

Pedagogisk vandring

Beverley Freedman, 2015.

(Oversettelse: Heidi Dickinson)

Vi lever i en tid der vi ansvarliggjøres globalt, der vurderinger som PISA preger overskriftene. Utdanning er nå anerkjent som en kritisk faktor for sosial og økonomisk utvikling (Grose & Freedman, 2014,s.34). Skolebaserte ledere er nøkkelen til å skape forhold i skolen som bidrar til å utvikle læring og resultater. Lederne stilles i stadig økende grad til ansvar for forbedring. Skolebaserte ledere trenger å forstå de reelle undervisningspraksiser som gjennomføres på egen skole. Hatties (2012) undersøkelser indikerer at uten å være synlig i klasserommene på en bevisst måte, er kunnskap om undervisningen, og effekten den har på elevene, lik null.

Hvordan ser læring ut i klasserommene?

Data innhentet ved bevisst og målrettet observasjon i klasserommene er viktige. Det gir skolen og ledere (skoleeier) informasjon som kan avdekke om det vedtatte pensum er det underviste pensum, om undervisningen er i tråd med skolen utviklingsplan, om det er effektivt og om det er sammenfall og helhet i det som skjer klasserommene imellom. Gjennom klasseromsobservasjoner får også skoleleder tilgang på informasjon og kan gi deskriptive tilbakemeldinger til lærere for å forbedre praksis som kan ha direkte betydning på elevenes læringsutbytte.

Observasjonsdata samlet gjennom nåtids- og vanlige klasseromsbesøk bør veves sammen med andre informasjonskilder som elevenes resultater, perseptuell data og tilstedeværelse, i en database (Bernhardt, 2004). Som utdannere er vårt fokus på meningsfull tilstedeværelse av skolens ledere i klasserommene basert på forskning i ledelsesteori som støtter interaktive og synlige ledelsesformer.

Det er en rekke modeller for synlig skoleledelse og tilstedeværelse i klasserom som Downey, Frase, Steffy and Poston`s Tre minutters gjennomvandring, ”instructional” vandring, /runder, Effektiv overvåkning, walkabouts, og scanning. Disse meningsfylte klasseromsobservasjonene støtter tilbakemelding til lærere ved å gi grunnlag for reflekterende dialoger, strukturert for å flytte skolebaserte ledere og lærere forbi ”det greie og behagelige og forsterkende privilegier”, til kollegialitet og profesjonell gjensidig avhengighet (Anderson, 1998, s. 572).

Leithwood (2010) hevder ”som rektor vi du gi mer oppmerksomhet til spesifikke former for undervisning og metodikk som skjer i klasserommet og du vil gjøre færre antakelser om at de er gode” (s.3). Withaker (1997) promoterer at effektive instruerende ledere bør oppsøke klasserommene regelmessig og strukturert, med en klar mening for å validere at læring faktisk skjer i klasserommene. Å utøve skolebasert ledelse, og utøve pedagogisk/instruerende ledelse, ”innebærer å involvere seg i, og ha kunnskap om, det som skjer i klasserommene, inkludert pensum, undervisningsstrategier, og overvåking av elevenes utvikling” (Sammons, 1999, s. 198). Behovet for å ballansere ulike administrative krav opp mot behov for

hensiktsmessig synlighet i klasserommene, forblir en daglig utfordring for skolelederne. Det er utfordrende å gi læreren betydningsfulle og tydelige tilbakemeldinger som støtter profesjonell utvikling, vektlegger det kollegiale og viser tillit.

Teorier indikerer at ledere som er synlige i skolen anses å ha mer legitimitet og er mer effektive (Barber, 2012; Curtsi, 2022; Hammond Darling, 2010; Marzano, Waters & McNulty, 2005). Tilstedeværelse i klasserommene øker rektors legitimitet som veileder og mentor fordi tilbakemeldingene blir praksisnære, basert på reell, pågående observert praksis (Freedman, 2001). Risikoen er stor. Marshall (1996) slår fast at ”hyppig, uanmeldt, tilfeldige besøk kan gi mer presis og pålitelig informasjon om hva som reelt skjer i klasserommene enn timeplanfestede, formelle observasjoner” (S. 344). Skolebaserte ledere rapporterer at de er bedre orienterte og bedre i stand til å veilede, basert på hyppige klasseromsbesøk (Freedman & Lafleur, 2003). Prosessen må likevel være planlagt og ha en klar intensjon. ”Det vanlige og uregelmessige drop-in besøket av en evaluerer noen få ganger i året, uten kontinuitet, diskurs, tilbakemelding og planlegging med andre, fører til manglende utvikling og rutinisering av praksis” (Glickman, 2002, s.4)

Det er 8 antakelser som hjelper for å innramme skolelederens målrettede tilstedeværelse i klasserommene

- Krav til ansvarlighet i forhold til elevenes resultater er økende samtidig som det er et økende press på skolebaserte ledere til å være endringsagenter.
- Gjennom å observere oppgaver, spørsmål og indikatorer i klasserommene og i korridorene, kan man innhente dokumentasjon på læring.
- Lærere vokser og utvikler sine ferdigheter og sin kunnskap over tid gjennom økt kapasitetsbygging, refleksjon med kollegaer og tilbakemeldinger.
- Lærere ønsker skolebaserte ledere som er kunnskapsrike og synlige i forhold til undervisningen og læringen i klasserommene.
- Lærere ønsker å delta i strukturerte diskusjoner om sine elever, oppgaver og deres læring for å bygge felles forståelse.
- Skolebaserte ledere kan påvirke klasseromspraksis gjennom deskriptiv tilbakemelding, strategiske aktiviteter (inkludert pedagogisk vandring) og implementert endring.
- Tilbakemeldingen kan føre til endring i klasseromspraksis og kan påvirke individuelle og kollektive prestasjoner og ha betydning for profesjonelle relasjoner.
- Sammen kan disse strategiene og samtalene forme deler av den pågående prosessen med skoleutvikling.

Pedagogisk vandring innehar felles karakteristika

- De er korte, uformelle besøk fra 3-10 minutter.
- De gjentas, dette er ikke et en-gang-i terminen/ i året besøk. Observasjonene bør være regelmessige (ukentlige) og målrettede.
- De finner sted i alle klasserom og læringsarenaer, på denne måten får skolebaserte ledere en forståelse av læringen på tvers av skolen og ser om elevene møter en helhetlig praksis.
- De er ikke for å anerkjenne den enkelte lærers utførelse av undervisning, men for å se sammenhenger mellom klasserommene og bygge felles kapasitet.
- Fokuset er på elevenes læring.
- Besøkene er utført av skoleleder(ne) og /eller systemledere og / eller ledere for lærerne. (Inspektører/teamledere.)

- Elevene er delaktige i prosessen og blir stilt spørsmål om deres læring når lederen er i klasserommet.
- Veggene i klasserommet utgjør en del av den læringsprosessen / designet som læreren har tilrettelagt, og gir informasjon til den pedagogiske vandringen og tilbakemeldingene.
- Samarbeidende, deskriptiv tilbakemelding basert på målrettede observasjoner gis til lærerne fortrinnsvis i grupper og av og til individuelt.
- Tilbakemeldingene inkluderer forskningsbasert kunnskap og forslag for påvirkning av elevenes læring, og
- Skolelederne fortsetter å overvåke resultatene ut fra tilbakemeldingene gjennom observasjoner og bruk av data for videre skoleutvikling.

Det er viktig å huske at disse strategiene er

- Ikke ment for evaluering
- Ikke avgrenset til sjekklister og svært avgrensede kjennetegn. Fortrinnsvis bør lærerne gi input gjennom kjennetegn de har arbeidet frem i fellesskap.
- Utarbeidet for å oppmuntre lærere til refleksjon rundt egen praksis og egen læring for å forbedre elevenes læring.
- Basert på å opparbeide felles språk og forståelse lærerne imellom.

Kongruens og relasjonell tillit

Pfeffer og Sutton (2009) identifiserte gapet mellom kunnskap og handling, når hensikter ikke matcher ønskede handlinger. De undersøkte oppfatningene til informantene og så etter kongruens mellom det de sa de gjorde og hva de faktisk gjorde.

Administrative ledere vil gjerne være i klasserommene, men tid, systemoppgaver og andre krav, samt manglende selvtillit er barrierer. Freedman (2007) rapporterer at lærere setter pris på at administrative ledere deltar i pedagogiske vandringer fordi lærerne vet at det er der skolens virkelige arbeid skjer. De fleste skolebaserte ledere snakker om å arbeide sammen med sine profesjonelle lærende team, men de er usikre på hvordan de skal bringe inn informasjonen de får gjennom pedagogiske vandringer og knytte det til retningslinjer som kommer fra overordnede planer (Freedman, 2007). De Cecco og Freedman (2013) skrev at relasjonell tillit økte når lærere samarbeidet om fokusområder og med tilbakemeldinger knyttet til indikatorer i pedagogisk vandring og skolevurderinger. Wessling (2011) minner oss om forholdet mellom tillit og profesjonalitet.

Den foreslåtte modellen for pedagogisk vandring bygger på disse tidligere modellene, men suppleres med større grad av intensjonalitet, sammenheng og helhet mellom skolens virksomhet og overordnede planer. Det kan gjøres av skoleleder(e), av lærergrupper eller en kombinasjon av de to. Det skal ikke være summativt, men i større grad en formativ måte å overvåke læring på. Tilbakemeldingene er deskriptive, spesifikke og bruker åpne spørsmål for å fremme en reflekterende vurdering av praksis. Det er forskningsbasert siden vi er for travle som utdannere til å bruke tid på å endre praksis som ikke vil ha vedvarende påvirkning på elevenes læring. Det er strategier, handlinger og intervensjoner med, i følge Hattie (2009:2001) 0.4 eller større effekt på elevenes læring.

Lisa Millar (2012), en inspektør, minner oss om at ”det som overvåkes, blir gjort”. Målet er for skolebaserte ledere å utvikle målrettet og fokuserte tilnærminger til skoleutvikling. Å arbeide målrettet for kollektiv kapasitetsbygging og felles forståelse inkludert hensiktsmessig, synlig læring i klasserommene. Dette bekreftes av Di Cecco og Freedman (2013) i ”Collaborative School Reviews”. Pedagogiske vandring er ikke en strategi som skal implementeres *overfor* lærere, men *sammen* med lærere. Lærere må involveres i diskusjoner om formål og praktisk gjennomføring av de pedagogiske vandringene. Strategien involverer kollegaobservasjon og coaching. Dette kan knyttes til felles utforskning gjennom refleksjon ved at lederen kan speile gjennom de funn da har fra skolevandringene. Dersom det er mulig, søk innspill fra fagforening og involvere dem i prosessen.

TIDE –(OIDE) en linse for observasjon og tilbakemelding

Det er ulike tilnærminger, og basert på mange års erfaring, har jeg funnet denne hensiktsmessig som et enkelt akronym for ledere for å fokusere på det som er viktig å vie oppmerksomhet til i klasserommene. TIDE bidrar til å fokusere på observasjonen. Skoler og distrikter kan selvfølgelig bruke andre akronymer, hva enn som gjør det enklest for dem å huske hva de skal se og høre etter i deres kontekst.

T

T-en i Tide refererer til (Task) Oppgaven læreren ber elevene utføre. Dersom instruksjon utgjør ”hvordan” i læringen, så er oppgaven ”hva-et: Hva er det elevene faktisk gjør? Er det en oppgave, en liste av åpne eller lukkede spørsmål, problemløsning fra en bok, et prosjekt eller en prøve? Fokuset på Oppgaven leder oppmerksomheten fra læreren til elevenes faktiske læring. Læringen ligger i den oppgaven læreren ber eleven utføre. Klasseroms-observasjonene gir indikasjoner på hvilke aspekter ved pensum som læreren velger å undervise. City, Elmore, Fiarman og Teitel (2009) hevder at Oppgaven er kritisk for å forstå læringen i skolen. Noen ganger er utbyttet / forventningene på det aktuelle nivået/ alderstrinnet, men av og til er innholdet på et lavere nivå.

- Er oppgavene åpne eller lukkede? (Rike oppgaver?)
- Er det enkeltstående oppgaver, eller krever det at elevene utfører flere handlinger?
- Er oppgavene avsluttende?
- Kan oppgavene besvares ut fra tekstboka?
- Krever oppgaven at elevene skal gjengi fakta?
- Er det autentiske eksempler / fra virkeligheten?
- Krever oppgaven at elevene tilfører ny kunnskap?
- Er oppgaven relevant for elevenes virkelighet?
- Gir oppgaven elevene valgmuligheter?
- Er oppgaven autentiske og realistiske?
- Krever oppgaven at elevene reflekterer og tenker kritisk?

Kompleksitet er av stor betydning. **Kompleksitet** gir rom for dybde og utfordring. Marzanos (2003) forskning viser at de fleste Oppgaver har lav grad av kompleksitet. Observasjonene indikerer også at fagstoffet det undervises i er på et forståelses- og /eller et gjengivelsesnivå. Elevene sitter ofte og utfører oppgaver som ikke er komplekse eller kreative, eller så besvarer de spørsmål fra tekstboka. Fører Oppgaven til det en kollega kaller ”happy, busy work”, eller er det mer komplekst? Er oppgavene rike og åpne? Krever de refleksjon og kritisk tenkning? Elmore (2012) foreslår kompleksitet som et middel for å øke elevenes prestasjoner. Skolebaserte ledere kan bruke forskningsbaserte tekster som Hatties Visible Learning for Teachers (2012), Making Thinking Visible av Ritchart, Church og Morrison (2011), for å gi noen modeller til for å finne forklaringer og indikatorer. Fokuset på økt kompleksitet bekrefter viktigheten av dybdelæring og prestasjoner for elevenes læring (PISA, 2011).

I

Bokstaven I representerer **Instructional Strategies** /didaktiske strategier. Dette er undervisningens ”hvordan” eller de handlinger og strategier lærere bruker for å introdusere, konsolidere og for å vurdere læring. I de fleste studier er det stort lærerfokus og lærerens stemme dominerer (Marzano, 2003; Hattie, 2001). Det er hensiktsmessig å spørre kollegiet om å diskutere den foretrukne ballansen mellom prat fra læreren kontra elevene. Lærerne kan vurdere denne problemstillingen i forhold til sin undervisning over en periode på en uke eller to, for så å diskutere sine funn. Skolens lederteam kan samle informasjon om lærer/elev prat / dialog fra sine klasseromsbesøk og så delta i en åpen og kollegial samtale om idealene og realitetene. Som utdannere trenger vi å gi rom for elevene stemme slik at de kan være aktive for egen læring og ikke bare passive mottakere. Målet er å øke elevenes stemme og valgmuligheter. For forslag til effektive strategier er det verdt å lese Hatties arbeid (2012) og Dean, Hubbell, Piltler og Stone`s (2012) bok ”Classroom Instruction that Works ” (2. utgave).

Det er en rekke instruerende strategier som læreren kan bruke, som:

- Forelesning
- Lærerstyrte timer – deling av informasjon, elevene gir respons på spørsmål og påstander.
- Spørsmål og svar – en tradisjonell sokratisk time.
- Elevene skriver notater til lærerens fremlegg på tavle/ fremvisning.
- Notater og oppsummeringer fra tekster eller andre kilder.
- Samarbeidsformer der elevene arbeider i mindre grupper med oppgaver mens læreren går rundt i klasserommet og bistår / legger til rette.
- Selvstendig arbeid der elevene arbeider mens læreren går rundt og bistår.
- Casearbeid og rollespill.
- Presentasjoner, paneldebatter, diskusjoner.
- Høyttenkning.
- Bruke kommersielt materiale
- Læreren leser spesifikke deler av en tekst til klassen.
- Guided practice – hovedfokus er på veiledet lesing eller veiledet matematikk eller andre fag/ ferdigheter. Dette er annerledes enn å bruke lesing i klasserommet.
- Felles lesing, felles regning eller felles oppgaveløsning i andre fag og temaer.

- Laboratorieøvelser og eksperimenter.
- Problembasert (utforskende) læring eller prosjekt basert på læring, der elevene er aktivt involvert i å skape mening i læringen.
- Bruke teknologi for å finne informasjon eller ta opp/ kommunisere informasjon. (Bruk av IT)
- Konferanser.
- Gi tilbakemeldinger muntlig eller skriftlig.
- Differensiering – tilrettelegging og intervensjoner for å imøtekomme spesifikke behov hos elevene.
- Bruke vurdering for læring, og som læring.
- Gi tilbakemelding til klassen, til grupper og individuelt.

Å sjekke ut forståelse er en viktig del av syklusen i tilbakemeldinger og vurdering for læring. Gjennom klasseromsbesøk kan man få innsikt i hvordan lærere reflekterer rundt vurdering. Hvordan bruker læreren vurdering for læring som en instruerende strategi? Sjekk de ut om elevene har forstått og mestrer spørsmålene / oppgavene?

Observerer du som skoleleder at lærerne lar informasjonen de får påvirke den videre undervisningen? Uavhengig av hvilke strategier som brukes av lederen, vil administrasjonen forvente å se kjennetegn/ bevis på bruk av tilpasninger og tilrettelegginger av pensum, eller elementer av differensiering, eller universelt design som er selvdifferensierende. Dette inkluderer bruk av fleksibel teknologi. Effektive lærere differensierer sine instruerende strategier for å møte variasjonen av elevenes læringsbehov.

Lederen bør ha en nysgjerrig innstilling ved observasjon i klasserommet. Dersom elevene sitter i grupper, er det interessant å undersøke om de samarbeider eller utfører oppgaver individuelt mens de sitter ved siden av hverandre. Dersom ledere ser elever som jobber sammen, kan de spørre: Hvem avgjorde hvem som skulle være i samme gruppe? Hvor ofte endres gruppene? Hvordan viser elevene at de forstår og mestrer læringen? Hva slags oppgave arbeider de med?

Etter flere besøk, kan lederne også utforske graden av sammenheng mellom undervisningen og de strategier som er nedfelt i i skolens utviklingsplan eller i satsingsområdene som er valgt for å øke elevenes læringsutbytte. Skjer det som er ønsket i klasserommene? Kan det identifiseres strategier for kapasitetsbygging?

D

D refererer til **Design** av klasserommet som læringsarena.

Hvordan har læreren tilrettelagt klasseromsmiljøet for å påvirke og støtte elevenes læring? Tradisjonelt har klasserom i ungdomsskole og videregående skole båret mindre preg av informasjon og oversikter, eksempler, læringsmål, suksesskriterier og elevarbeider enn klasserommene på lavere trinn. Dette delvis fordi lærerne ofte byttet klasserom, og dermed ikke hadde tilhørighet og ”kunne bygge reir”, slik lærere på lavere trinn gjorde. Men delvis også fordi lærerne var mer fokusert på faget / temaet enn på disse didaktiske virkemidlene. Nå når vi forstår mer om hvordan visuell informasjon og remindere støtter læring (City, Elmore,

Fiarman & Teitel, 2009; Hattie, 2009; Marzano, 2003), er vi mer bevisst på hvordan klasserommet som arena kan utnyttes for læring på nye måter.

Hva kan vi som ledere observere i klasserommet som viser at det er et læringsmiljø? Hvordan skal et klasserom som fungerer som et læringsmiljø se og høres ut? Hva er hengt opp på vegger og tavler som støtter læring? Hva bør forholdet være mellom lærerens arbeid og elevenes arbeid? Dette er type spørsmål som er gode å stille og drøfte i kollegiet slik at lærerne kan komme med egne indikatorer. Lærernes indikatorer kan så bli utgangspunkt for "Se og Høre-kjennetegn". "Klasseromsarealet er effektivt dersom elevene lett kan relatere informasjonen til sin læring. Personalet mitt bruker "bump-it-up walls" (Lloyd,2014). Mulige indikatorer å se etter kan være:

- Hvordan pultene er plassert. Dersom pultene står på rekker heller enn i grupper i de fleste timer, hvorfor det? Hvilken forskning viser at dette er en effektiv måte å lære på?
- Poste læringsmål på en elevvennlig, språklig alderstilpasset form, for å sikre at elevene har en klar formening av hva de skal lære. Lærere bør forklare hvorfor målene er viktige. Det bør trekkes linjer til pensum og representere "Big Ideas: (sette i sammenheng). Elevene bør kunne referere til læringsmålene og de kan inkludere post-it lapper med egne kommentarer eller endringer som viser hvordan de har oppfattet målet eller hvilke avklaringer det var behov for.
- Gjenspeiler språket læreren bruker muntlig og på tavla elevenes referanserammer?
- Å henge opp målsettinger, planer og andre retningslinjer for å støtte læring og refleksjon. Er det læreren som har laget dette, eller er det dokumentasjon av elevens læring?
- Eksempler på elevens utførte arbeid som viser kvalitet som eller over gjennomsnitt.
- Oversikter og suksesskriterier eller andre kriterier for evaluering / vurdering av elevenes arbeid. Disse bør utarbeides sammen med elevene slik at elevene forstår hva de trenger å gjøre for å fullføre en oppgave, hva som kjennetegner kvalitetsarbeid og hvordan de kan forbedre seg.
- Vise elevarbeid med læringsmål og relevante suksesskriterier.
- Kan inkludere innkjøpte posters og læringsmaterieell som tar opp et spesielt tema eller arbeidsform.
- Teknologi: hva slags teknologi brukes? Er det SMARTBoards, PCer, Ipader? Hvordan brukes det? For å forbedre og forsterke læringen? Er teknologiske hjelpemidler i klasserommet, uten å bli brukt?
- Strategier og matematiske /kunnskapsbaserte metoder. Det bør være synlig at dette brukes i klassen. Se på elevenes arbeid eller spør elevene om deres bruk av verktøy/ læringsstrategier.
- Ressurser for å støtte læring – en variasjon av tekster og sjangre.
- Kan elevene kjenne se igjen i det de ser på veggene i klasserommet? – rase, kultur, kjønn?
- Kjennetegn på hovedmålsettingene i skolens utviklingsplan eller aktuelle styringsdokument.
- Kjennetegn på vurdering for og av læring (beskrivende, summativ eller formativ vurdering). Bærer elevenes arbeid preg av at oppgaven og vurderingene er differensierte? Hva kan du se av dette i klasserommet?

Hvordan fellesområdene på skolen er innredet og hva er stilt ut, gir også mye informasjon. Hovedbudskapene som er synlige i skolen, inkludert utsmykking, bilder og historiske minner,

signaliserer verdier og retning for skolen. Hvilke elever heies frem? Hvilke hendelser og prestasjoner får anerkjennelse? Å vise frem elevers arbeid, sammen med læringsmål og suksesskriterier, viser hva som er i fokus for læringen på skolen. Når ledere så vel som lærere og elever føler ansvar for utstilling og synliggjøring av elevenes læring, blir også fellesområder læringsarenaer. Å gi ansvar for deling og utstilling til elevene er en måte å støtte elevenes stemme og å avlaste lærere med oppgaver når de allerede føler seg overarbeidede. Dette er også god markedsføring overfor foreldre og lokalsamfunn fordi de ser at arbeidene som er utstilt henger sammen med mål og suksesskriterier.

E

E står for elevenes **engasjement**. Engasjement er ikke å være lydige eller medgjørlige. Gjennom klasseromsobservasjoner kan en se om elevene er passive mottakere av informasjon eller kollektivt og aktivt engasjert i læringsprosessen gjennom refleksjon og egne meninger. Er de medgjørlige og fullfører oppgaven eller hører på og svarer på spørsmål? Skjer det utforskning? Igjen med tanke på en instruerende, konkret kjerne. City, Elmore, Fiarman og Teitel (2009) vektlegger viktigheten av elevenes engasjement i sin egen læring.

Elevene er den beste kilden til informasjon om deres egen læring. Dersom læreren fokuserer på helklasse-instruksjoner, må lederen forsøke lederen forsøke ikke å være påtrengende. Dersom elevene derimot arbeider selvstendig eller samarbeider, kan lederen sirkulere og titte i elevenes arbeidsbøker. Hvorfor? En mer grundig og detaljert undersøkelse av elevenes arbeidsbøker og arbeid er det bedre å overlate til en større skolevurderingsprosess. Med tanke på spørsmål til elevene, kan spørsmål som de under være hensiktsmessige for å få frem nyttig informasjon.

1. Hva er dine læringsmål?
2. Hvorfor? Hvorfor er det viktig og hvorfor bruker læreren tid på dette?
3. Hvordan hjelper undervisningen deg til å lære det du skal?
4. Er det du lærer lett eller vanskelig? Hva gjør det lett eller vanskelig?
5. Vet du hva du skal gjøre for å forbedre arbeidet ditt?
6. Gjør du om på arbeid på bakgrunn av framovermeldinger?
7. Kan du gi tilbakemeldinger til medelever? Kan du gi en egen vurdering på bakgrunn av kriterier?
8. Hva gjør læring interessant?
9. Hvor får hjelp og støtte hvis du er usikker?

Forbedre fokus

Alle skoleledere må sette sitt personlige preg på sine skolevandringene. Av og til vil kanskje skoleledere bare vandre rundt i fellesarealer og gjennom klasserom og se etter sammenheng mellom effektive undervisningsformer. Dette er et verktøy som skoleledere kan bruke for å overvåke i hvilken grad skolens utviklingsplan kommer til uttrykk, og se etter tegn på implementering og i hvilken grad strategier som er vedtatt gjennomføres i praksis. Noen ganger kan lederne ved sine vandringene se tegn på kritisk lesing, differensiering, økende grad av komplekse oppgaver, problemløsning, rike oppgaver, kjønnsbasert læring, samarbeidsformer, kritisk tenkning og gradvis slipp på kontroll, som noen tegn på effektiv praksis.

Uavhengig av fokusområde, vil TIDE (OIDE) være et nyttig verktøy for å støtte innsamling av data gjennom observasjoner, enten det er en spesifikk strategi, metode eller undervisningsform som er i fokus. Likedan om det er noe som skjer regelmessig og med en klar hensikt i noen få klasserom og ikke i andre, eller om det er strategier og arbeidsformer som er godt etablerte i skolen.

Dersom lærerne er i en bevisstgjøringsfase eller utprøving av ny praksis, bør skolelederne arbeide for å tilrettelegge for kapasitetsbygging for lærerne og muligheter for modellering for å utvikle praksis som en del av implementeringen. Det er behov for utvikling av kapasitet, antakelig gjennom lærende team. Dersom bare noen få lærere ikke er med på utprøving, er veiledning og rådgiving det beste for å følge opp disse. Å gi lærerne mulighet til å besøke andre læreres klasserom fremmer deling av effektiv praksis, og bidrar til effektiv implementering i hele skolen. Når fokuset for klasseromsbesøk er på noe kollegiet har arbeidet med kollektiv, kan rektor spørre lærere i heterogene grupper (på tvers av trinn og fag) å identifisere indikatorer eller ”look-fors” for strategien eller metoden. Skolelederen kan bruke indikatorer eller ”look-fors” som lærerne sammen har utarbeidet sammen når den besøker klasserommene, og så speile sine funn som grunnlag for refleksjon i plenum. Rektor kan bruke skolens visjon eller pedagogiske plattform som utgangspunkt. Hvordan synes og høres dette i fellesarealer og klasserom? Personalet kan samle dokumentasjon på de målsettingene som skal implementeres. Rektor kan til og med sørge for at lærerne har kameraer, bruke Ipader eller smart-telefoner for å ta bilder for deling. Da er det lettere å fokusere på en enkelt strategi, handling eller arbeidsform som er rettet direkte mot skolens målsetting. Lærerne kan være oppmerksomme på skolens utviklingsplan når de engasjerer seg i den spesifikke, hensiktsmessige strategien eller metoden, og lederne kan samle bevis på sine pedagogiske vandringar slik at alle så kan delta i diskusjoner i kollegiet om hvordan praksis utvikles og tas initiativ i skolen.

Deskriptiv tilbakemelding

“Det er vanskeligere å gi negativ enn positiv tilbakemelding eller ingen tilbakemelding i det hele tatt” (May, 2012). Forskning viser at deskriptiv tilbakemelding er viktig og spiller en avgjørende rolle for elevenes mulighet til å forbedre seg (Hattie, 2012). Som utdannere er vi ikke vant til å gi deskriptive tilbakemeldinger til voksne for å forbedre praksis. Samtalene kan bli ubehagelige og anstrengte og ledere bekymrer seg for om lærere kan distansere seg og /eller at det kan bli en forverring i relasjoner og forsterkede spenninger. Derfor er ledere ofte skeptiske til å gå inn i samtaler der de ikke vet hvordan de skal starte eller strukturere tilbakemeldingene innenfor en positiv ramme.

Motstand og utfordringer

Å endre praksis krever tid og energi. Når lederen støter på motstand til endring, er det mange ting å ta med i betraktning. Det kan være grunnleggende oppfatninger / forståelse hos ledere som ikke nødvendigvis vil bli positivt møtt av den individuelle som skal ta imot tilbakemeldinger. Å håndtere motstand er en del av lederens jobb, og ikke alle vil omfavne og applaudere endring.

Det kan hende at en spesifikk lærer ikke har ferdighet eller kunnskap for å gjennomføre endringene.

Kan det være uvillighet til å flytte seg ut av komfortsonen? Er årsaken til at det skal skje endring klar og fundamentert på elevenes læring? Kanskje er det et spørsmål om motivasjon eller om relasjoner og tillit. Det kan være at målsettinger er uklare eller at det mangler ressurser til implementering. Kanskje personalet ikke føler seg involvert i prosessen eller at deres innspill ikke betød noe og de dermed er kyniske i forhold til endringene og mangler eierskap. Kanskje de har de ikke god nok kjennskap til forskningen som sier at endringen vil føre til bedre læring for elevene. Kanskje strategien eller intervensjonen er prøvd ut tidligere, uten suksess? Heller enn bare å anta at noen av lærerne ganske enkelt er vanskelige, trenger rektor å forstå årsakene til motvilligheten.

Konflikter oppstår når menneskers behov ikke blir møtt og ikke forsvinner (Williams, 2005, s. 58). Håndter konflikter, ikke unngå dem. Lærere som handler under standard er en annen utfordring og det er klare prosedyrer for slike samtaler. Denne prosessen er verken evaluerende eller som anerkjennende. Vi snakker om en ”åpen for å lære tilbakemelding” som fokuserer på å bistå godelærere til mer refleksjon og større bevissthet om deres betydning for elevenes læring.

Messaging

Vær empatisk. Bli en bedre lytter. Fokuser på profesjonell læring. Dette er ferdigheter som læres. Ikke vær negativ eller personlig kritisk. Dette handler ikke om å identifisere individuelle læreres svakheter der disse er under akseptabelt nivå for undervisningen. Ledere må ha et tankesett for endring som gjør at lærere kan og ønsker å forbedre læringen i sine klasserom og gjennom hele skolen (Dweck, 2010). Først, fokuser på den kollektive og ikke den individuelle tilbakemeldingen ved å bruke åpne samtaler som nevnt over og la lærere dele sine erfaringer i grupper. Bruk gruppelæring. Fullan (2013) minner oss på at dersom det er behov for dyp læring og samtidig innenfor en kort tidsramme, så er det gjennom gruppen at individet endrer seg og dermed også gruppen. Dersom mennesker strever, vil de ønske å forbedre seg, og ved å lytte til sine kollegers diskusjoner, kan det gi muligheter for at de får strategier som er hensiktsmessige. Husk at mye undervisning skjer bak lukkede dører med privatisert praksis, og mange lærere får fremdeles ikke mulighet til å besøke hverandres klasserom. Gjennom klasseromsbesøkene kan skolelederne knytte sammen lærere og støtte sammenheng i undervisningen skolen igjennom. De kan støtte lærere som samarbeider. Som leder, husk at lærere ønsker tilbakemeldinger. Dine forslag kan, dersom de er knyttet til elevenes læringsutbytte, påvirke praksis. Som en skoleleder sa: ”Arbeidet vi gjør med våre lærere i støtte av elevenes læring er målrettet og alltid med det mål å øke elevenes læringsutbytte” (Borgfjord, 2014).

Å lære å gi effektive tilbakemeldinger er en ferdighet som må øves på og raffineres. ”Rektoren kan fungere som en katalysator for ny vekst når lærere konfronterer læringsmiljøet og strever for å forbedre det” (Downey, Steffy, English, Frase & Postom, 2004, s. 138).

Å påvirke læringen i klasserommene krever at den skolebaserte lederen ikke bare overvåker skolens utviklingsplan, men også støtter gjennom deskriptiv feedback. På denne måten speiler lærernes læring elevenes læring.

Videre er noen punkter for skolelederen å ha med seg når de planlegger deskriptiv tilbakemelding til personalet:

- Undervisning er fremdeles i all hovedsak privat (Hammond Darling, 2010) og lærere er ikke alltid komfortable med å besøke eller få besøk, eller å gi eller få tilbakemeldinger på observasjonene. Ledere trenger å forklare hvorfor de er i klasserommene og samler data, og kople effektiv praksis gjennom skolen, og sikre at synligheten og tilstedeværelse oppleves som meningsfull og som en del av deres ordinære instruerende lederskap.
- Tilbakemeldingene bør referere til positiv praksis som allerede eksisterer i skolen. Initiativ til endring og spredning mellom klasserommene bør være en naturlig del av elevenes læring (Coburn, 2003).
- Lærere profiterer på å bli involvert i samtaler for refleksjon mellom kolleger (Downey, Steffy, English, Frase & Poston, 2004).
- Skolebaserte ledere som opptrer respektfullt overfor personalet og er gode lyttere og villige til å lære, har større mulighet til å bli lyttet til i denne sammenhengen (Di Cecco & Freedman, 2013; Freedman, 2007; Marcano, Frontier & Livingston, 2011).
- Skolebaserte ledere trenger å vise hvordan de vektlegger verdien av dataene og viktigheten av hvilke elementer det belyser (Curtis, 2011; Levin, 2010).
- Feedback handler om å dele og diskutere data, ikke om personlig kritikk (Hattie, 2012; Sharrat & Fullan, 2012).
- Gjennom feedback som gir lærerne mulighet for å dele og forbedre sin praksis, bygges også eierskap til de endringer som fremmer elevenes læring (Hargreaves & Fullan, 2012).

For at effektiv praksis skal skje, må rettet og med sammenfall mellom klasserommene for elevene, er det nyttig for lærerne å ha prøvd ut strategiene først. Opplever lærerne å bli behandlet med respekt, og erfarer de at deres meninger betyr noe? Gradvis slipp på kontroll skjer når lederskap og ansvar blir distribuert.

Ofte inneholder ikke læreres læring rike oppgaver og kompleksitet. Dersom intellektuell stimulering gjennomgående ikke skjer, er det ikke overraskende at elevenes læring også befinner seg på kunnskaps- og gjenskapingsnivå. ”Endringen fra en kultur for isolasjon til en samarbeidende kultur vil ikke oppstå i en skole, uten effektivt lederskap fra rektor” (DuFour & Marzano, 2011, s. 63). Ledere som skal støtte lærende team må først være lærende selv for å fremstå med troverdighet (Edmondson, 2012).

I planlegging for økt lederskap hos lærerne og felles ansvar, ta hensyn til:

- Er refleksjon synlig for personalet? Er det åpenbart i det profesjonelle arbeidet kollegiet engasjerer seg i?
- Er det mål for voksnes læring i skolens utviklingsplaner?
- Gis det muligheter for lærerne til å samarbeide og dele praksiserfaringer i personalmøter?
- Er det mulig for personalet å vurdere elever arbeid sammen, og ut fra dette tilrettelegge undervisningen?

- Er det fungerende, profesjonelle, lærende team av lærere og øvrige personale som arbeider sammen, integrert i det daglige arbeidet, for å sikre økt læringsutbytte for elevene?
- Er det nok relasjonell tillit til at man kan starte med gallerivandringer i hverandres klasserom slik at lærere kan samle dokumentasjon for felles praksis? Kan vi bruke strategier for å avprivatisere undervisningen?

Hvilke kjennetegn kan lærerne gjenkjenne for å vite at det foregår profesjonell læring med sterk virkning hos elevene? Når skolelederne modellerer hva de vil at skal skje i klasserommene, erfarer lærerne læringsprosessen og får en mer personlig og autentisk forståelse av hva læringen skal se ut som, høres ut som og føles som. De kan så overføre dette til sine klasserom. Hirsch og Hord (2012) presenterer en struktur og standarder som gir støtte for å gjøre lærernes læring mer effektiv. Marzano, Frontier og Livingston (2011) minner ledere om at ”læreres ekspertise er i tilfeldig grad relatert til elevenes prestasjoner” (s.10). Mens tilbakemeldinger på bakgrunn av informasjon fra klasseromsobservasjoner kan gis individuelt med lærere på en støttende måte, kan det ha større virkning for utvikling av hele skolen om tilbakemeldingene deles kollektivt på tvers av trinn, seksjoner, avdelinger, lærende team eller i hele personalet. Der hvor ønsket praksis ikke skjer, eller bare finner sted i noen få timer, bør datainnsamlingen raskt gjøre at rektor sikrer større grad av kollegabasert læring. Dette blir et eksempel på at ”vi underviste i det, men det skjedde ikke læring”. Vurder å beskrive det du ser at skjer, gjennom ”i noen få klasserom, i noen klasser, i de fleste klasser og i alle klasser”. På den måten unngår du å henge ut individuelle lærere og klasserom. Dersom du ser virkelig god praksis, så kan du gjerne dele det. Ledere kan kople lærere sammen. Men, når endring /implementering er godt i gang, vil en leder som uttrykker nysgjerrighet om læring oppleves som mindre truende enn en som fokuserer på (positiv) bedømming og evaluering. En rektor kan for eksempel si ”Jeg er nysgjerrig på...” og så komme med strategier og metodikk fra klasserommene, uten å nevne navn, og følge opp med åpne spørsmål om praksisen som lærerne reflekterer over i grupper. Heterogene grupper vil gi rike samtaler og ulike perspektiver, mens homogene grupper kan være hensiktsmessige i å øve inn en spesifikk praksis eller retning. Uansett kan lærere lære av hverandre gjennom samtale mens de utøver god pedagogikk. Det er en myriade av åpne spørsmål som kan vises til lærerne for å oppmuntre til samtaler om elevenes læring og klasseromspraksis.

For eksempel:

- Når bestemmer deg for å bruke helklasse-undervisning eller læring i grupper? Hvorfor?
- Hva er dine strategier og kriterier når du plasserer elever i grupper? Når tenker du heterogent og når homogent?
- Når får elevene velge grupper selv og når bestemmer du? Hvor ofte bør grupper endres?
- Hva er dine indikatorer på at gruppearbeid fungerer godt?

- Når elevene arbeider selvstendig eller samarbeider side om side, hvilke elever imøtekommer du med støtte først? Hvorfor? Hvilke spørsmål stiller du? Hvilke responser er du ute etter? Hvilken eller hvilke elev (er) går du så til? Hvorfor?
- Hvordan sjekker du ut forståelse når du introduserer nye ferdigheter eller temaer? Hvor stor prosent av elevgruppa må forstå for at det skal være greit? Når går du videre til et nytt tema eller ferdighet, og når tar du en loop tilbake på enklere nivå? Hva er dine kjennetegn som du handler ut fra?
- Hvordan er ballansen mellom lærers taletid og elevenes? Hvorfor?
- Hva bør være ballansen mellom innkjøpt læringsmateriell og materiell skapt av eleven på veggene i klasseromme? Skal elevarbeid være individuelt eller fra grupper? Hvorfor?
- Når du bruker spørsmål for å trigge elevenes refleksjon, hvilke type spørsmål stiller du for å få frem kunnskap og gjengivelse, og hvilke stiller du for analyse og kritisk tenkning? Hvilke respons er du ute etter?

Sharratt og Harild (2015) fant at 45 % av lærerne sa at dersom rektorer skal lede med legitimitet, bør de ha kjennskap til og modellere effektiv klasseromspraksis. Som skolebasert leder trenger du å utvikle ferdigheter som demonstrerer ”instructional leadership”. For at lederens handlinger skal ha effekt på elevenes prestasjoner med .42 effekt, sier Hattie (2012) at lederen må:

- Arbeide for å minimalisere forstyrrelser (”tidstyver”) i undervisningen og læringen gjennom skoledagen.
- Sikre at lærerne har høye forventninger til elevene sine (akademisk optimisme).
- **Være synlig i klasserommet og observere læringsprosessene.**
- **Fokusere på pedagogiske spørsmål for forbedring av læring.**
- Bruke data på elevresultater for å forstå elevenes prestasjoner med tanke på styrker og svakheter ved undervisningen (lærere).
- Utvikle kultur for læring der kvalitet og læring for alle elever har betydning.