresultatene som vi kan forvente ut fra elevenes evner og forutsetninger.

¹ Prosjektnavn: «Practices and Data use in Municipalities and Schools», se <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/prada>.



Å være en lærende leder og utøve en lærende væremåte innebærer at man kan lede resultatdialoger med lærerteam og grupper der man undersøker grunnleggende antagelser, og deretter ser på fakta som danner grunnlaget for disse antagelsene, reflekterer over disse, tenker kritisk og ser etter alternative løsninger og data som kan bidra til å utvikle ny praksis (Dewey, 1984). Emstad og Birkeland (2020) presenterer nyere forskning og teori som viser hvordan ledere kan bidra til å bygge en profesjonell læringskultur gjennom å øke sin kompetanse i lærende samtaler. Det er lærende ledelse av lærende samtaler der lederne er dyktige til å utfordre lærernes antagelser og handlingsteorier og bruke relevante data for både å evaluere og bidra til forbedring av undervisningen. Data-drevne samtaler mellom ledere og medarbeidere skal åpne for gjensidig læring og vedlikeholde relasjonen og tilliten mellom dem, og de skal finne frem til en forbedringsagenda. Det er søkelys på å utvikle en lærende væremåte som leder, og de datadrevne dialogene skal gi kunnskap om og innsikt i om undervisningen er godt nok tilpasset elevene. Tre grunnleggende verdier og nøkkelferdigheter trekkes frem som viktige for ledere som skal utvikle en lærende væremåte i slike datadrevne dialoger: *Øke gyldigheten av informasjonen*, det vil si at man gjennom dialogen evner å fatte beslutninger som er basert på kvalitetsinformasjon, og refleksjon basert på den. *Øke respekten for seg selv og samtalepartnern*, det vil si at man som leder i praksis handler ut fra et positivt menneskesyn, har respekt for seg selv og medarbeideren, har tro på gjensidig læring og er grunnleggende nysgjerrig og utforskende i møte med personen og saken. *Øke den indre forpliktelsen*, det vil si å legge vekt på et felles eierskap til beslutninger og tiltak og etablere et felles ansvar for å følge opp. Selv om denne modellen for lærende ledelse kanskje først og fremst er utviklet for lærende samtaler en-til-en mellom overordnet leder og en teamleder, er prinsippene og nøkkelferdighetene også nyttige og verdifulle når man skal lede og bidra til å utvikle grupper og team.

Strategisk bruk av data for skoleforbedringer

I dagens og fremtidens skole er det ikke mulig å la være å forholde seg til prestasjonsdata og organisatorisk nøkkelinformasjon: «Informasjonsekspløsjonen revolusjonerer samfunnet og er sentrert om data og informasjon» (Earl & Louis, 2013, s. 193). I en longitudinell studie av vellykkede og mislykkede skoler i Sverige fant forskerne at i de vellykkede skolene brukte skoleledere og lærere data sammen. De brukte mange ulike typer data, og formålet var å måle elevenes progresjon så nøyaktig som mulig og være raskt posisjonert til å gjøre tilpasninger og intervensjoner når de vurderte at det var behov for det (Jarl et al., 2021). I de skolene som mislyktes, fant forskerne derimot en «resistens» mot å bruke data og tilsvarende svak kompetanse i hvordan kartleggingsresultater og registerdata skulle håndteres.

Dette sammenfaller for øvrig med konklusjonene til Ekspertgruppen for skolebidrag i deres sluttrapport fra mai 2021: «Forskere finner for eksempel at det må være enighet om hvordan man følger opp resultater, at tall må presenteres slik at lærerne kan bruke dem, ikke slik at de blir stående mellom lærerne og elevene» (Lillejord et al., 2021, s. 9). Tilsvarende er ekspertgruppen tydelig på at mangel på felles målforståelse og motstand mot bruk av data utgjør viktige barrierer mot systematisk kvalitetsvurdering. Gruppen konkluderer også med at kompetanse i å bruke ulike datakilder i skolevurdering og forbedringsarbeid er essensielt, men like fullt en kompetansebrist både blant skoleeiere og skoleledere. Ekspertgruppen understreker viktigheten av at skoleeiere, skoleledere og lærere utvikler denne formen for kritisk kompetanse sammen. Tilsvarende viser internasjonale studier at skoleledere og lærere har behov for støtte i denne formen for databasert beslutningsadferd, og det er en skoleeieroppgave av rang å kunne designe slike støttesystemer.



Steg 2 Se og lytt til presentasjonen

Se og lytt til presentasjonen sammen. En god lytter lytter aktivt. Når du lytter kan du innta ulike posisjoner overfor det som sies. Det kan for eksempel være å stille oppklarende og utdypende spørsmål eller oppsummere og vurdere det som sies. Del gjerne ut ulike lytteposisjoner til deltakerne.

Steg 3 Etterarbeid og felles refleksjon

Etter at dere har sett og hørt på den nettbaserte presentasjonen, gjennomfører dere en samtale basert på de ulike lytteposisjonene.

Gjennomfør en felles refleksjon basert på metoden *Sjøstjernen*:

Sjøstjerne-refleksjon

Formål: Denne metoden legger til rette for å formulere konkrete handlinger deltagerne vil følge opp i løpet av eller etter en lærende prosess. Det er en del av forpliktelsen deltagerne skal gjøre med seg selv og teamet, slik at læring og refleksjon kan følges opp med endret adferd og handlingsmønster. Det som ikke følges opp i løpet av kort tid etter en lærende økt eller prosess, blir vanligvis glemt. Den kalles sjøstjerneevaluering fordi modellen grupperer spørsmålene i en femkantet symmetri, slik som sjøstjernene vanligvis har. Dette er de fem spørsmålene deltagerne, i lys av det utviklingsarbeidet som er gjort, skal formulere konkrete handlinger til:

- Hva skal jeg fortsette å gjøre?
- Hva skal jeg gjøre mer av?
- Hva skal jeg begynne å gjøre?
- Hva skal jeg slutte å gjøre?
- Hva skal jeg gjøre mindre av?



Sjøstjernemodellen – refleksjonsmetodikk

Steg 4 Anbefalt litteratur: Palm og Michaelsen: *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget 2018.