Skoleudvikling i Chicago

Danske perspektiver

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Skoleudvikling
i Chicago

© 2003 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmark.dk's
netboghandel
Telefon 1881
www.danmark.dk/
netboghandel

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-131-5

Indhold

Forord 5

1 Indledning 7
1.1 Projektets formål 7
1.2 Baggrunden for projektet 7
1.3 Metode, dokumentation og bemanding 9
1.4 Terminologi 9
1.5 Rapportens opbygning 10

2 Resumé 13

3 Skoleudvikling i Chicago 17
3.1 Baggrund for reformeringen af Chicagos offentlige skoler 17
3.2 Reformprocessen 17
3.3 Foreløbige resultater 19

4 Chicago-modellen 21
4.1 Den institutionelle ramme 21
4.2 The Model of Essential Supports for Student Learning 22
4.2.1 Skoleledelse 22
4.2.2 Det professionelle miljø 22
4.2.3 Forældresamarbejde og inddragelse af lokalsamfundet 23
4.2.4 Elevorienteret læringsmiljø 23
4.2.5 Undervisning af høj kvalitet 24

5 Spørgeskemaundersøgelser 25

6 Skoleledelse 31
6.1 CCSRs forståelse og indsats 32

6.2 Eksemplificering på skoleniveau 33

7 Det professionelle miljø 35

7.1 CCSRs forståelse og indsats 35
7.2 Skoler der arbejder med det professionelle miljø 37
7.2.1 The Bella School 37
7.2.2 South Shore High School, School of Entrepreneurship 38
7.2.3 Ryder School 39

8 Kompetenceudvikling 41

8.1 Lærernes grunduddannelse 41
8.2 Lærernes arbejdstid og kompetenceudvikling 42
8.3 Problemer i forhold til kompetenceudvikling 43
8.4 Forskning om kompetenceudvikling 44
8.5 Skoler der arbejder med kompetenceudvikling 48
8.5.1 Ryder School 48
8.5.2 North Kenwood and Oakland School (NKO) 50

9 Walk through-modellen 51

9.1 Walk through-modellen 51
9.1.1 Forberedelse 52
9.1.2 Gennemførelse 52
9.1.3 Feedback og støtte 53
9.1.4 Organisering 53
9.1.5 Eksempel på plan 54
9.2 Walk through som uformel variant 55

10 Danske skoleperspektiver 57

10.1 Chicago-modellen i en dansk sammenhæng 58
Grundskolelærerne 58
Gymnasielærerne 58
Gymnasierektorerne 58
Overvejelser til Chicago-modellen i en dansk sammenhæng 59
10.2 Spørgeskemaundersøgelser og skoleudvikling i en dansk sammenhæng 59
Grundskolelederne 59
Grundskolelærerne 60

Gymnasierektorerne 60
Gymnasielærerne 60
Overvejelser om spørgeskemaundersøgelser i en dansk sammenhæng 61
10.3 Walk through-modellen i en dansk sammenhæng 61
Grundskolelederne 61
Grundskolelærerne 62
Gymnasierektorerne 62
Gymnasielærerne 62
Overvejelser om walk through-modellen i en dansk sammenhæng 62
10.4 Det professionelle miljø og kompetenceudvikling i en dansk sammenhæng 63
Grundskolelederne 63
Grundskolelærerne 64
Gymnasierektorerne 65
Gymnasielærerne 66
Overvejelser om det professionelle miljø og kompetenceudvikling i en dansk sammenhæng 66
10.5 Ledelse i en dansk sammenhæng 67
Grundskolelederne 67
Grundskolelærerne 67
Gymnasierektorerne 68
Gymnasielærerne 68
Overvejelser om ledelse i en dansk sammenhæng 69
10.6 Afrunding på seminardrøftelse 69

11 Gloseliste 71

12 Kilder 73
Litteratur 73
Hjemmesider 74
Besøg og interview i Chicago 74
Seminar på EVA den 30. oktober 2003 75

Appendiks 77
Appendiks A: Skolesystemet i Chicago 77
Appendiks B: Consortium on Chicago School Research 80
Appendiks C: Center of School Improvement 83

Appendiks D: Certificering af lærere til undervisning i Illinois **85**
The National Board Certification process **85**
National Board Informational meetings **86**
National Board Pre-Candidacy Sessions **86**
National Board Available Certificates **86**
National Board Candidacy Meetings **87**
Becoming a National Board-scorer **87**
Financial incentives for National Board Certificate **88**
Appendiks E: Systemer til testning af elever i Illinois **89**
Appendiks F: Tre skoler i Chicago som EVA besøgte **91**

Forord

Denne rapport, "Skoleudvikling i Chicago – danske perspektiver", er resultatet af et videnscenterprojekt i forlængelse af EVA's handlingsplan for 2003. Formålet med projektet er at stimulere til skoleudvikling i Danmark ved at formidle erfaringer og viden om skoleudvikling i Chicago med særligt henblik på professionelle skolemiljøer, lærernes kompetenceudvikling og skoleledelse.

Projektets første del drejede sig om at indsamle viden og erfaringer fra Chicago på basis af skriftlige kilder, interview mv. Projektets anden del omfattede en drøftelse af dette materiale i en kreds af danske lærere og ledere fra folkeskolen og det almene gymnasium med det formål at vurdere hvad der kan anvendes i en dansk skolesammenhæng. Den inspirerende og meget konstruktive drøftelse der fandt sted på EVA i oktober 2003, har betydet at rapporten ikke nøjes med at formidle nogle i sig selv ganske interessante erfaringer fra det amerikanske skolesystem, men også sætter dem ind i en konkret dansk skolevirkelighed.

Vi håber at ikke mindst denne sidste del af projektet vil styrke rapportens brugbarhed, og at erfaringerne fra Chicago vil kunne inspirere dem der arbejder med skoleudvikling på alle niveauer, fra lærere og skoleledere til konsulenter, forskere og myndigheder.

Christian Thune
Direktør

1 Indledning

1.1 Projektets formål

Formålet med dette projekt er at stimulere til skoleudvikling i Danmark ved at formidle erfaringer og viden om skoleudviklingen i Chicago med særligt henblik på det professionelle miljø, lærernes kompetenceudvikling og skoleledelse[1]. Det er et kendetegn ved skoleudviklingen i Chicago at den støttes gennem et målrettet og meget bredt samarbejde mellem lærere, forældre, skoleledere, forvaltning, forskere, konsulenter og andre interessenter.

Vi har på EVA vurderet at erfaringerne fra Chicago er interessante i en dansk sammenhæng og ikke samlet set findes magen til i Danmark. Desuden er erfaringerne er ret omfattende og veldokumenterede over en årrække. Vi er klar over at der er mange meget store økonomiske, politiske, sociale og kulturelle forskelle mellem USA og Danmark som det er nødvendigt at tage højde for når man overvejer hvad der vil kunne bruges i en dansk sammenhæng og hvordan.

Vi håber at den danske skoleverden vil lade sig inspirere af erfaringerne fra Chicago og være med til at diskutere hvad der kan bruges, og hvad der ikke kan bruges i en dansk skolesammenhæng. Erfaringerne og den indsamlede dokumentation omfatter forskellige niveauer – fra den enkelte skoles professionelle miljø til den måde myndigheder og forskere overordnet forholder sig til skoleudvikling på. Der er derfor stof til overvejelse uanset om man er lærer, skoleleder, konsulent, forsker eller repræsenterer en skolemyndighed.

1.2 Baggrunden for projektet

Idéen til dette projekt opstod i begyndelsen af 2002 i forlængelse af et seminar om skoleudvikling med den canadiske professor Michael Fullan afholdt på Blaagaard Seminarium, og det er blandt andet gennem hans bøger at vi blev opmærksomme på de interessante tiltag der foregår på skoleområdet i Chicago.

[1] Til sidst i rapporten er der en ordliste hvor man kan se hvordan en række af de vigtigste amerikanske begreber er blevet oversat til dansk. Ved sådanne oversættelser kan det være vanskeligt at ramme den præcise originale betydning.

Michael Fullan skriver i sin bog "Changes Forces – the Sequel" at samarbejde er afgørende for en skoles succes, og at elever lærer mere når skolen har et velfungerende skolemiljø (1999, s.31-32)[2]. Han peger på at der blandt andet i Chicago findes gode eksempler på skoleudvikling som præges af samarbejdskulturer, og at dette samarbejde foregår både internt på skolerne mellem ledelse, lærere og elever og mellem skolerne og deres omgivelser, herunder myndigheder, forældre og lokalsamfund (Fullan, 1999, s. 43-48).

I USA er det almindeligt at der sammenlignet med Danmark lægges meget større vægt på at bedømme elevernes præstationer, og selvom der er forskellige former for pædagogisk praksis, er det ifølge Michael Fullan de færreste lærere der kombinerer disse to sider af læringsprocessen. Når Michael Fullan og forskerne i Chicago taler om "professional learning communities" – eller som vi har valgt at kalde det i denne rapport: det professionelle miljø – forudsætter de derimod at disse to aspekter integreres. Et professionelt læringsmiljø i denne forstand er således kendetegnet ved at "lærerne som helhed og sammen i grupper bedømmer de studerendes præstationer", relaterer præstationerne til undervisningen og på denne baggrund løbende foretager forbedringer hver især og sammen som et professionelt miljø.

Omdrejningspunktet for Michael Fullan i forhold til skoleudvikling er således samarbejdskulturer der kan kendes ved (Fullan, 1999, s. 37-39):

- at de skaber forskellighed samtidig med at de opbygger tillid
- at de fremprovokerer usikkerhed, men også kan rumme den
- at de motiverer til at skabe ny viden og omformer tavs viden til eksplicit viden
- at de forbinder åbenhed og sammenhæng
- at de forbinder det etiske, politiske og intellektuelle.

Som følge af den reformproces som vi senere vender tilbage til, er der igennem de senere år nået markante resultater inden for læsning og matematik på elementary schools i Chicago, og forskere som Anthony Bryk, John Easton mfl.[3] der har fulgt reformprocessen i Chicago tæt, fremhæver betydningen af det professionelle miljø. Hertil kommer en række andre tiltag såsom:

- involvering af forældre og ressourcer i lokalsamfundet
- nem adgang til nye idéer

[2] Fullan anvender også erfaringer andre steder fra, blandt andet New York City, district #2, som var nogle af de første i USA til at gennemføre store sammenhængende skoleudviklingsprojekter med fokus på "The Professional Community"; se også Fullan: "Change Forces with a Vengeance" (2003), s. 40-41 og s. 56-60.

[3] Bryk m.fl, 1998, s. 127ff., og Fullan 1999, s. 34-36.

- uddelegering af ansvar for forandringer til skoleniveauet
- strategisk uddannelsesplanlægning med fokus på sammenhæng.

Anthony Bryk og andre forskere peger på tre overordnede koncepter som Chicagos skolereformer fra 1990'ernes slutning fokuserer på (1999, do., s. 187-211):

- tiltag i forhold til at fremme deltagelse og demokrati
- omfattende og sammenhængende planer for skoleudvikling
- innovativ undervisning.

Og de tilføjer at skolelederne på de skoler hvor det lykkes at skabe bedre læringsmiljøer og -resultater, anlægger et strategisk fokus på undervisningen samtidig med at de anvender skoleudviklingsplaner med henblik på at involvere deltagerne og imødegå manglende sammenhænge[4].

1.3 Metode, dokumentation og bemanding

Projektets dokumentation består dels af skriftlige kilder, der især stammer fra Consortium on Chicago School Research, dels af materiale indsamlet under et studiebesøg i Chicago i maj 2003, herunder interview og samtaler med en række forskere, rådgivere, ledere, lærere og elever.

Dette materiale er blevet bearbejdet af EVA og forelagt en gruppe skoleledere og lærere fra grundskolen og det almene gymnasium på et seminar[5] i oktober 2003. Formålet med seminaret var at vurdere om der var idéer og andet som kunne anvendes i en dansk skolesammenhæng (se kapitel 10). På grundlag af drøftelserne på seminaret er den endelige rapport skrevet færdig.

Projektet er en udmøntning af et videnscenterprojekt om internationale skoleerfaringer fra EVA's handlingsplan for 2003. Projektgruppen har frem til og med juni 2003 bestået af evalueringskonsulent Birgitte Gottlieb og specialkonsulent Michael Andersen, der sammen har stået for interview mm. Herefter har sidstnævnte færdiggjort rapporten der er offentliggjort januar 2004.

1.4 Terminologi

Da institutionstyperne i USA og Danmark langt fra er identiske, har vi i et vist omfang valgt at bruge de originale betegnelser i stedet for at forsøge os med oversættelser som let kan blive misvi-

[4] Fullan, 1999, s. 35, der citerer fra Sebring og Bryk (1998): "School Leadership and the bottom line in Chicago" skriver at skolelederne anlægger et "long-term focus on instructional core", udarbejder "school improvement plans" "to bring participants into a process of developing a comprehensive plan and 'at-tack incoherence'

[5] Se deltagerliste i kapitel 12.

sende: Elementary schools, som minder om vores grundskole, udbyder normalt kun undervisning til og med 8. klasse, mens high schools dækker fra og med 9. til og med 12. klasse. Hertil kommer andre forskelle såsom de såkaldte extended elementary schools, der også udbyder 9.-klassesundervisning, og de såkaldte academic preparatory centers, som underviser fagligt svage elever fra 8. klasse som forberedelse til high schools. Appendiks A giver en oversigt over skolesystemet i Chicago og de forskellige typer high schools.

På den anden side er dette jo en dansk tekst så vi har naturligvis måtte oversætte en lang række amerikanske begreber, velvidende at det ofte kan være vanskeligt at oversætte helt korrekt, ikke mindst fordi konteksten er så forskellig. Fx har vi oversat "performance" med udbytte og "curriculum" med læreplan, pensum eller faglige mål afhængigt af konteksten. Af hensyn til den usikkerhed som sådanne oversættelser indebærer, har vi sidst i rapporten indsat en gloseliste hvor man kan se hvordan vi har oversat en række af de vigtigste begreber.

Selvom vi har tilstræbt ikke at anvende for mange forkortelser, har vi dog for at øge læsevenligheden valgt af forkorte navnene på de to centrale institutioner i Chicagos skoleudviklingsarbejde, nemlig: Consortium on Chicago School Research, som vi forkorter CCSR, og Center of School Improvement, som vi forkorter CSI.

1.5 Rapportens opbygning

Efter denne indledning følger først et resumé og dernæst syv kapitler der præsenterer erfaringer og viden om skoleudvikling fra Chicago. Kapitel 3 skitserer kort baggrunden for den igangsatte reformproces. Kapitel 4 introducerer til det vi omtaler som Chicago-modellen. Kapitel 5 handler om de omfattende, årlige spørgeskemaundersøgelser man bruger til at indsamle dokumentation om skolerne, og som bidrager til systematisk skoleudvikling i Chicago. Kapitlerne 6, 7 og 8 handler om de temaer som dette projekt fokuserer på i forbindelse med skoleudviklingen i Chicago, nemlig skoleledelse (i kapitel 6), det professionelle miljø (i kapitel 7) og kompetenceudvikling (i kapitel 8). I kapitel 9 præsenteres et redskab til kompetenceudvikling der fokuserer på kvalitetsudvikling af undervisningen: walk through-modellen.

Med kapitel 10 skifter rapporten perspektiv fra Chicago til Danmark. Kapitlet handler om de drøftelser der fandt sted på et seminar på EVA i oktober 2003 mellem fire grupper af gymnasierektorer, gymnasielærere, grundskoleledere og grundskolelærere. Formålet med seminaret var at diskutere hvordan erfaringerne fra Chicago kunne anvendes i en dansk skolesammenhæng. Sidst rapporten er der en gloseliste og en kildefortegnelse, der også indeholder programmet for EVA's seminar den 30. oktober 2003 og en deltagerliste for seminaret.

Desuden findes et appendiks med forskelligt baggrundsmateriale: Appendiks A beskriver skolesystemet i Chicago, appendiks B og C beskriver de to centrale forsknings- og udviklingsinstitutioner i Chicago, Consortium on Chicago School Research og Center of School Improvement. Appendiks D handler om lærercertificering i Chicago, og appendiks E om testsystemer i USA. Endelig beskriver appendiks F de skoler som EVA besøgte i maj 2003.

2 Resumé

Formålet med dette projekt er at stimulere til skoleudvikling i Danmark ved at formidle erfaringer og viden om skoleudviklingen i Chicago med hensyn til professionelle skolemiljøer, lærernes kompetenceudvikling og skoleledelse.

Chicago-modellen
Chicagos offentlige skoler var i 1980'erne i en kritisabel tilstand, og det gav anledning til en omfattende reformproces som stod på op igennem 1990'erne. Reformerne har blandt andet skabt øget decentralisering og styrket det lokale demokrati. Desuden har man iværksat kontante sanktioner over for både skoler og elever som ikke lever op til den forventede standard. Det vi i denne rapport imidlertid har valgt at omtale som Chicago-modellen, refererer dels til en række evaluerings- og forskningsinstitutioner der er blevet skabt efter 1990 for at fremme kvaliteten af de offentlige skoler i Chicago, dels en række initiativer som er blevet sat i værk, og dels en bestemt læringsmodel.

På University of Chicago blev der oprettet en forskningsenhed med navnet Consortium on Chicago School Research (CCSR) som har til opgave at forske i uddannelse af børn og unge for at støtte udviklingsarbejdet på de offentlige skoler i Chicago. Tilsvarende blev der oprettet et center ved navn The Center for School Improvement (CSI) for at støtte den konkrete skoleudvikling og tilhørende øvelsesskoler. Det er karakteristisk for Chicago-modellen at den tilstræber at få forskning på den ene side og udvikling af skolerne, undervisningen og læringen på den anden side til at gå op i en højere enhed. Det sker ud fra den antagelse at ingen interessent er i stand til at løfte opgaven alene når skolerne samlet set skal udvikles.

CCSR har udviklet en model som de kalder "The Model of Essential Supports for Student Learning", for at kunne beskrive og vurdere skoleudvikling. Modellen er en forståelsesramme der omfatter fem domæner som hver især spiller en væsentlig rolle for elevers læring. Modellen indeholder desuden en bestemt opfattelse af hvad der skaber skoleudvikling. Dette projekt tager udgangspunkt i domænet det professionelle miljø med fokus på lærerne og deres kompetenceudvikling samt domænet ledelse.

Årlige spørgeskemaundersøgelser – et middel til skoleudvikling
Et af de vigtigste og mest omfattende initiativer som er blevet iværksat i forhold til dokumentationsindsamling og skoleudvikling i Chicago, er de årlige spørgeskemaundersøgelser blandt alle skoleledere, lærere og elever på offentlige skoler i Chicago. Det er CCSR der siden 1991 har gennemført de årlige spørgeskemaundersøgelser med det sigte at skabe ny viden om praksis på skolerne i forhold til de forskellige domæner i "The Model of Essential Supports for Student Learning".

På baggrund af det store talmateriale bliver der årligt udarbejdet individuelle skolerapporter. Hensigten med disse skolerapporter er at de skal forsyne skolerne med relevant information som de kan bruge til at analysere egen indsats og til at planlægge kvalitetsforbedringer ud fra. Skoleprofilerne anvendes desuden som grundlag for forskning og overordnede initiativer. De skoler der årligt får udarbejdet skolerapporter fra CCSR, får tegnet statusbilleder af blandt andet skoleledelse med grafer der viser hvordan det står til på skolen i forhold til forskellige indikatorer, om det går frem eller tilbage i forhold til tidligere, og hvordan skolen ligger i forhold til andre skoler.

I skolerapporterne knytter CCSR også kommentarer og stiller spørgsmål ud fra de værdier og mål som konsortiet er enige om for at fremme det videre arbejde med temaerne. Således arbejdes der målrettet med at forandre skolelederens rolle i retning af mere dialog og samarbejde og med fokus på elevernes læring. Og denne bestræbelse bakkes op af fagforeninger, politikere og skoleforvaltning.

Samarbejde og fælles ansvar
Idéen om professionelle miljøer har til hensigt at komme de traditionelle skolers problemer til livs. Derfor har værdier som "sammenhæng", "nærhed" og "samarbejde" været centrale i den model der ligger til grund for skoleudviklingen i Chicago. Et stærkt professionelt miljø er ifølge CCSR desuden kendetegnet ved at lærerne – der tilsammen besidder en bred vifte af viden og kompetencer – har en klar, fælles vision for fremtiden og deler samme opfattelse af mission og mål. De har et fælles sprog, deler værdier og forhåbninger og er optaget af hvordan undervisningen gøres bedst mulig. De deler i fællesskab ansvaret for at eleverne opnår succes og skolen når sine mål. Som følge heraf er lærerne i det professionelle miljø meget samarbejdsorienterede. De deler viden om hvad de har lært af professionel erfaring og pædagogisk forskning, og de forventes at være engageret i reflekterende samtaler om deres egen praksis og egne antagelser.

Sammenhæng mellem kompetenceudvikling og skoleudvikling
Forskerne på CCSR har konstateret en signifikant positiv sammenhæng mellem kvaliteten af kompetenceudviklingen og kvaliteten af det professionelle miljø. Ligesom der kan konstateres en signifikant positiv sammenhæng mellem kvaliteten af kompetenceudvikling og kvaliteten af den

pædagogiske ledelse. Et stærkt professionelt miljø med fokus på elevernes læring, kollegasamarbejde og reflekterende dialog fremmer således opbakning bag lærernes deltagelse i kompetenceudvikling og gør det lettere at nå fælles mål. Endelig anvendes den såkaldte walk through-model i Chicago som et redskab til kompetenceudvikling af lærerne og til at styrke reflekterende dialog i det professionelle miljø.

Chicago-modellen i dansk perspektiv

På seminaret på Danmarks Evalueringsinstitut i oktober 2003 for lærere og ledere på grundskoler og gymnasier fremhævede deltagerne Chicago-modellens indre sammenhæng som en klar styrke sammenlignet med den relativt svage sammenhæng i Danmark, både hvad angår overgangen fra grundskole til gymnasium og det manglende samspil mellem de forsknings-, udviklings- og evalueringsinstitutioner der omgiver skolerne. Desuden pegede deltagerne på at spørgeskemaundersøgelser kan give mulighed for at afdække noget af det vi ikke ved så meget om på skolerne. Veltilrettelagte spørgeskemaundersøgelser i stil med dem de anvender i Chicago, vil derfor være et godt bidrag til skoleudvikling i Danmark.

Deltagerne på seminaret var meget optaget af sammenhængen mellem lærernes kompetenceudvikling og skoleudvikling, og de fremhævede i den forbindelse vigtigheden af pædagogisk ledelse og lærersamarbejde, mens der kun var begrænset tilslutning til walk through-modellen. EVA har i kapitel 10 i forlængelse af drøftelserne på seminaret stillet en række spørgsmål til videre overvejelse og håber at både spørgsmålene og rapportens dokumentation i øvrigt vil stimulere den fortsatte skoleudvikling i Danmark.

3 Skoleudvikling i Chicago

Dette kapitel giver en kort introduktion til reformprocessen i Chicago underbygget med enkelte forskningsresultater. Kapitlet fungerer således som et baggrundskapitel for kapitlerne 3-8 hvor erfaringer og viden fra Chicago præsenteres. Men det er vigtigt her at understrege – ligesom det vil blive fremhævet senere – at forskningen er en integreret del af skoleudviklingskonceptet i Chicago. Der henvises i øvrigt til appendiks for mere baggrundsviden.

3.1 Baggrund for reformeringen af Chicagos offentlige skoler

Forholdene på Chicagos offentlige skoler var i 1980'erne i miserabel forfatning (Bryk mfl., 1999, s. 17-21): Selvom der fandtes elementary schools hvor stort set alle børn gennemførte det fulde forløb, var der andre elementary schools hvor kun under halvdelen af eleverne opnåede et afsluttende eksamensbevis (tal fra 1987). På de offentlige high schools i Chicago var situationen ikke bedre. Således viste en undersøgelse for perioden 1978-84 at omkring 43 % af eleverne forlod skolen uden afsluttende eksamen, og for unge af latinamerikansk eller afrikansk-amerikansk oprindelse var frafaldet omkring de 50 %.

Det store frafald skyldtes vel at mærke ikke at det faglige niveau var særligt højt. Eleverne på Chicagos elementary schools scorede alarmerende ringe i matematik og læsning i de landsdækkende Iowa Tests of Basic Skills (ITBS). Og efter store avisoverskrifter og en lærerstrejke i 1987, der som den niende på 18 år også var den største i Chicagos historie, var der politisk grobund for grundlæggende forandringer i skolesystemet.

3.2 Reformprocessen

I 1988 blev Chicagos skolesystem decentraliseret for at styrke det lokale demokrati. Denne decentralisering skal ses på baggrund af at man tidligere havde haft et meget hierarkisk og regelstyret system. Det illustreres af følgende citat:

> "Prior to the reform, there was a clear chain of command: Central office bureaucrats told subdistrict superintendents what to do, who in turn told principals what to do, who then told there teachers, who then told their students. By system standards, "good" principals adhered

to the command structure and maintained order in their buildings. There wasn't much public dialogue about anything!" (Bryk mfl., 1999, s. 50).

Chicagos skolesystem kan ifølge Michael Fullan som case blandt andet bruges til at belyse dilemmaet mellem "for meget" og "for lidt" struktur: Før 1988 led skolesystemet i Chicago af "for meget" struktur, hvorefter det i 1988 blev decentraliseret i en sådan grad at 550 skoler fra den ene dag til den anden opnåede betydelig individuel autoritet. Samtidig blev den funktionelle kontakt mellem skoler og skoleforvaltning reduceret til et minimum. Efter en periode med "for lidt" struktur blev systemet så i 1995 recentraliseret.[6] Det skete ved at indføre en mere selskabsagtig konstruktion med skolebestyrelser. Og i stedet for de tidligere "superintendents" på forvaltningsniveau blev der indført "chief executive officers" (CEOs) der fik autoritet til at intervenere i skolernes interne forhold (Allensworth mfl., juli 2001, s. 8-9).

Den nye styrkede centraladministration introducerede herefter to nye initiativer. Det ene gik ud på at de skoler hvor under 15 % af eleverne scorede mindst hvad der svarede til den nationale norm for ITBS,[7] blev sat under administration og fik tilknyttet en "probation manager" der fulgte skolens udvikling. Hvis skolen ikke efter en vis periode udviste fremskridt, blev den rekonstrueret[8].

Det andet initiativ handlede om at elever i 3., 6. og 8. klasse skulle klare en prøve for at gå videre i næste klasse. Hvis de ikke kunne klare disse prøver, skulle de deltage i sommerkurser og gå til prøve igen. Lykkedes prøven heller ikke anden gang, måtte de gå om. Prøven efter 8. klasse får afgørende betydning for hvor mange der fortsætter på high schools (Allensworth mfl., juli 2001, s. 29).

I slutningen af 1990'erne blev disse initiativer fulgt op med nye læringsmål og læringsstandarder med tilhørende læreplaner og pensumbaserede eksaminer for high school-elever. Samtidig begyndte man en kraftig udbygning og renovering af skoler og faciliteter. Desuden introduceredes det såkaldte Lighthouse-program med både faglige og rekreative tilbud efter skole og begyndte en større indsats i forhold til Early Childhood Education.

[6] Bryk m.fl., 1998, se også Fullan s. 51-54.

[7] Se appendiks.

[8] Det synes at være forholdsvist åbent hvad en sådan rekonstruktion indebærer, men som eksempel kan nævnes at syv high schools blev rekonstrueret i sommeren 1997, og i den forbindelse blev fire rektorer og 30 % af lærerne udskiftet ("replaced").

3.3 Foreløbige resultater

Forskere fra CCSR (se appendiks) har fulgt reformprocessen nøje, og deres konklusioner med hensyn til resultaterne af at sætte elementary schools under administration og at indføre stopprøver for eleverne er ikke entydige: På den ene side fremhæves det at der er skoler der som følge af det pres som de nye initiativer har ført med sig, har skabt faglige fremskridt. På den anden side konstaterer forskerne samtidig at den store opmærksomhed der har været på om skolerne og eleverne klarer de meget kontante krav, på nogle skoler har været på bekostning af mere langsigtede og mere ambitiøse læringsmål (Allensworth mfl., juli 2001, s. 10).

I en rapport der sammenfatter resultaterne af et studium af high school-elevernes faglige udbytte i perioden fra 1993/1994 til 1999/2000, konkluderer forskerne at der er på trods af reelle fremskridt stadig er grund til bekymring om kvaliteten af de offentlige high schools i Chicago. Fx falder mere end 40 % af en årgang fra i løbet af high school-tiden, og denne andel er kun reduceret minimalt i den undersøgte periode[9].

Forskerne har følgende tre konklusioner om hvad der fremmer elevernes udbytte (Allensworth mfl., maj 2002, s. 53):

- Elevernes forberedelse til high school før de begynder. De forudsætninger der udvikles hos eleverne på elementary schools, er af stor betydning. Der er således en tydelig sammenhæng mellem hvor godt det går eleverne i elementary schools og efterfølgende på high schools.
- Det eneste element i forbindelse med reformeringen af high schools omkring 1997 som tydeligt kan knyttes sammen med en forbedring af elevernes faglige udbytte, er de tiltag der handlede om at stramme læreplanerne. Forskerne peger således på at eleverne ofte undgår vanskelige kurser eller fag når der ikke er eksplicitte krav om deltagelse. Når eleverne er forpligtet til at tage kurser eller fag, vokser deres karaktergennemsnit, og deres frafald mindskes. Effekten af sådanne stramninger synes i særlig grad at gælde elever fra minoritetsmiljøer. Undersøgelser viser at de i gennemsnit tjener mere efter high school og hvad angår testresultater bidrager til at mindske raceforskelle (Allensworth mfl., maj 2002, s. 6).
- Endelig viste analyser på skoleniveau at der var succesfulde skoler inden for alle skoletyper, og det indikerer at det i højere grad er forhold på den enkelte skole der er afgørende for succes, frem for

[9] *Allensworth mfl: , maj 2002, s. 14-16. Andelen som dropper ud, afhænger af beregningsgrundlaget, især hvornår man optæller frafaldet: Hvis man optæller frafaldet efter fire år, vil de elever der er gået om i mindst et år, og som dropper ud efter det fjerde år ikke blive medregnet. Hvis man derfor ser på de elever der som 13-årige gik i 8. klasse i 1992/93, var 29,3 % af dem droppet ud af high school efter fire år (som 17-årige). Men denne andel vokser til 38,9 % efter fem år (som 18-årige) og til 43,6 % efter seks år (som 19-årige).*

skoletypen som sådan. Den eneste modifikation hvad dette angår, er dog i forhold til hhv. kontraktskoler og småskoler (se appendiks for en nærmere beskrivelse af disse to skoletyper), der kan fremvise lavere frafald end de øvrige skoletyper.

4 Chicago-modellen

Det vi i denne rapport omtaler som Chicago-modellen, omfatter dels *de institutioner* der er blevet skabt efter 1990 for at fremme kvaliteten af de offentlige skoler i Chicago på grundlag af forskning i skoleudvikling, dels *den række af initiativer* som i den forbindelse er sat i værk, dels *den anvendte læringsmodel* der går under navnet The Model of Essential Supports for Student Learning.

I dette kapitel vil vi kort præsentere de nævnte institutioner samt læringsmodellen, mens de følgende kapitler vil komme nærmere ind på de initiativer der er iværksat. Der henvises i øvrigt til appendiks for mere baggrundsviden.

4.1 Den institutionelle ramme

På University of Chicago er der oprettet en forskningsenhed med navnet Consortium on Chicago School Research (CCSR). Den har til opgave at forske i uddannelse af børn og unge for at støtte udviklingsarbejdet på de offentlige skoler i Chicago. Tilsvarende har man på universitetet oprettet et center ved navn The Center for School Improvement (CSI) for at støtte den konkrete skoleudvikling (se appendiks).

CCSR og CSI er i forhold til hinanden selvstændige enheder. De arbejder dog sammen, især på den måde at CSI anvender CCSRs forskningsresultater i sit arbejde med skolerne. desuden er der oprettet en øvelsesskole – NKO – i nærområdet som centret har et meget tæt samarbejde med. Skolens lærere afprøver de idéer og det materiale som CSI udvikler, og CSI's konsulenter optræder som mentorer for lærerne.

Det er således karakteristisk for Chicago-modellen at den tilstræber at få forskning på den ene side og udvikling af skolerne, undervisningen og læringen på den anden side til at gå op i en højere enhed hvor hver type institution bidrager på sin måde. En af de centrale personer bag Chicagos skoleudviklingsprogram Anthony S. Bryk havde det synspunkt der lå til grund for udviklingsprogrammet, at ingen kunne løfte opgaven alene. På det institutionelle plan har dette udmøntet sig i etableringen af CCSR, CSI og øvelsesskolen NKO. På skoleniveauet kommer dette synspunkt til

udtryk i idéen om det professionelle miljø og den tilhørende kompetenceudvikling, en ledelsesform med vægt på pædagogisk ledelse og uddelegering af ansvar samt undervisning med fokus på åbenhed, samarbejde og udvikling.

4.2 The Model of Essential Supports for Student Learning

CCSR har udviklet en model som de kalder The Model of Essential Supports for Student Learning, til at beskrive og vurdere skoleudvikling[10]. Der er dels tale om en forståelsesramme der omfatter fem domæner som hver især spiller en væsentlig rolle i forhold til elevers læring. Dels indeholder modellen en bestemt opfattelse af hvad der skaber skoleudvikling. Det er blandt andet en opfattelse af at man bliver nødt til at koordinere indsatsen inden for de forskellige domæner så de peger i samme retning hvis der skal skabes grundlæggende forandringer i forhold til elevers læring.

De fem domæner er nævnt nedenfor og kort beskrevet med nogle af de centrale mål og standarder der knytter sig til det enkelte domæne. Vi har så vidt muligt brugt CCSRs egne formuleringer – uden at tage nærmere stilling til dem:

4.2.1 Skoleledelse

Ifølge modellen er det ledelsens opgave at forholde sig aktivt til undervisningen og udviklingen af undervisningen ved at rekruttere og fastholde dygtige medarbejdere. Ledelsen må desuden tilskynde til kompetenceudvikling, fremme eksperimenter og innovation, og reducere omfanget af forstyrrelser af undervisningen. Et stærkt lederskab er ifølge denne opfattelse baseret på en klar mission og vision for skolen og at ledelsen er god til at kommunikere med lærerne og til at involvere dem i beslutninger på skoleniveau. Ledelsen er fokuseret på strategisk planlægning og arbejder med at analysere, implementere og evaluere. Endelig skal ledelsen være i stand til at styrke de sociale bånd mellem forældre, lokalsamfund og personale og kunne håndtere både de finansielle og menneskelige ressourcer.

Domænet skoleledelse vil blive nærmere beskrevet i kapitel 6.

4.2.2 Det professionelle miljø

Lærerne og det øvrige personale besidder en bred vifte af viden og færdigheder, og lærerne deltager i kompetenceudvikling af høj kvalitet målrettet udvikling af skolen. Der afsættes tilstrækkelig tid til kompetenceudvikling, og der følges op med analyser, refleksion og problemløsning. Det er

[10] Beskrivelsen af domænerne i det følgende bygger på disse to kilder: www.consortium-chicago.org/research/ria02.html og Allensworth mfl.: juli 2001.

CCSRs opfattelse at lærerne må bryde deres isolation med hensyn til undervisningen, gå i dialog med andre lærere og arbejde sammen for at forbedre elevernes læring. En sådan åbenhed er ifølge CSSR forudsætningen for at der kan opstå læring blandt lærere og øvrige ansatte. Lærerne skal opbygge skolebaserede professionelle miljøer samtidig med at de udvikler deres gensidige tillid og forsøger at forholde sig konstruktivt til deres uenigheder. De skal være indstillet på forandringer og innovation og føle sig personligt forpligtet over for skolen.

Det professionelle miljø handler ifølge modellen om kvaliteten og udbyttet af samarbejdsrelationerne på skolen. Og i et stærkt professionelt miljø vil lærerne have en klar og fælles vision for fremtiden og dele en forståelse af mål og mission. De har et fælles sprog og deler værdier og forhåbninger. Lærerne er opsat på at levere den bedste undervisning og føler et stort ansvar for elevernes succeser.

Domænet det professionelle miljø vil blive nærmere beskrevet i kapitel 7.

4.2.3 Forældresamarbejde og inddragelse af lokalsamfundet

Ifølge CCSR er det væsentligt at forældrene støtter børnenes læring, og at skolen opfatter forældrene som en vigtig ressource. Derfor skal lærerne dyrke forholdet til forældrene/elevernes hjem og det lokalsamfund der omgiver skolen. De skal også have kontakt med fx sociale myndigheder i forhold til elever med særlige behov.

Vi vil i rapporten ikke komme nærmere ind på dette domæne, som falder uden for det fokus der fremgår af projektets formål.

4.2.4 Elevorienteret læringsmiljø

I et deltagerorienteret læringsmiljø er det væsentligt at skolen sætter høje ensartede standarder for eleverne og værner om undervisningstiden. Der skal være klare forventninger til arbejdet på de enkelte klassetrin – både på skolen og hjemme. Eleverne skal have den nødvendige boglige og sociale støtte, og de skal føle sig fysisk og psykisk sikre på deres skole. Når der forekommer disciplinære problemer, håndteres de med fasthed og retfærdighed. Lærerne kender eleverne og drager omsorg for dem, og i de tilfælde hvor der er behov for det, tilbydes eleverne ekstra hjælp. Ledelse, forældre og lærere arbejder sammen om at skabe en tydelig etik i forhold til læring.

Heller ikke dette domæne vil vi i rapporten komme nærmere ind på da det falder uden for det fokus der fremgår af projektets formål.

4.2.5 Undervisning af høj kvalitet

Faglige emner introduceres på en hensigtsmæssig måde og koordineres inden for og mellem de enkelte klassetrin. Lærerne underviser i basale færdigheder, men gentager sjældent undervisning. Lærerne bruger hyppigt udfordrende opgaver og kræver at eleverne sætter ord på hvad de har lært, og forbinder dette med forhold uden for skolen. Lærerne anvender metoder som stimulerer elevernes engagement.

Undervisningen balancerer mellem på den ene side såkaldt lærerstyret undervisning baseret på lærer-præsentationer, overhøring og individuelle elev-arbejder, og på den anden side "interaktiv undervisning", baseret på problemorienterede strategier der fremmer analyse, anvendelse og produktion af ny viden. Endelig må undervisningen understøttes af pensum, undervisningsmaterialer og tilstrækkelig med tid.

Og heller ikke dette domæne vil vi i rapporten komme nærmere ind på da det også falder uden for det fokus der fremgår af projektets formål.

5 Spørgeskemaundersøgelser

Dette kapitel ser nærmere på et af de vigtigste og mest omfattende initiativer som er blevet iværksat i forhold til dokumentationsindsamling og skoleudvikling i Chicago, nemlig de årlige spørgeskemaundersøgelser blandt alle skoleledere, lærere og elever på offentlige skoler i Chicago.

CCSR har siden 1991 gennemført årlige spørgeskemaundersøgelser, dog med et ændret fokus siden 1999. Fra 1991 til 1998 fokuserede man især på den igangværende implementering af reformprocessen. Det blev også signaleret med overskriften for de årlige spørgeskemaundersøgelser der gik under navnet "Charting Reform". Fra og med 1999 er spørgeskemaundersøgelserne blevet gennemført under overskriften "Improving Chicago School" og med et tydeligere fokus på skoleudvikling. Selvom fokus er skiftet, er mange af spørgsmålene blevet bibeholdt, og det gør at man nu har tidsserier af omkring ti års varighed på bestemte områder[11].

De årlige spørgeskemaundersøgelser sigter mod at skabe ny viden om praksis i forhold til de forskellige temaer/domæner i The Model of Essential Supports for Student Learning, det vil sige nøgleelementer i skoleudviklingen som vedrører skolens organisation og menneskelige ressourcer, undervisningens kvalitet og støttemekanismer i forhold til læringsprocesser, samarbejde med forældre og lokalsamfund og elevernes erfaringer med og holdninger til at gå i skole. Spørgeskemaundersøgelserne giver ifølge CCSRs forskere også mulighed for at identificere steder med særligt gode resultater og at knytte resultaterne sammen med den bagvedliggende praksis.

Som eksempel på et års spørgeskemaundersøgelse kan nævnes den fra 1999 der omfattede eleverne fra 6. til 10. klasse og alle lærere og ledere på de offentlige skoler i Chicago. 76 % af elementary schools og 71 % af high schools deltog. I absolutte tal svarer det til at der deltog 54.660 elever, 7.905 lærere og 315 ledere fra elementary schools og 18.187 elever, 2.009 lærere og 65 ledere fra high schools.

På basis af dette store talmateriale bliver der udarbejdet individuelle skolerapporter hvor skolerne både sammenlignes med tilsvarende skoler og med de øvrige skoler i Chicago. For at sikre anony-

[11] *Consortium on Chicago School Research, "Public Use Data Set. User's Manual", 2000, s. 3-5.*

miteten renses de offentliggjorte tal for informationer der ville kunne bruges til at identificere enkelte lærere eller elever. Tilsvarende udarbejdes der kun skolespecifikke rapporter til de skoler hvor mindst halvdelen af eleverne og 42 % af lærerne har besvaret spørgeskemaer. I 2001 blev det til i alt 412 fortrolige skolerapporter (Easton mfl., 2001B, s. 2). Hensigten med disse skolerapporter er at de skal forsyne skolerne med relevant information til brug for deres analyser af egen indsats og planlægning af kvalitetsforbedringer.

Spørgeskemaerne til eleverne indeholder med de nødvendige tilpasninger til aldersgruppen spørgsmål om deres erfaringer med undervisningen, hjemmearbejde og elevmiljøet. Desuden er der spørgsmål om sikkerhed og disciplin, motivation , forventninger til læringen, hvordan de opfatter lærerne ("peer culture"), lokalsamfundet og deres deltagelse i dette, forældrenes engagement i deres uddannelse, støtte til nye elever eller elever der er kommet tilbage efter længere tids fravær, erfaringer med at deltage i sommerskole, uddannelsesplaner og ønsker for fremtiden. Endelig bliver de stillet forskellige baggrundsspørgsmål, fx om hvilket sprog der tales i deres hjem, om de er født i USA, og forældrenes uddannelse, for at give forskerne mulighed for at differentiere mellem forskellige grupper studerende (Easton mfl., 2001B, s. 8). Se eksemplet i følgende tekstboks.

Spørgeskemaerne til lærerne indeholder spørgsmål om skolens ledelse, deres anvendelse af ressourcer i lokalsamfundet, forældrenes deltagelse i elevernes og skolens forhold, elevernes forudsætninger for at lære, skolens professionelle miljø, kompetenceudvikling som lærerne har deltaget i, og lærernes forhold til ledelse og forældre. Desuden spørges de om deres generelle pædagogiske tilgang til undervisningen, og de relevante lærere spørges specifikt om hhv. engelsk- og matematikundervisningen[12].

Ifølge CCSR er der en vis sårbarhed knyttet til besvarelsen af spørgeskemaerne hos lærerne: Da CCSR på grund af sin uafhængige og selvstændige status kun har begrænset indflydelse på de enkelte skolers kulturer, har det været vigtigt for CCSR at sikre en høj etisk standard i forhold til de dele af processen som man har indflydelse på. "Det er umuligt for os at have kontrol over hvad der sker inden for skolens mure", som en af forskerne formulerer det. Det betyder at lærere der føler sig utilpasse ved at skulle aflevere deres besvarelse til skolens leder på grund af svigtende tillid, ofte tøver med at besvare spørgeskemaerne fordi de er bange for deres rygte og for fordømmelse. Dette problem har CCSR forsøgt at løse ved at gøre det muligt for lærere at sende deres besvarelser direkte til CCSR, ligesom den enkelte lærer sikres anonymitet. Den procedure som CCSR anbefaler, og som følges af de skoler hvor tillidsforholdene er gode, er den at skemaerne deles ud på lærermøder, og at de siden indsamles efter en aftalt deadline og sendes til CCSR.

[12] *Consortium on Chicago School Research, 2000, "Public Use Data Set, User's Manual". s. 9.*

Uddrag af spørgeskemaundersøgelse of CPS Students 2001 – High School Edition 2001[13]

This is not a test; there are no right or wrong answers. Please feel free to give your honest opinions. The study is voluntary.
(…)
Your Teachers:
1. How much do you agree with the following:

My teachers really care about me.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree
My teachers always keep their promises.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree
My teachers don't care what I think.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree
My teachers always try to be fair.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree

(…)
2. About how many teachers at this school know you by name? None/A few/About half/Most/All

You and Your school experiences
3. How much do you agree with the following:

I usually look forward to school.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree
I wish I didn't have to go to school.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree
I wish I could go to a different school.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree
I'm bored in school.	Strongly Disagree/Disagree/Agree/Strongly Agree

(…)
5. During a typical week, how many hours do you spend studying or doing homework outside school?
Less than 1 hour/1-3 hours/3-5 hours/5-10 hours/ More than 10hours
(…)
Your Parents or Other Adults You Live With
18. During this school year, how often have you discussed the following with your parents or other adults living with you?

Selecting courses or programs at school	Never/1-2 Times/3-5 Times/More than 5 Times
School activities or events of interest to you	Never/1-2 Times/3-5 Times/More than 5 Times
Things you've studied in class	Never/1-2 Times/3-5 Times/More than 5 Times
Homework	Never/1-2 Times/3-5 Times/More than 5 Times
Going to college	Never/1-2 Times/3-5 Times/More than 5 Times
Your Grades	Never/1-2 Times/3-5 Times/More than 5 Times

(…)

Den følgende tekstboks viser et kort uddrag af spørgsmålene til lærerne i elementary schools. Selvom der ikke er tale om identiske spørgeskemaer, følger de langt hen ad vejen samme mønster i fokus, spørgeteknik m.m.

[13] Uddrag af spørgeskema udarbejdet af Consortium on Chicago School Research, udleveret under studiebesøg. Spørgeskemaet er på ti sider og omfatter 57 spørgsmål. De første 36 spørgsmål var fælles for alle. Spørgsmålene 37-48 omhandler årets engelskundervisning og skulle besvares af elever med fødselsdag fra januar til juni, mens spørgsmålene 49-57 omhandlede årets matematikundervisning og skulle besvares af resten af eleverne. Spørgeskemaerne til eleverne på hhv. elementary schools og high schools følger i store træk samme mønster.

Uddrag af spørgeskemaundersøgelse of CPS Teachers 2001 – Elementary School Edition 2001[14]

If 50% or more of the teachers in your school participate in this survey, your school will receive an individual report, illustrating teachers' and students' responses, to help planning and self-study. Your responses help school leaders and Chicago citizens understand more about the experiences teachers face every day. Your answers will remain completely confidential.
(...)
School as a workplace
1. Please mark the extent to which you disagree or agree with each of the following:
Teachers are involved in making the important decisions in this school.
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
Teachers have a lot of informal opportunities to influence what happens here
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
I usually look forward to each working day at this school
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
I wouldn't want to work in any other school
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
I feel loyal to this school Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
I would recommend this school to parents seeking a place for their child
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
(...)
Leadership and change
6. Please mark the extent to which you disagree or agree with each of the following:
The principal has confidence in the expertise of the teachers
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
I trust the principal at his or her word
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
It's OK in this school to discuss feelings, worries, and frustrations with the principal
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
(...)
The principal, teachers, and staff collaborate to make this school run effectively
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
Teachers design instructional programs together
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
(...)

Spørgeskemaerne til skolelederne indeholder spørgsmål om ledelse og forandringer inden for de seneste to år, tillid og respekt, muligheder for kompetenceudvikling og forholdet til myndighederne. Desuden svarer de på spørgsmål om deres arbejdsopgaver og personlige baggrund (køn, alder, anciennitet, karriere, undervisningserfaring, uddannelse og etnisk herkomst). Ledere på skoler der

[14] *Uddrag af spørgeskema udarbejdet af Consortium on Chicago School Research, udleveret under studiebesøg. Spørgeskemaet er på 20 sider og omfatter 84 spørgsmål, hvoraf der dog kun skal besvares en vis del afhængigt af fødselsdato, de fag man underviser i mv.*

er sat under administration ("under probation"), svarer desuden på hvilken effekt de mener at de iværksatte tiltag har. Endelig svarer lederne på om de har læst en skolerapport fra CCSR inden for de seneste par år, og om skolen selv har fået udarbejdet en sådan. Og i begge tilfælde spørges de om de i disse rapporter har kunnet finde information som de har kunnet bruge i deres planlægning og arbejde med skoleforbedringer. Den følgende tekstboks viser et uddrag af de spørgsmål som skolelederne i Chicago er blevet stillet.

Uddrag af "Improving Chicago's School: The Principal's Perspective 2001"[15]

Leadership and Governance
3. To what extent do you agree or disagree with the following statements?:
Most of the time I feel satisfied with my job. Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
I feel responsible for making this school successful. Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
If I had to do it again, I would remain teacher rather than become a principal.
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
(...)
Faculty and staff
4. To what extent do you agree or disagree with the following statements about the faculty at your school?:
Teachers have a "can do" attitude. Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
Teachers are continually learning and seeking new ideas.
Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
Teachers work together to do what is "best for kids". Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
Teachers support me in enforcing school rules. Strongly disagree/Disagree/Agree/Strongly disagree
(...)
Change
8. Please rate the extent to which the following have changed in the past 2 years in your school:
Students
Student behavior Worse/No Change/Better
How students get along with other students Worse/No Change/Better
(...)
Teachers and Instruction
How teachers get along with students Worse/No Change/Better
The quality of curriculum and instruction Worse/No Change/Better
Teachers' teaching effectiveness Worse/No Change/Better
Disruption to teaching Worse/No Change/Better
(...)

[15] *Uddrag af spørgeskema udarbejdet af Consortium on Chicago School Research, udleveret under studiebesøg. Spørgeskemaet er på 17 sider og omfatter 55 spørgsmål. Spørgeskemaet er enslydende for high schools og elementary schools*

Den anvendte databearbejdningsmetode for spørgeskemaundersøgelserne er stærkt inspireret af den nu afdøde danske forsker i psykometri Georg Rasch. I korthed går den ud på at der konstrueres en logaritmisk intervalskala, og respondenternes svar tildeles en værdi på skalaen, hvorved almindelige statistiske beregninger på svarmaterialet muliggøres. Svarene på de enkelte spørgsmål sammenstilles i forhold til de valgte temaer såsom lærer-samarbejde der angives med en samlet beregnet værdi[16].

Således beregnes der en samlet talværdi for fx lærersamarbejde ud fra i hvilket omfang respondenterne har svaret "meget uenig"/"uenig"/"enig"/"meget enig" på følgende udsagn:

- "Lærerne designer undervisningsmaterialer sammen".
- "Lærerne på skolen arbejder bevidst på at koordinere deres undervisning med undervisningen på andre klassetrin".
- "Skolelederen, lærerne og de øvrige ansatte samarbejder for at få skolen til at køre effektivt".
- "De fleste lærere på denne skole er hjælpsomme"[17].

Metoden indebærer at en skole får et mål for sit lærersamarbejde såvel som for andre temaer som skolen dels kan følge over årene, dels kan sammenligne med både andre lignende skoler og alle skoler i Chicago (Se fx Easton mfl., 2001A, s. 20-21). Samlet set tegner de spørgeskemaundersøgelses-baserede skolerapporter således en skoleprofil til brug for forskellige interessenter, men først og fremmest til brug for skolens egne udviklingstiltag. Desuden anvendes skoleprofilerne som grundlag for forskning og overordnede initiativer. Spørgeskemaundersøgelsesværktøjet er løbende blevet udviklet igennem årene på grundlag af evalueringer under ledelse af forskere som John Easton og Anthony Bryk og med inddragelse af en bred vifte af interessenter og rådgivende organer.

[16] *Consortium on Chicago School Research, "Public Use Data Set, User's Manual". 2000, s. 25-29.*

[17] *Consortium on Chicago School Research, "Public Use Data Set, User's Manual". 2000, s. 34.*

6 Skoleledelse

Dette kapitel handler om ledelse med udgangspunkt i den forståelse som CCSR og CSI har, og som blandt andet kommer til udtryk i de årlige spørgeskemaundersøgelser hvor skoleledelse er et af de fem domæner i The Model of Essential Supports for Student Learning. Det fremgår tydeligt, ikke mindst af den litteratur der udgives af CCSR om skoleudviklingsprojektet i Chicago, at der målrettet arbejdes med at forandre skolelederens rolle i retning af mere dialog og samarbejde og med fokus på elevernes læring, og at denne bestræbelse bakkes op af fagforeninger, politikere og skoleforvaltning.

En kontant karakteristik fra forskerne i CCSR af ledelseskulturen på skolerne før reformperioden i 1990'erne lyder således i stærkt forkortet udgave (Bryk mfl., 1999, s. 50-51):

> "'Good' urban principals prior to reform seemed to embrace one or two leadership styles, which, while appearing very different on the surface, led to the same ends. Some were autocrats. They often were sent by the central office to schools that were reputed to be 'out of control'.
> (..)
> Some principals, like Mac from the Beacon School, developed a more paternal (or maternal) leadership style. Mac encouraged his teachers and parents to feel dependent on his continuing protection and guidance (..) they ran their schools like families
> (..).
> On balance, in many urban neighborhoods, if a strong principal can create peace out of chaos, the majority of the school community will cheer the results – regardless of leadership style. Moreover, in a community where violence is pervasive, and gangs, drugs and weapons are ever-present worries, the strong autocrat or parent figure is preferable to the bedlam and disorder that occurs when there is no legitimate leadership at all."

Med andre ord før reformperioden satte ind i 1990'erne var lederne i højere grad autokratiske og/eller patriarkalske/matriarkalske end optaget af demokratisk og pædagogisk ledelse. Dette var en af de centrale udfordringer man tog på sig i Chicago, og i det følgende skal vi se nærmere på hvordan man har forholdt sig til denne opgave og hvilke mål man har sat sig.

6.1 CCSRs forståelse og indsats

Ifølge The Model of Essential Supports for Student Learning er skoleledelse når det fungerer bedst, baseret på en klar mission og vision for skolen; den involverer alle ansatte og har et godt samarbejde med forældre og forvaltning (Allensworth mfl., july 2001, s.13). Ledelsen formår at kommunikere med lærerne og er i stand til at involvere dem i beslutningsprocesserne, både med hensyn til skolens udvikling i almindelighed og undervisningens udvikling i særdeleshed. Den gode leder spiller en aktiv rolle for undervisningen og udviklingen af undervisningen ved at rekruttere og fastholde dygtige lærere, ved at fremme kompetenceudvikling, eksperimenter og fornyelser og ved at reducere forstyrrelser af undervisningen.

På samme måde som med de øvrige domæner i modellen kan man i virkelighedens verden være tættere på eller længere fra idealet, og det kan brydes ned på et antal indikatorer der tilsammen giver et udtryk for hvor langt man er nået. Hver af indikatorerne er som tidligere beskrevet, knyttet til et antal spørgsmål i de årlige spørgeskemaundersøgelser, og ud fra svarene på spørgsmålene tildeles den enkelte indikator en talværdi[18]. De følgende indikatorer giver tilsammen et billede af domænet skoleledelse:

- **Demokratisk lederstil** handler om hvordan lærerne opfatter lederen i forhold til at involvere andre og "bygge broer" ("principal as facilitative and inclusive leader"). Lærerne bliver blandt andet spurgt om hvor god lederen er til at involvere forældre og lokalsamfund, til at præge skolens miljø, og hvor opsat han eller hun er på at inddrage andre i beslutningsprocesserne.
- **Pædagogisk lederstil** handler om hvordan lærerne opfatter lederen som pædagogisk leder. Lærerne vurderer her skolelederens indsigt i elevernes læring og rolle i forhold til at sikre skolens faglige standard, om hvorvidt lederen kommunikerer en klar vision for skolen og udtrykker høje og tydelige forventninger til elever og lærere. De skoler hvor lærerne vurderer at lederen af skolen er engageret i undervisningen og i stand til at fremme og understøtte en meningsfuld skoleudvikling, scorer højt på denne indikator[19].
- **Fælles problemløsning** handler om hvorvidt lærerne bidrager til at løse problemer gennem åben dialog. Her svarer lærerne på hvordan de bruger møderne, og hvordan de opfatter beslutningsprocesserne på skolen. På de skoler der scorer højt på denne indikator, er der en god kommunikation lærerne imellem og en vilje til at løse problemer i fællesskab.
- **Lærerindflydelse på beslutninger på skolerne** måler i hvilket omfang lærerne deltager i beslutninger på skolen. Lærerne spørges her om deres indflydelse på beslutninger om valg af undervisningsmateriale, skolens politik, planlægning af kurser o.l., anvendelse af fondsmidler og

[18] Allensworth m.fl.: july 2001, s. 82-83. Antallet kan variere noget fra år til år.

[19] Allensworth mfl., april 2001, s. 50, og Allensworth m.fl.: july 2001, s. 82-83

ansættelser. De skoler der scorer højt på denne indikator, er kendetegnet ved at lærerne har stor indflydelse på de undervisningsnære ting såvel som beslutninger på skoleniveau, herunder budget og ansættelser. Det indikerer at lærerne generelt føler et ejerskab til beslutninger på skolen.

De skoler der årligt får udarbejdet en skolerapport fra CCSR, får tegnet et statusbillede af blandt andet skoleledelse med grafer der viser hvordan det står til i forhold til de forskellige indikatorer på skolen, om det går frem eller tilbage i forhold til tidligere, og hvordan skolen ligger i forhold til andre tilsvarende skoler og de øvrige skoler i Chicago. Desuden knytter CCSR nogle kommentarer og stiller nogle spørgsmål for at fremme det videre arbejde med det pågældende tema. Spørgsmål til en skole kan fx lyde (Easton mfl., 2001A, s. 11):

- Hvis I ser på de tiltag til forbedringer der er blevet iværksat på skolen igennem de seneste par år, følger de da en koordineret plan?
- Har der været en reel opmærksomhed på kvaliteten af implementeringen af disse tiltag?
- Findes der en overordnet, sammenhængende ramme for undervisningen i de forskellige fag som lærerne følger, eller følger lærerne forskellige mål der ikke nødvendigvis passer sammen?

6.2 Eksemplificering på skoleniveau

Det var karakteristisk at alle de tre skoleledere EVA mødte under besøget i Chicago, dagligt anvendte en meget stor del af deres tid uden for kontoret blandt lærere og elever. På to ud af de tre skoler vi besøgte, gennemførte lederen en daglig uformel walk through (se kapitel 9) gennem skolens klasser. Sideløbende hermed anvendes walk through i den formelle udgave og andre initiativer der skal udvikle lærernes undervisning og elevernes læring.

I stedet for at være en "fjern" figur i toppen af skolens hierarki ønsker man at skolelederen skal spille en central og synlig rolle i den pædagogiske udvikling. På den måde kommer lederen meget tæt på den enkelte lærers praksis. Undervisningen skal ikke være et "privat" anliggende for den enkelte lærer, men et fælles anliggende på skolen hvor læreren skal være villig til at "åbne døren til klasseværelset" og lade andre overvære sin undervisning. Ledelsesmæssigt betyder det at lederen bliver en aktiv udviklingsagent i forhold til pædagogisk udvikling på alle niveauer.

Denne ændring af lederens rolle forudsætter en dyb indsigt i undervisning og – ifølge en gruppe lærere på en af de skoler vi besøgte – at ledelsen formår at skabe åbenhed og at etablere tætte relationer til lærere og elever. Samtidig skal lederen stole på lærerne og lade dem spille en aktiv rolle i beslutningsprocesserne. Denne lederrolle som aktør på udviklingsområdet forudsætter omvendt en skolekultur der accepterer ledelse. Med andre ord må lærerne bidrage til at gøre ledelse mulig samtidig med at de tager ansvaret for de ledelsesopgaver der uddelegeres til dem.

Det var vores indtryk på de skoler vi besøgte, at der løbende var et nært samspil mellem lederen og lærerne om disse ting. Men det var også tydeligt at disse skoler var specielle ved at der var etableret en række rutiner der dels krævede mere tilstedeværelse af lærerne på skolerne sammenlignet med flertallet af skoler i Chicago, dels krævede lærernes aktive medspil. De lærere der var ansat på skolerne, var da også til en vis grad blevet rekrutteret på dette grundlag som de positivt havde valgt til.

I en rapport fremhæves Leck Walesa Elementary School som et eksempel på en skole med et stærkt lederskab. Han siger at skolens leder er

> "en stærk leder der giver lærerne, de øvrige ansatte og forældrene mange muligheder for at deltage i skolens beslutninger. Han mødes ugentligt med et lederteam der dækker hele skolen. Og han støtter planlægningsmøder på årgangsniveau og opmuntrer til åbne og ærlige diskussioner af de spørgsmål som er vigtige for skolen. (..) han tilvejebringer en ambitiøs række af muligheder for kompetenceudviklingsaktiviteter (..) (og) har høje forventninger til sine ansatte og kommunikerer disse tydeligt ud til dem." (Allensworth mfl., july 2001, s. 13).

Når der således tales om stærkt lederskab, skal det forstås i denne kontekst af dialog og samarbejde om fælles opgaver.

7 Det professionelle miljø

Dette kapitel giver først et overblik over den forståelse som CCSR har af begrebet det professionelle miljø, og et indblik i hvordan de arbejder med domænet i forhold til skoleudvikling. Dernæst gives der et par eksempler på skoler i Chicago som har arbejdet målrettet med opbygning af et professionelt miljø. Begreberne det professionelle miljø og kompetenceudvikling er to sider af samme sag. Derfor skal dette kapitel også læses i tæt sammenhæng med det følgende kapitel, der sætter fokus på domænet kompetenceudvikling.

De initiativer til skoleudvikling som fokuserer på idéen om professionelle miljøer, har alle til hensigt at komme de traditionelle skolers problemer til livs. Derfor har værdier som "sammenhæng", "nærhed" og "samarbejde" været centrale i den model der ligger til grund for skoleudviklingen i Chicago. I sin forskning viser Michael Fullan (2000) at samarbejde har stor betydning for kvaliteten i elevernes læring og dermed for hvor gode resultater de enkelte skoler opnår. Ifølge Michael Fullan klarer de skoler sig bedst som er kendetegnet ved et lærersamarbejde hvor lærerne i fællesskab undersøger hvor godt eleverne klarer sig, forbinder dette med den måde de underviser på og følgelig justerer deres undervisning individuelt og med hinanden.

7.1 CCSRs forståelse og indsats

Det professionelle miljø refererer i CCSRs forståelse af begrebet til "Kvaliteten af de arbejdsforhold der eksisterer i gruppen af lærere og andet personale samt de sociale og holdningsmæssige ressourcer som disse forhold skaber"[20]. Et stærkt professionelt miljø beskrives desuden ved at lærerne – der tilsammen besidder en bred vifte af viden og kompetencer – har en klar, fælles vision for fremtiden og deler samme opfattelse af mission og mål. De har et fælles sprog og deler værdier og forhåbninger og er optaget af hvordan undervisningen gøres bedst mulig. De deler i fællesskab ansvaret for at eleverne opnår succes og skolen når sine mål. Som følge heraf er lærerne i det professionelle miljø meget samarbejdsorienterede. De deler viden om hvad de har lært af professionel erfaring og pædagogisk forskning, og de er engagerede i reflekterende samtaler om deres

[20] *"the quality of working relationships among teachers and other staff and the social and normative resources these relations provide." (Allensworth mfl., july, 2001, s. 13.)*

egen praksis og egne antagelser. Endelig fremhæves det at der er en tydelig orientering mod læring og fornyelse, og selvom lærerne langt fra er enige om alting, er de i stand til på grund af gensidig tillid at bruge uenigheder konstruktivt snarere end destruktivt.

Det fremgår at der her er tale om en idealiseret beskrivelse af en lærerkultur som man i virkelighedens verden kan være tættere på eller længere fra. Som et udtryk for den systematiske metode CCSR anvender, kan man se på den måde begrebet det professionelle miljø brydes ned på. CCSR anvender følgende indikatorer som udtryk for hvor udviklet et professionelt miljø der er tale om[21]. Hver af indikatorerne er som tidligere beskrevet knyttet til et antal spørgsmål i de årlige spørgeskemaundersøgelser, og ud fra svarene på spørgsmålene værdisættes indikatoren:

- **Reflekterende dialog** handler om hvor meget lærerne taler sammen om undervisning og elevernes læring. Lærerne bliver fx spurgt om hvor tit de indbyrdes drøfter læreplaner, undervisning og skolens mål, hvordan man bedst hjælper eleverne, og hvordan man kan støtte dem i at udvikle en hensigtsmæssig adfærd. En høj score på denne indikator indikerer at lærerne er engagerede i jævnlige samtaler om undervisning og læring, og at de bidrager til at opbygge fælles forståelser af betingelserne for en god skolegang ("good schooling").
- **Fokus på elevernes læring** handler om hvorvidt lærerne mener at skolens mål og aktiviteter fokuserer på elevernes læring. Lærerne svarer her fx på om skolen har veldefinerede forventninger til alle eleverne, og om skolen sætter høje faglige standarder og fokuserer på hvad der bedst fremmer elevernes læring. De skoler der deler en konsensus om skolens mål og tiltag for at fremme elevernes læring, scorer højt på denne indikator.
- **Orientering imod innovation** handler om hvorvidt lærerne selv løbende er i færd med at lære og at søge nye idéer, og hvordan de er indstillet på forandringer. En høj score på denne indikator peger på at lærerne er meget opsat på at gøre ting bedre, at de er villige til at prøve nyt af hensyn til eleverne, og at de ønsker at være en del af en aktiv, lærende organisation.
- **Kollegasamarbejde** handler om holdningen til samarbejde lærerne indbyrdes og mellem lærer og øvrige ansatte. Lærerne spørges her om kvaliteten af de kollegiale forhold, om skolens ansatte koordinerer undervisning og læring på tværs af årgange, og om de samarbejder om at udarbejde nye undervisningsforløb. De skoler der ud over at have et behageligt kollegialt samvær ("cordial relations") også har et aktivt samarbejde der fører til en dybere forståelse af eleverne, hinanden og deres profession, scorer højt på denne indikator.
- **Kollektivt ansvar** handler om i hvilket omfang lærerkollegiet som sådant føler sig forpligtet til at deltage i bestræbelser på at fremme alle elevernes læring. Lærerne spørges her om hvor mange af deres kolleger der føler sig ansvarlige for elevernes faglige og sociale udvikling, sætter høje faglige

[21] *Allensworth m.fl, july, 2001, s. 82-83. Antallet af indikatorer kan variere noget fra år til år.*

krav og føler sig ansvarlige for at forbedre skolen. En høj score på denne indikator peger på en høj grad af fælles ansvarlighed i et kollegium hvor man hjælper hinanden med at nå høje mål.

- **Engagement i egen skole** handler om hvorvidt lærerne føler sig forpligtede og engagerede i forhold til skolen. Lærerne spørges her om de er glade for deres arbejde, eller om de hellere ville arbejde et andet sted, og om de vil anbefale skolen til forældre. En høj score på denne indikator indebærer at lærerne føler sig engagerede i skolen.

De skoler der årligt får udarbejdet en skolerapport fra CCSR, får tegnet et statusbillede af blandt andet skolens professionelle miljø med grafer der viser hvordan det står til fx med hensyn til reflekterende dialog på skolen, om det går frem eller tilbage i forhold til tidligere, og hvordan skolen ligger i forhold til andre tilsvarende skoler og de øvrige skoler i Chicago. Desuden knytter CCSR nogle kommentarer og stiller nogle spørgsmål for at fremme det videre arbejde med det pågældende tema. Spørgsmål til en skole kan fx lyde (Easton mfl., 2001A, s. 21):

- Hvornår og hvordan sikrer skolen at lærerne har tid til at samarbejde og til at tale sammen om undervisning og læring?
- Hvilke strukturer har skolen der sikrer samarbejde mellem lærerne inden for årgangen, mellem årgangene og på hele skolen?
- Ville mere samarbejde kunne fremme sammenhængen i skolens undervisningen og øge tilliden mellem lærere og de øvrige medlemmer af skolens professionelle miljø?

7.2 Skoler der arbejder med det professionelle miljø

I det følgende gives der eksempler fra tre skoler som har eller er ved at opbygge et professionelt miljø. Det første eksempel stammer fra en skriftlig kilde, mens de to sidste er baseret på observationer og samtaler/interview fra EVA's besøg på de to skoler.

7.2.1 The Bella School

På Bella School, som er en elementary school, satte en ny skoleleder sig for at opbygge et professionelt miljø. Formålet var at styrke indsatsen på skolen for at fremme elevernes skrivefærdigheder (Bryk mfl., 1999, s. 116-120). Hun forklarede forskerne at efter fire års bestræbelser var der stadigvæk tale om en kamp "op ad bakke": Nogle lærere var entusiastiske, mens andre havde en "vent og se- holdning". En tredjedel af lærerne havde en holdning som hun karakteriserede som "du vover ikke at bede mig om at lave noget om". Men med ihærdig indsats og fokus på kompetenceudvikling voksede gruppen af lærere der aktivt støttede projektet. Enkelte meget modstræbende lærere blev dog "opfordret til at finde andet arbejde".

På projektets tredje år udnævnte skolelederen en lærer til at være ansvarlig supervisor for skrivning på skolen. Denne supervisor eller coach begyndte at observere undervisning og tilskyndede kollegerne til at gøre det samme. Parallelt med disse observationer drøftede hun med den enkelte lærer bedømmelser af elevernes fremskridt. På denne måde forbedredes elevernes skriftlige færdigheder gennem fælles refleksioner og initiativer på basis af observationer af undervisning og dokumentation af elevernes læring.

Ifølge hendes egen beskrivelse af forløbet blev der langsomt etableret et professionelt miljø hvor lærerne ikke bare blev bedre til at lære eleverne at skrive, men gradvist vænnede sig til at tale og lære sammen. Og hun tilføjer at lærerne begyndte at stole på hinanden og sætte pris på de møder som var planlagt til at drøfte undervisning. Som et udtryk for hvor langt de var kommet, nævner hun det forhold at lærerne nu kan tale om deres egne problemer og regne med kollegernes ekspertise i forhold til at løse problemerne (Bryk mfl., 1999, s. 118).

7.2.2 South Shore High School, School of Entrepreneurship

South Shore High School[22], der er en helt nyorganiseret skole i gamle lokaler, bygger på idéen om småskoler. Ifølge skolens leder er der som modvægt til de traditionelle store skoler de seneste 20 år langsomt vokset en bevægelse frem som vil ændre skolestrukturen i retning af mindre skoler med maksimalt 400 elever og et overskueligt miljø bygget op om et professionelt miljø hvor alle kender hinanden, og hvor man løser problemer i fællesskab. Man ønskede at skabe bedre omgivelser for undervisning og læring og give lærerne mulighed for selv at bestemme hvilken slags professionel udvikling de havde brug for.

Småskoleidéen (se appendiks) bygger på idéen om nærhed, samarbejde og sammenhæng. Et vigtigt middel hertil er lærersamarbejde, og derfor er lærerne på disse skoler forpligtede til at være organiseret i team bestående af lærere der har de samme elever, men også i team som fx er organiseret om specifikke behov (fx nye for lærere). Lærerne mødes jævnligt både formelt og uformelt for at udveksle undervisningsstrategier, viden om eleverne og hvad der virker bedre end andet. Skolelederen understreger at det hjælper at kende eleverne godt, for som han siger: "Jo mere man ved om mennesker, jo bedre kan man undervise dem". Et andet kendetegn ved South Shore High School er uddelegeringen af beslutningskompetence. Det betyder at de enkelte team kan træffe beslutninger inden for bestemte områder i tilknytning til undervisningen.

Skolens leder mener at det er uhensigtsmæssigt at undervise på den traditionelle individuelle og autonome måde, og foretrækker at lærere og elever i højere grad samarbejder. Hertil kommer at

[22] *Afsnittet bygger på besøg på skolen den 15. maj 2003 hvor vi havde lejlighed til at tale med ledelse, lærere og elever, se appendiks.*

der udtrykkes høje forventninger til både til lærere og elever. Der er fokus på elevaktiverende arbejdsformer, og de fleste lærere på skolen har derfor elever der arbejder i grupper med projekter. Men da mange lærere ikke er trænede i at arbejde på denne måde, har de brug for kompetenceudvikling. Det er så op til teamet at finde ud af hvordan det kan ske.

Ifølge en af lærerne er en af de største fordele ved lærersamarbejdet at man har nem adgang til hjælp fra kolleger. Lærersamarbejdet, som stadigvæk er under udvikling, har indtil videre fokus på elevmiljøet i klasserne. Derudover handler samarbejdet mest om strukturelle problemstillinger såsom skemalægning og undervisningsmidler.

7.2.3 Ryder School

Ryder School er formelt set en almindelig offentlig skole der er delt op i en række afdelinger som hver især omfatter flere årgange elever: "primary" (der omfatter fra klasse "minus 2."[23] til og med 3. klasse), "intermediates" (der omfatter 4. og 5. klasse) og "upper grades" (der omfatter 6., 7. og 8. klasse)[24]. Lærerne er knyttet til en bestemt afdeling og underviser som regel kun inden for denne. Hver afdeling har egen leder som organiserer møder og har et overordnet ansvar for teamsamarbejdet og planlægning af særlige begivenheder. Afdelingslederne har ikke formelle beføjelser i forhold til personaleinstruktion, men leder i kraft af den respekt de nyder.

Samarbejdet mellem lærerne foregår dels inden for afdelingen, dels i en række team. Alle lærere er organiserede i team. Hver lærer er primært tilknyttet et årgangsteam, men deltager også i andet teamarbejde, fx et team for nye lærere. Ledelsen deltager ikke i teammøder fordi de skal handle om lærernes egne refleksioner. Til gengæld er der udnævnt en pædagogisk leder som skal være en slags model for lærerne.

Skolelederen vurderer at Ryder School er meget speciel sammenlignet med andre offentlige skoler i Chicago, fx kræver en skole som denne ifølge ledelsen mere forberedelse end gennemsnittet. I sammenligning med de øvrige offentlige skoler bruger de mere tid på forberedelse, samarbejde og udvikling. Med hensyn til arbejdstid er udgangspunktet at skolen og lærerne er fleksible. Det indebærer at lærerne bliver længere de dage der er brug for det, men også at de kan gå hvis de har behov for det. Skoledagen er fra 8.00 til 14.30, men lærerne bliver gerne en time ekstra og derudover forbereder de sig individuelt hjemme. Tre gange om ugen deltager lærerne i fælles

[23] De bruger negative tal til at betegne klasserne på førskoleniveau svarende til de danske børnehaveklasser og klasser med børn der i Danmark ville gå i børnehave. Børnene i disse førskoleklasser modtager undervisning i forhold til deres forudsætninger.

[24] Afsnittet bygger på besøg på skolen den 17. maj 2003 hvor vi havde lejlighed til at tale med ledelse, lærere og elever, se appendiks.

forberedelse, og en dag om ugen mødes teamene for at reflektere over bestemte temaer, fx elevernes læsefærdigheder, i forlængelse af skoledagen. Alle giver og får feedback.

Et af skolens vigtigste indsatsområder er at skabe læringscentre i klasserne, og den reflekterende dialog er et middel hertil. For at gøre undervisningen og elevernes læring mere effektiv må alle lærere være en del af denne proces. Ikke mindst de nye lærere oplever – ifølge ledelsen – dette som meget vigtigt for deres læring. Lærerne i de tværfaglige team samarbejder om læseplaner og undervisning og anvender i den forbindelse reflekterende dialog. Ifølge ledelsen betragter lærerne hinanden som professionelle der respekterer hinanden, og selvom de af og til oplever uoverensstemmelser, løser de problemerne fordi de betragter sig som "en del af en familie" – som souschefen sagde. Teamene vælger selv en teamleder.

Ifølge skolelederen er nogle lærere meget gode til at samarbejde, mens det i forhold til andre kræver en større indsats at få dem til det. Men flertallet af lærere samarbejder – ifølge skolelederen – rimelig godt – og skolen er nået til et punkt hvor det ikke længere er nødvendigt at overvåge lærernes samarbejde. Lærerne løser som regel deres uoverensstemmelser selv, men lykkes det ikke, går de til ledelsen. Og når det drejer sig om at nå frem til best practice, de bedste idéer og resultater, ser ledelsen grundlæggende konflikter som et sundhedstegn.

Lærernes undervisning styres på den ene side af standarder og faglige mål, men skal på den anden side afspejle et værdigrundlag der indeholder krav om åbenhed, tillid og samarbejde ledelse, lærere og elever imellem. Det forventes derfor at lærerne samarbejder og stiller reflekterende spørgsmål til hinanden for at udvikle best practice. Hertil kommer bred inddragelse af lærerne i beslutningsprocesserne og arbejde i forhold til fælles mål. Skolens værdigrundlag er kendt, og lærerne rekrutteres i forhold til dette. Det er også en del af værdigrundlaget at man har tillid til at alle gør deres bedste med udgangspunkt i at elevernes læring er i centrum for skolens virksomhed. Trods denne meget tydelige ramme har lærerne en vis frihed til at udfolde forskellig personlig stil.

8 Kompetenceudvikling

Dette kapitel giver et overblik over kompetenceudvikling på Chicagos offentlige skoler først og fremmest på baggrund af det såkaldte Chicago Annenberg Research Project om kompetenceudvikling. Kapitlet gør først kort rede for de formelle rammer for kompetenceudviklingen. Dernæst fokuserer det på en række af de problemer der har været i forbindelse med den hidtidige kompetenceudvikling, og det refererer nogle af de konklusioner og anbefalinger som forskerne i CCSR er nået frem til. Endelig er der eksempler fra besøgte skoler på hvordan de arbejder med kompetenceudvikling.

Der har været en historisk udvikling med hensyn til de betydninger man tillægger begrebet kompetenceudvikling i USA: Op gennem en stor del af 1900-tallet blev kompetenceudvikling set som en måde at korrigere for mangelfuld grunduddannelse på, men det blev efterhånden i stigende grad også set som noget der kunne stimulere læreres arbejde i almindelighed (Allensworth mfl., april 2001, s. 7). Fra midten af 1970'erne blev kompetenceudvikling set som en målrettet måde at forbedre lærere og skoler på især i forhold til undervisningens faglige indhold, undervisningsformer og skoleorganisatoriske forandringer. Og fra midten af 1990'erne er der kommet så meget fokus på kompetenceudvikling at der ligefrem i officielle publikationer tales om "the missing link" i forhold til at nå de uddannelsespolitiske mål som man har sat sig i USA[25].

8.1 Lærernes grunduddannelse

Lærerne uddannes på universiteterne og har normalt en bachelorgrad eller en mastergrad, men for at få fast ansættelse på en skole kræves en certificering af The National Board. Certificeringen forudsætter at kandidaten ved en samlet bedømmelse opnår 275 ud af 425 mulige point, og det tager det meste af et år og omfatter i størrelsesordnen 200-400 timer at gennemføre. Bedømmelsesprocessen består både af en faglig del og en pædagogisk del[26].

[25] Allensworth mfl., april 2001, med henvisning til National Commission on Teaching and America's Future, 1996.
[26] Se appendiks om certificeringssystemet i staten Illinois.

Den faglige del omfatter seks prøver, hver af omkring en halv times varighed, som har til formål at afdække kandidatens faglige viden. Den pædagogiske del omfatter fire praktiske prøver, hvoraf de tre er klasserumsbaserede og inkluderer videooptagelser til at dokumentere kandidatens undervisningspraksis samt et udvalg af elevopgaver. Bedømmelsen af kandidaten omfatter foruden videooptagelserne og eksempler på elevopgaver kandidatens overvejelser om mål for undervisningen, analyser af hvad der er foregået i undervisningen, vurderinger af effekten af den pågældende undervisningspraksis og rationalet bag kandidatens professionelle vurdering. Endelig handler den fjerde prøve om kandidatens samarbejde med forældre og lokalsamfund og deltagelse i det professionelle miljø.

De certifikater som The National Board of Certification udsteder, er aldersmæssigt målrettede, og der skelnes mellem:

- 3 til 8 år, også kaldet "early childhood"
- 7 til12 år, også kaldet "middle childhood"
- 11 til 15 år, også kaldet "early adolescence"
- 14 til18 år og opefter, også kaldet "adolescence and young adulthood".

Desuden er certifikaterne fagspecifikke således at der alt I alt udstedes 25 alders- og fagspecifikke certifikater. Disse fremgår af appendiks og omfatter fx.:

- Almen undervisning for 3 til 8 årige, også kaldet "early childhood generalist (ages 3-8)",
- Naturvidenskab for 11 til 15-årige, også kaldet "early adolescent/science (ages 11-15)"
- Historie og samfundsfag for unge der er fyldt 14 år og voksne, også kaldet "adolescent-young adulthood/social studies-history (ages 14-18+)".

8.2 Lærernes arbejdstid og kompetenceudvikling

Den overenskomst der er indgået med The Chicago Teachers Union, som er en afdeling af American Federation of Teachers (AFL-CIO), omfatter både lærere i elementary school, i upper grade eller middle school og i high school. Arbejdstidsaftalen er en del af overenskomsten og er indrettet så der kun er begrænset tid til kompetenceudvikling i dagligdagen.

Den normale arbejdsdag for lærerne på både elementary schools og middle schools varer ifølge tjenestetidsaftalen fra kl. 8.30 til 15.15 (6 timer og 45 minutter). Lærerne underviser i op til 33 lektioner om ugen og modtager overtidsbetaling for undervisning herudover. Læreren har 30 minutter hver morgen til forberedelse og op til 45 minutter til planlægning fire dage om ugen. Hertil

kommer fem dage til kompetenceudvikling hver sommer selvom dagene i et vist omfang også anvendes til aktiviteter der ikke direkte handler om læringsaktiviteter for lærerne[27].

Skoledagens start- og sluttidspunkter er ikke angivet for lærere på high schools i overenskomsten, men skal holde sig inden for en ramme på 6 timer og 46 minutter. Udgangspunktet er en skoledag der består af otte perioder a 45 minutter, hvoraf de fem er undervisningslektioner, samt et antal kortere pauser. De tre resterende perioder pr. dag går til hhv. frokost, "fri forberedelsestid" og en periode til øvrige forpligtelser. De øvrige forpligtelser dækker fx tid til lærersamarbejde, vejledning, kompetenceudvikling mv. [28].

Hvis der kan opnås enighed om det mellem skolelederen og et flertal af fagforeningens medlemmer på skolen, kan der vælges en alternativ skemamodel hvor skoledagen består af hhv. 40-, 42- eller 50-minutters perioder. I så fald indeholder skoledagen enten ni intervaller a 40 minutter, otte intervaller a 42 minutter eller syv intervaller a 50 minutter. Og de intervaller hvor der ikke undervises, er efter nærmere regler i overenskomsten afsat til frokost, individuel forberedelse, rådgivning, møder m.m. ud fra nogenlunde samme læst som for normalmodellen[29].

8.3 Problemer i forhold til kompetenceudvikling

CCSRs spørgeskemaundersøgelser har vist at de muligheder for kompetenceudvikling som skoler og skoledistrikter udbyder, efter lærernes vurderinger rangerer blandt de *mindst* værdifulde kilder til læring og støtte i forhold til at klare klasseværelses-problemer (Allensworth mfl., april 2001, s. 8). På den anden side er det tilsyneladende ikke tilbud som sådan der mangler, og som udbydes af en række institutioner for kompetenceudvikling som fx Teachers Academy. Staten Illinois har gjort 120 timers kompetenceudvikling hvert femte år til en betingelse for at læreren kan blive recertificeret, og Chicago Public Schools har beregnet at man i 1997-98 anvendte 75 millioner $ til kompetenceudvikling svarende til 2,5 % af det samlede undervisningsbudget (Allensworth mfl., april 2001, s. 62, note 13).

[27] "CATALYST: Voices of Chicago School Reform" er en uafhængig publikation der har eksisteret siden 1990 med det formål at dokumentere, analysere og støtte udviklingen af Chicagos offentlige skoler. Det udgives af The Community Renewal Society, se www.catalyst-chicago.org. Se også "Agreement between the Board of the City of Chicago and Chicago Teachers Union, Local 1, American Federation of Teachers, july 1, 1999 -June 30, 2003.", stk. 4-6ff. Se http://ctunet.com/ctunet/sub/news/PPC_CTU.pdf.

[28] Følgende er angivet under "øvrige forpligtelser": "conference/preparation", "advisory period", "staff development" og "teacher collaboration"

[29] Se Agreement between the Board of the City of Chicago and Chicago Teachers Union, Local 1, American Federation of Teachers, July 1, 1999-June 30, 2003, stk. 6-1 ff.

Igennem mange år er tilbuddene til lærerne om kompetenceudvikling blevet kritiseret i stærke vendinger, og nogle af de vigtigste kritikpunkter har rettet sig mod forhold som følgende stikord kan give et indtryk af[30]:

- For få ressourcer
- For kortvarige kursusforløb
- For lidt støtte til deltagerne
- Tilbuddene er designet ud fra princippet "one size fits all"
- Udefra/ovenfra påtvunget snarere end noget læreren føler ejerskab eller lyst til
- Mangler intellektuel sammenhæng
- Enkeltstående begivenheder hvor "der fyldes på" frem for at være en del af en naturlig læreproces for deltagerne.

Ifølge en spørgeskemaundersøgelse fra 1999 blandt skolelederne på Chicagos skoler svarede 16 % af lederne at mangel på viden og færdigheder blandt lærerne på deres skole var en alvorlig hindring for at udvikle skolen, mens andre 48 % angav at dette i et vist omfang var tilfældet. Samme år angav 20 % af lærerne på elementary schools og 41 % af lærerne på high schools at de ikke fik den nødvendige kompetenceudvikling til at kunne tackle de forandringer som var blevet introduceret på deres skole.[31]

8.4 Forskning om kompetenceudvikling

Det er ikke mindst på denne baggrund at en række initiativer, herunder af forskningsmæssig karakter, er blevet iværksat. Et stort initiativ i tilknytning til reformprocessen i Chicago har været det såkaldte Chicago Annenberg Research Project, som i et delprojekt satte sig for at undersøge følgende tre spørgsmål:

- Hvad er det der skaber effektiv kompetenceudvikling?
- I hvilken udstrækning oplever lærere i Chicago effektiv kompetenceudvikling, og hvilke behov har de for forbedringer i den sammenhæng?
- Hvilke former for støttemekanismer skal der især på skoleplan til for at fremme effektiv kompetenceudvikling?

[30] Allensworth m.fl., april 2001, s. 8, med henvisning til Matthew Miles: "Foreword". I: T. Guskey and M. Huberman (red.): "Professional Development in Education", 1995.

[31] Allensworth m.fl., april 2001, s. 9. Spørgeskemaundersøgelse of CPS teachers 1999 – gennemført at CCSR.

Projektet har fokuseret på følgende fire støttemekanismer og undersøgt deres betydning for kvaliteten og effektiviteten af lærernes kompetenceudvikling (Allensworth mfl., april 2001, s. 11):

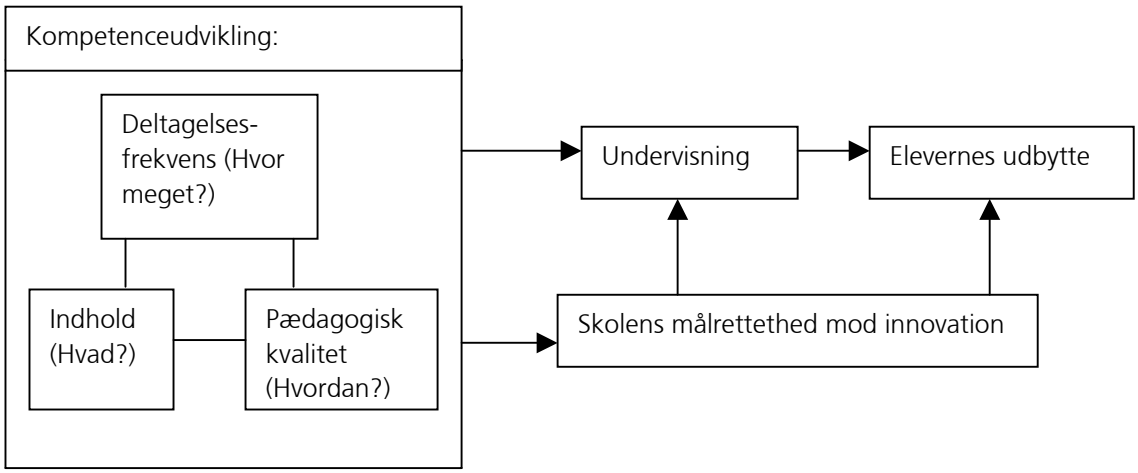
- Tiden til kompetenceudvikling
- Pædagogisk ledelse ("pædagogisk lederstil")
- Skolens målrettethed i forhold til innovation
- Lærernes professionelle miljø.

Forskerteamet har i projektet valgt at definere kompetenceudvikling relativt smalt som "formelle læringsaktiviteter der tilbydes lærere for at forbedre deres viden, færdigheder og praksis i klasserummet". Og med forbedringer i forhold til praksis i klasserummet tænkes der først og fremmest på at lærerne i stigende grad anvender "interaktive, problemorienterede og differentierede strategier for at fremme analyse, anvendelse og produktion af viden" blandt eleverne. Denne antagelse bygger på studier der har vist at en høj grad af anvendelse af sådanne undervisningsformer har en positiv effekt på elevernes præstationer i både matematik og læsning[32]. Desuden fremhæver de at når de bruger begrebet kompetenceudvikling, tænkes der på "vedvarende læring blandt lærere, eksperimenteren og innovation og ikke kun blandt enkelte lærere, men også på skolebasis".

Den følgende model illustrerer nogle væsentlige sammenhænge mellem på den ene side forhold der karakteriserer kompetenceudviklingen og på den anden side elevernes udbytte af undervisningen. I modellen har man identificeret tre forhold som afgørende i forhold til kompetenceudviklingen, nemlig deltagelsesfrekvensen, altså hvor meget og hvor ofte man deltager, og det konkrete indhold såvel som den pædagogiske kvalitet af og tilgang til kompetenceudviklingen. Desuden påvirkes skolens målrettethed mod innovation i følge modellen af den kompetenceudvikling der foregår, ligesom skolens målrettethed mod innovation også påvirker undervisningen såvel som elevernes udbytte af denne (Allensworth mfl., april 2001, s. 13):

[32] Allensworth m.fl., april 2001, s. 12, målt ved hjælp af den såkaldte ITBS-test-metode, og der henvises blandt andet til rapporten "Instruction and Achievement in Chicago Elementary Schools" af Julia B. Smith mfl. i serien Improving Chicago Schools, 2001.

Model vedrørende kompetenceudvikling og elevernes udbytte af undervisningen.



Projektets data stammer fra de spørgeskemaundersøgelser som årligt gennemføres af CCSR og omfattede i alt 13000 lærere i 1997 og 9900 lærere i 1999. Kompetenceudviklingen, der blev målt ved hjælp af de tre variable "frekvens", "indhold" og "pædagogisk kvalitet" er igen blevet delt op i en række underkategorier som der er blevet spurgt til hver for sig (Allensworth mfl., april 2001, s. 17).

I forbindelse med frekvens er der således blevet spurgt til antal gange i løbet af skoleåret at pågældende lærer har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter arrangeret af forskellige udbydere. I forbindelse med indhold er de områder som lærerne har brugt mest udviklingstid på, blevet identificeret, dog indgår kun områder hvor den enkelte lærer har brugt mindst 15 timer. Og endelig er pædagogisk kvalitet blevet målt i forhold til en række kriterier såsom

- om der blev taget udgangspunkt i deltagernes forudsætninger
- om der var tilstrækkelig tid til at tænke over, til at afprøve og til at evaluere nye idéer
- om der var tænkt på opfølgning og sammenhæng med skolens dagligdag
- om der var muligheder for at arbejde sammen med andre lærere både på lærerens egen skole og på andre skoler osv.

Graden af "skolens orientering mod innovation" blev målt i forhold til i hvilket omfang lærerne var optaget af hele tiden at lære og af at opsøge og afprøve nye idéer osv." (Allensworth mfl., april 2001, s. 19).

Blandt de vigtigste resultater af projektet kan fremhæves:

- Hyppig deltagelse i kompetenceudvikling af høj kvalitet med fokus på tværfaglighed og undervisningsteknikker i forhold til små grupper hænger positivt sammen med omfanget af "interaktiv undervisning". Interaktiv undervisning refererer her til lærerens brug af "interaktive problemorienterede strategier med henblik på at fremme analyser og anvendelse af viden og produktion af ny viden", og måles på grundlag af omfanget og forekomsten af aktiviteter som projektarbejde og andre selvstændige arbejdsformer m.m. (Allensworth mfl., april 2001, s. 16, 18, 20 og 24).
- Kompetenceudvikling af høj kvalitet fremmer "skolens orientering mod innovation" (Allensworth mfl., april 2001, s. 24).
- Den mest udbredte form for kompetenceudvikling i Chicago er den skolebaserede. Men samtidig peger resultaterne på at det der giver den højeste effekt er en kombination af intern (skolebaseret) og ekstern kompetenceudvikling i form af kurser o.l.: Det er på den ene side vigtigt at kompetenceudvikling knyttes an til lærerens egne problemer, muligheder og erfaringer, samtidig med at lærerne på den anden side bibringes nye idéer og udfordringer udefra (Allensworth mfl., april 2001, s. 42).
- Der kan konstateres en signifikant positiv sammenhæng mellem skoler der scorer højt i forhold til kvaliteten af kompetenceudvikling på den ene side og kvaliteten af pædagogisk ledelse på den anden side. Hertil kom at på de skoler hvor den pædagogiske ledelse fra 1997 til 1999 udviklede sig positivt, der udviklede kvaliteten af kompetenceudvikling sig også positivt – og omvendt. Sammenhængen forklares som en gensidig proces hvor lærernes kompetenceudvikling drager fordel af en pædagogisk ledelse der støtter denne på en række måder, fx ved at sikre tilstrækkelig tid til deltagelse, muligheder for vidensdeling og opfordringer til at anvende det lærte i undervisningen. Omvendt vil en lærergruppe der udvikler sig også lægge et pres på ledelsen i forhold til at støtte udviklingsaktiviteter og innovation (Allensworth mfl., april 2001, s. 54).
- Der kan konstateres en signifikant positiv sammenhæng mellem skoler der scorer højt i forhold til kvaliteten af kompetenceudvikling på den ene side og skoler der scorer højt på kvaliteten af Det professionelle miljø på den anden side. Hertil kom at skoler hvor det professionelle miljø blev styrket fra 1997 til 1999, også forbedrede deres score i forhold til kvaliteten af kompetenceudvikling – og omvendt. Derimod var der ingen sammenhæng mellem et styrket Det professionelle miljø og lærernes deltagelsesfrekvens i kompetenceudvikling. Et stærkt Det professionelle miljø med fokus på elevernes læring, kollega-samarbejde og reflekterende dialog

fremmer opbakning bag lærernes deltagelse i kompetenceudvikling som gør det lettere at nå fælles mål (Allensworth mfl., april 2001, s. 57-58).

I forlængelse af disse resultater peges der på fire forhold som må overvejes nærmere i forhold til at forbedre kvaliteten af kompetenceudvikling (Allensworth mfl., april 2001, s. 61):

- Det er utilstrækkeligt blot at øge omfanget af lærernes deltagelse i kompetenceudvikling uden samtidig at forbedre kvaliteten af denne.
- En bedre kompetenceudvikling må baseres på både eksterne og interne kilder og nøje overveje hvad der skal være frivilligt og hvad der skal være tvungent. Et eksternt obligatorisk kursus kan være en nødvendig kickstarter i forhold til at forbedre praksis i klasserummet, men det risikerer at blive kontraproduktivt. En kombination af skolebaserede aktiviteter, deltagelse i lærer-netværk og eksterne tilbud på et højt professionelt niveau kan fremme en sammenhængende bæredygtig læring for lærere hvis initiativerne koordineres.
- Effektiv kompetenceudvikling forudsætter en række støttemekanismer på skoleniveau, herunder tilstrækkelig med tid, pædagogisk ledelse, skolens målrettethed imod innovation og professionelt miljø.
- Endelig skal man ikke underkende betydningen af hvordan økonomiske, politiske og andre initiativer på et overordnet system-niveau har betydning for skolerne, herunder på effektiviteten af kompetenceudvikling og udvikling af undervisningen.

8.5 Skoler der arbejder med kompetenceudvikling

I det følgende gives der eksempler fra tre skoler som arbejder med kompetenceudvikling. Alle tre eksempler er baseret på observationer og samtaler/interview fra EVA's besøg på de tre skoler.

8.5.1 Ryder School

På Ryder School foregår lærerudviklingen på basis af evalueringer, herunder egne spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og forældre, CCSRs skolerapporter og elevernes testresultater[33]. Det giver mulighed for at analysere sammenhænge mellem skolens indsatser m.m. og tendenser i forhold til elevernes faglige udbytte.

Det er skolelederens vurdering at CCSRs skolerapporter giver et retvisende billede af skolen. Når dette sammenholdes med andre evalueringer, får skolen et klart billede af sine styrker og svagheder og kan på den baggrund identificere en række indsatsområder, blandt andet i forhold til

[33] Afsnittet bygger på besøg på skolen den 17. maj 2003 hvor vi havde lejlighed til at tale med ledelse, lærere og elever, se appendiks.

lærerudviklingen. Et eksempel på et aktuelt indsatsområde er træning af lærerne i reflekterende dialog. Hertil kommer at myndighederne igangsætter og gennemfører initiativer fx i forbindelse med styrkelse af elevernes læsefærdigheder, som lærerne efteruddannes i forhold til.

Skolen indgår i et samarbejdsprojekt med CSI der handler om lærerudvikling. Det indebærer at der kommer konsulenter fra universitetet som jævnligt observerer og foreslår forbedringer af undervisningen. Der er således tilknyttet eksterne eksperter til lærerudviklingsarbejdet på skolen, og dette fortsætter indtil den enkelte lærer føler sig tryg ved at arbejde på den nye måde.

Desuden har skolen et samarbejde med en kontraktskole (se afsnit 0) som lærerne jævnligt besøger for at udveksle erfaringer, ligesom lærere derfra gennemfører kurser for lærerne på Ryder School. Nogle af skolens lærere er i gang med at blive uddannet til at kunne fungere som konsulenter for deres kolleger.

Videooptagelser anvendes også i forbindelse med lærerudviklingen for at identificere best practice. Dette sker dog på basis af frivillighed. På et lærermøde diskuterer man undervisningen med udgangspunkt i videoen, og der arrangeres observationer hvor læreren opfordrer kollegerne til at lægge mærke til bestemte ting. Dette efterfølges af en feedback fra observanderne, der herefter formidler relevant viden til resten af kollegerne. Erfaringerne med denne fremgangsmåde har været meget positive.

Skolen anvender walk through-modellen – som er en metode der er baseret på observation (se kapitel 9) – både i den formelle udgave og i den mere uformelle variant hvor skolens leder dagligt gennemfører en besøgsrunde i skolens klasser. En gang om måneden anvendes walk through-modellen i sin mere formelle form hvor alle medlemmer af personalet kan melde sig til at deltage. Gruppen fokuserer undervejs på nogle spørgsmål der dog ændres fra gang til gang. Spørgsmålene kan fx gå på hvordan eleverne udfordres, eller hvordan lærerne taler til dem. Efterfølgende gives der feedback til lærerne.

Lærerne oplever at walk through-modellen gør det muligt for dem både at forbedre deres egen undervisning og at blive i stand til at fungere som forandringsagenter for skolen. Det er skolelederens erfaring at metoden er meget effektiv i forhold til lærerudvikling, og især lærere som for så vidt er udmærkede undervisere, men lidt forsigtige i forhold til at prøve nyt, kan blive fremragende forandringsagenter.

8.5.2 North Kenwood and Oakland School (NKO)

North Kenwood and Oakland (NKO) er en såkaldt kompetenceudviklingsskole for CSI[34]. Det indebærer at skolen står til rådighed for afprøvning af strategier, koncepter med videre der siden hen kan anvendes på de øvrige syv skoler i Chicago som indgår i det netværk af særlige udviklingsskoler der er knyttet til CSI.

Et indsatsområde igennem mange år på NKO har været forbedring af elevers læsning og skrivning, og skolens leder fortæller at skolen stiller sin viden og erfaring til rådighed for lærere fra andre skoler der skal gennemgå professionelle træningsprogrammer. Lærere herfra kan så komme og observere eksempler på best practice. Derudover har skolen en række professionelle udviklingsprogrammer som fx et to uger langt efteruddannelsesprogram for lærere inden for læsning og skrivning. Lærerne der er på efteruddannelse på NKO, får mulighed for at observere undervisning og efterfølgende deltage i drøftelser af den. NKO bruger også videoprogrammer til denne træning, og den fungerer som testskole for pilotprogrammer.

Skolen anvender desuden den uformelle variant af walk through-modellen hvor skolens leder går en kort besøgsrunde i skolens klasser hver dag. Det giver ham mulighed for en løbende, tæt dialog med både lærere og eleverne.

[34] Afsnittet bygger på besøg på skolen den 16.maj 2003 hvor vi havde lejlighed til at tale med ledelse, lærere og elever, se appendiks.

9 Walk through-modellen

Dette kapitel præsenterer den såkaldte walk through-model, som er et udbredt værktøj i forbindelse med kompetenceudvikling i Chicago. Der er tale om en model til kvalitetsudvikling af elevers læring og læreres undervisning som både findes i en formel og en uformel variant. I det følgende beskrives disse to varianter på en så konkret måde at de vil kunne anvendes af interesserede[35].

9.1 Walk through-modellen

walk through-modellen bygger på åbenhed i forhold til undervisningspraksis, observation, refleksion og feedback. Den grundlæggende tankegang er at lærere får inspiration til at kvalitetsudvikle deres undervisning i det øjeblik de gør den til genstand for åben refleksion. Åben refleksion er et middel til at se sin undervisning fra andre vinkler og til at få ny viden om det man gør – og dermed skabe grundlag for en ændring af praksis.

En walk through er ikke et middel til bedømmelse af hverken lærernes eller elevernes indsats. Den giver i stedet et øjebliksbillede af elevernes læring og den undervisning der foregår på skolen. De skoleledere vi talte med, havde erfaring for at metoden var en stor hjælp for undervisere til at udvikle deres praksis. Det professionelle teams observationer af mønstre i elevers læring bliver en inspirationskilde til ny viden, og det giver lærerne mulighed for at planlægge deres arbejde med et stærkere fokus. Det er dog vigtigt at være opmærksom på at den uøvede kan opleve metoden som ubehagelig første gang fordi undervisere ikke er vant til at vise deres praksis frem.

Et team bestående af ledere og lærere og eventuelt personer udefra med indsigt i undervisning, fx personer fra universitetet eller skoleforvaltningen, udpeges til at besøge udvalgte klasser kort (10-15 minutter) for at indsamle viden om nogle indsatsområder skolen har besluttet sig for. Det kan være at øge elevers læsefærdigheder, elevers læring mere generelt, elevdeltagelse eller andre lignende spørgsmål. Inden besøgsrunden formuleres fokuspunkterne klart, opgaverne fordeles

[35] Se Ginsberg and Murphy, s. 35 ff. Se også Ricardson: s. 1 ff., og "Walk Through Information" fra Ryder Elementary School. Afsnittet er desuden baseret på samtaler med forskellige personer der har medvirket i Walk Throughs.

mellem teammedlemmerne, der formuleres spørgsmål den enkelte skal være opmærksom på, og der udarbejdes debriefingsark til det enkelte teammedlem. Proceduren for gennemførelse af walk through aftales, besøgene gennemføres, feedback til lærerne gives afslutningsvist til lærerne.

9.1.1 Forberedelse

På hver skole udarbejder lærere og ledelse i fællesskab en procedure for sin egen walk through, herunder de spørgsmål besøgene skal belyse. Proceduren skal give mening for alle involverede parter, og der skal sættes tid af til at evaluere processen efter en aftalt periode.

Eksempler på spørgsmål i forbindelse med forberedelsen af en walk through:

- Hvordan kan walk through-processen medvirke til at skabe fornyelse på vores indsatsområder?
- Hvad er vores begrundelse for at anvende walk through?
- Hvem skal indgå i besøgsteamet?
- Hvilke klasser skal de besøge?
- Hvor ofte skal besøgene gennemføres/de enkelte lærere og elever besøges?
- Hvilke spørgsmål skal de besøgende fokusere på? Hvilke spørgsmål skal de stille eleverne?
- Hvilken anden form for viden ønsker vi at indsamle og analysere?
- Hvordan kan vi skabe en positiv oplevelse for alle deltagere?

9.1.2 Gennemførelse

I forbindelse med gennemførelsen af walk through på skolen fokuserer besøgsteamet på udvalgte spørgsmål som fx:

- Er der et klart bogligt fokus?
- Kan jeg gennem det jeg ser og hører, få øje på mål og forventninger bag timen?
- Hvad er niveauet for elevernes engagement? Er den aktivitet, de lyde og stilhed jeg møder, produktiv? Er eleverne meget, nogenlunde eller slet ikke engagerede?
- Hvad viser væggene i klassen? Er omgivelserne venlige og innovative? Og er der eksempler på elevers produkter, mål og information der kan støtte eleverne i deres problemløsning, klassekontrakter o.l.?
- Hvor godt forstår eleverne de anvisninger de får?
- (Spørgsmål der kan stilles direkte til et par elever uden at forstyrre unødigt) Hvad er du i gang med? Hvorfor? Interesserer det dig? Interesserer det du laver i andre timer, dig? Hvad gør du i denne klasse hvis du har brug for mere hjælp? Har du en portfolio? Må jeg se et eller to eksempler på arbejde fra denne klasse?

- Kommunikerer eleverne effektivt, og demonstrerer de kritisk tænkning? Er der tegn på produktiv kommunikationsstil og reflekterende spørgsmål? Rummer elevernes besvarelser personlige perspektiver og selvstændige analyser?

9.1.3 Feedback og støtte

Der aftales retningslinjer for feedback til lærerne på forhånd hvor udgangspunktet er at informativ og støttende feedback er mere produktiv end bedømmende kommentarer. Der skal være adgang til støtte hvis det er nødvendigt, fx i form af coaching eller mentorordninger. Man kan også anvende videooptagelse eller fælles refleksion over elevernes arbejde som en del af rammen for læring baseret på samarbejde.

Det er en forudsætning for walk through at skolen bliver fortrolig med elevernes resultater. Der skal være grundige samtaler om hvad lærerne vil gøre for at forbedre elevernes præstationer. I disse diskussioner er lærerne nødt til at være klar over hvad der forventes at ske i hver klasse, og lederne må sikre sig at lærerne har adgang til professionelle muligheder for at lære så de kan foretage de nødvendige forandringer.

Gruppen samles fem minutter efter hvert klassebesøg for at sammenligne indtryk. Efter at have besøgt alle klasser samles man i 45 minutter for at gennemgå de informationer og indtryk man har indsamlet. Det er forskelligt fra skole til skole hvordan man vælger at give lærerne feedback. På en skole skriver lederen to rapporter. Den første er en generel rapport om hvad teamet har observeret. Den anden er en individuel til hver lærer. Derefter har lederen en individuel samtale med hver lærer hvis klasse man har besøgt. Typisk siger lederen: "Jeg lagde mærke til at du gjorde det og det. Kan du forklare hvorfor?" Når læreren besvarer sådanne spørgsmål, er der grobund for læring. Det samme kan ske når lærere oplever andres undervisning og sammenholder den med egen praksis.

Modellen bygger på at lærere gør deres praksis til genstand for andres observation, refleksion og dialog og modtager respons efter aftalte spilleregler. Modellen forudsætter derfor også overholdelse af de på forhånd indgåede spilleregler og gensidig tillid fordi den lærer hvis undervisning er i fokus, eksponeres kraftigt. Er disse betingelser opfyldt, vil modellen ifølge de lærere og ledere vi talte med i Chicago, kunne udvikle kvaliteten i den daglige undervisningspraksis, ligesom den motiverer lærerne til at blive aktive forandringsagenter i forhold til undervisning, elevers læring og skolens udvikling.

9.1.4 Organisering

Afhængigt af hvor formelt eller uformelt besøgsrunden skal være, udpeger man fra to til ti personer. Medlemmerne skal selv have med uddannelse at gøre så de har forudsætninger for at udfylde

rollen. Der er gode erfaringer med at samle en gruppe der både består af ledere og undervisere, men et team kan også være mere homogent hvor ledere taler med hinanden om ledelsesspørgsmål og lærerne indbyrdes om læring og undervisning. Der kan også udpeges fageksperter hvis særlige faglige spørgsmål er i fokus.

- Tidspunkt for besøgsrunde
  Besøgsrunden kan lægges på det tidspunkt af skoleåret man ønsker. En besøgsrunde tidligt i et skoleår giver andre informationer end i slutningen af skoleåret.
- Hvilke klasser skal deltage?
  De klasser der observeres, udpeges alt efter hvilket fokus besøgsrunden har.
- Udarbejdelse af spørgsmål
  De spørgsmål der udformes afhænger af besøgsrundens fokus. Spørgsmål der fokuserer på elevers læring kan formuleres som: Hvordan arbejder eleverne med? Støtter undervisningen eleverne? Kan eleverne gøre mere?
- Hvor ofte gennemføres en besøgsrunde?
  Nogle skoler gennemfører korte besøg, måske endda dagligt. Andre gennemfører større og mere formelle besøgsrunder, fx fem gange eller mere pr. år. En kombination af de to typer kan være hensigtsmæssig.
- Feedback til lærerne
  Netop fordi en besøgsrunde ikke er en evaluering, er det vigtigt at responsen bliver givet på en måde som er udviklende for lærerens undervisning. Den gives på baggrund af observationerne fra besøgsrunden.

En af de sværeste ting ved walk through-modellen er at skabe en professionel dialog. Derfor må feedbacken formuleres på en måde så der opstår voksenlæring, og her kan følgende råd være nyttige:

- Giv feedback som spørgsmål eller som "Jeg tænker på om …".
- Giv feedback ud fra konkrete observationer fra dagen og ikke ud fra din egen erfaring fordi den er subjektiv.
- Opmuntre deltagere til at give eksempler på deres spørgsmål eller observationer (fx "Hvad gjorde at du stillede det spørgsmål?" Eller "Jeg lagde mærke til at du gjorde … Kan du forklare hvorfor?").

9.1.5 Eksempel på plan

- Forberedelse (30 minutter)
  Deltagerne i dagens walk through samles, og skolelederen formulerer fokus for walk through'en, fortæller hvilke klasser man skal besøge, og hvorfor de er udvalgt. Han leder en diskussion hvor

teammedlemmerne overvejer hvad der vil kunne understøtte fokus. Et teammedlem optager svarene på et bånd. Det besluttes derefter hvilke teammedlemmer der skal se efter hvilken type af dokumentation. Der uddeles feedbackskemaer til hvert teammedlem.

- Walk through (10-15 minutter i hver klasse)
  Alle teammedlemmer går ind i klassen på samme tid. De taler ikke sammen under besøget. De sætter sig bagest i klassen medmindre de har en særlig grund til at tale med elever eller undersøge deres arbejde. Teammedlemmerne tager notater til det de skal observere. Alle teammedlemmer forlader klassen på det aftalte tidspunkt.

- Debriefing efter hvert klassebesøg (5 minutter pr. klasse)
  Teammedlemmerne går lidt væk fra den klasse de netop har observeret. De taler stille med hinanden og udveksler hurtigt deres observationer. Derefter går de videre til den næste klasse.

- Debriefing efter endt walk through i alle klasser (45 minutter).
  walk through-medlemmerne samles og skiftes til at fremlægge deres observationer, både med konkrete eksempler og mere generelt. I fællesskab sammenfatter medlemmerne derefter tendenser, områder der fungerer godt, og områder som har brug for forbedring. På baggrund af egne erfaringer giver de forslag til hvordan de områder der trænger til forbedring, kan styrkes. Skolelederen tager noter fra diskussionen, indsamler feedback-skemaerne og giver feedback til de lærere hvis klasser er blevet besøgt.

9.2 Walk through som uformel variant

Walk through kan også anvendes i en mere uformel og mindre ressourcekrævende udgave. En mini-walk through behøver bare at vare fem minutter. Det følgende er et eksempel på en uformel variant:

En gang om ugen bruger skolelederen eller souschefen 20 minutter på at gå på besøg i skolens klasser eller i et udvalg af klasser. Lederen lægger i hver klasse mærke til klasseværelsets indretning, dagens undervisningsstof og elevernes engagement. Han stiller en eller to elever i hver klasse et par spørgsmål, lægger mærke til ligheder og forskelle mellem klasserne, blandt andet hvordan lærernes strategier påvirker elevernes læring. Når han kommer tilbage til sit kontor, giver han en hurtig respons til lærerne, enten via e-mails eller et kort notat. Disse er typisk korte og positive som "Ville du have noget imod at jeg fortæller vores nye lærere om den måde I laver gruppearbejde på?" eller "Hvilke erfaringer har du for hvad der virker i forhold til de elever som skabte forstyrrelse henne ved vinduet? Hvis deres opførsel er typisk og du har lyst til at udveksle idéer,

kunne jeg godt tænke mig at vi taler nærmere om det." Det kan også være at han foreslår to lærere at udveksle idéer om måden at gribe et undervisningstema an på.

Sådanne hyppige, korte og uplanlagte besøg kan ifølge erfaringerne fra Chicago fremme målrettet voksenlæring og indebærer flere fordele:

- Lederen får et bedre kendskab til lærernes undervisning og elevernes læring.
- Lederen får et bedre indtryk af skolens læringsklima: Er eleverne engagerede? Er fælles termer en del af hverdagspraksis? Hvordan klarer nye lærere sig?
- Når lærere og ledere taler meget sammen om undervisningen, elevers motivation og resultater, kan der udvikle sig en fælles forståelse og et fælles sprog.
- Lederen bliver en bedre pædagogisk leder.
- Eleverne vænner sig til at se at både ledere og lærere værdsætter vejledning og læring.

10 Danske skoleperspektiver

Dette kapitel indeholder kommentarer og overvejelser om de forrige kapitler på baggrund af drøftelser på seminaret den 30. oktober 2003 hvor en række ledere og lærere fra grundskolen og det almene gymnasium deltog[36]. Det overordnede spørgsmål for seminaret var hvorvidt der er viden eller erfaringer fra Chicago der i en eller anden form ville kunne anvendes i en dansk skolesammenhæng. Vi har i rapporten tilstræbt at give et billede af bredden i de synspunkter som blev bragt frem på seminaret. Seminardrøftelsen i dette kapitel følger til dels strukturen fra de foregående kapitler hvor erfaringer og viden om skoleudvikling i Chicago blev formidlet.

Seminardeltagerne omfattede fire grupper af hhv. gymnasierektorer, gymnasielærere, grundskoleledere og grundskolelærere. De drøftede hver især rapportens problemstillinger og præsenterede resultatet af deres drøftelser på et plenum. Hver af de fire grupper havde en opponentgruppe som havde til opgave at stille kritiske spørgsmål for at fremme gruppernes refleksioner og præcisere deres formuleringer. Gymnasierektorerne havde gymnasielærerne som opponenter og omvendt, og grundskolelærerne havde grundskolelederne og omvendt. Hertil kom en mere individuelt baseret og tværgående debat som afslutning på dagen. Alt i alt var dagen kendetegnet ved en meget engageret og konstruktiv meningsudveksling med fokus på hvordan det danske skolesystem kan udvikles.

Kapitlet her sammenfatter i forhold til hvert tema gruppe for gruppe en række af de synspunkter og tanker som blev udtrykt på seminaret. Da deltagerne var blevet bedt om at forholde sig til rapportens overordnede temaer i forhold til hvad de fandt var interessant eller brugbart i en dansk sammenhæng set ud fra deres position, betød det også at grupperne i et vist omfang fokuserede på forskellige aspekter. Og det er grunden til at man i det følgende vil bemærke at mange problemstillinger og emner kun berøres af en del af grupperne – i nogle tilfælde endog kun af en enkelt gruppe. Kapitlet har derfor et vist heterogent præg og kan først og fremmest bruges til at give læseren et indtryk af de overvejelser som Chicago-rapporten og dialogen imellem deltagerne på seminaret gav anledning til.

[36] *Se deltagerlisten i appendiks.*

10.1 Chicago-modellen i en dansk sammenhæng

Grundskolelærerne
Gruppen fremhævede det som en stor styrke ved Chicago-modellen at alle niveauer inddrages som ligeværdige i skoleudvikling. Både elever, ledelse og lærere er inddraget i skoleudviklingen, og der er en rød tråd hvad angår mål og sammenhænge hele uddannelsesforløbet igennem fra starten af grundskolen til og med high school. Grundskolelærerne fremhævede at arbejdet i den danske folkeskole er mere fragmenteret sammenlignet med Chicago, ligesom den røde tråd gennem hele uddannelsesforløbet fra 1. klasse til 3. g stort set er fraværende.

Gymnasielærerne
Gruppen fokuserede på læringsmodellen, som de ikke mente ekspliciterer sammenhængen mellem de forskellige domæner tilstrækkeligt tydeligt. Gymnasielærerne mente at læringsmodellen vil være svær at overføre til det danske gymnasiesystem på grund af kulturelle barrierer, dog er der enkelte elementer i modellen som ville kunne anvendes. Ved at satse på delområder kan disse bruges som dåseåbnere så man undgår at gabe over for meget på en gang. På den måde kan man få sat gang i lærernes professionelle samarbejde med udgangspunkt i noget konkret som den enkelte skole kan arbejde med. Det vil gøre det lettere at tage højde for lokale forskelle, og der er i Danmark en høj grad af decentralisering der gør at det vil være forkert kun at operere med én national model. Gruppen af gymnasielærere kunne dog godt forestille sig at der stilles nationale evalueringsmodeller til rådighed som så kan bruges og tilpasses institutionernes decentrale virkelighed.

Gymnasierektorerne
Gruppen påpegede at den samling af den nationale indsats til skoleudvikling man har i Chicago i CCSR og CSI mv., giver en positiv indgangsvinkel i forhold til den overordnede styring af skoleudviklingen. Men en sådan samling er fraværende i Danmark hvor der er "for mange kokke" og for lidt sammenhæng, jf. de mange institutioner der ikke nødvendigvis arbejder sammen, herunder DIG, DPU, EVA, amterne med tilhørende amtscentre for undervisningsmidler osv.

Gymnasierektorerne udtrykte skepsis over for ideen om at tage enkeltdele ud af modellen fordi en af modellens styrker netop er det bånd der er mellem elementerne og de forskningsbaserede initiativer og praksis. Der er behov for en større samlet strategi for skoleudviklingen i Danmark. Det er vigtigt at man fra ledelsesside tænker i samlede strategier, fx inden for det enkelte amt. Der skal være en gennemarbejdet og velovervejet ledelsesstrategi i sammenhæng med en samlet strategi for skoleudvikling.

Gruppen problematiserede eksistensen af øvelsesskoler som man indførte i Chicago i slutningen af 1990'erne. Rektorerne påpegede at øvelsesskoler kan fungere som en slags mesterlæresteder med fokus på udviklingsarbejdet. Men det blev samtidig påpeget at de også kunne have en negativ effekt hvis fornyelsesenergien og de bedste lærerkræfter suges væk fra de almindelige skoler.

Overvejelser til Chicago-modellen i en dansk sammenhæng
Grundskolelærerne og gymnasierektorerne fremhævede Chicago-modellens indre sammenhæng som en klar styrke. De fokuserede dog på forskellige aspekter: Hvor grundskolelærerne især fokuserede på at sammenhængen op gennem skolesystemet fra skolestart til studentereksamen er svag i Danmark sammenlignet med Chicago, fokuserede gymnasierektorerne på den manglende sammenhæng mellem de forsknings-, udviklings- og evalueringsinstitutioner der omgiver skolerne.

Spørgsmål til videre overvejelse:

- Hvordan kan der skabes større sammenhæng mellem de forskellige niveauer i skolesystemet, ikke mindst mellem grundskole og gymnasium?
- Hvordan kan de forsknings-, udviklings- og evalueringsinstitutioner der omgiver skolerne i dag, komme til at spille bedre sammen til gavn for skolerne?

10.2 Spørgeskemaundersøgelser og skoleudvikling i en dansk sammenhæng

Grundskolelederne
Gruppen havde stillet sig selv spørgsmålet hvordan skolerne bedst kan bruge spørgeskemaundersøgelser til skoleudvikling, og pegede på spørgeskemaer fra Chicago som gode eksempler på spørgeskemaer der både er nuancerede og dybtgående. Spørgeskemaer af den karakter kan give overraskende resultater og dermed appellere til diskussion og refleksion. Gruppen forestillede sig at sådanne spørgeskemaer måske kan ende som grundlag for selvevalueringer i Danmark.

Det er dog vigtigt at holde fast i at ikke alt skal testes, og der skal være opmærksomhed på faren ved forkerte og uvedkommende målinger der flytter fokus over til et enkelt felt på bekostning af helheden. Desuden må det være et krav at der er tale om noget der kan bruges efterfølgende: Både test og spørgeskemaer skal give læring til lærere og leder, fremme den fælles refleksion i lærergruppen og sikre skolen som et fælles læringssted. Endelig må undersøgelserne ikke sluge for meget tid. Det positive ved de eksterne målinger er at de eksterne briller kan afdække blinde pletter som aktørerne ikke selv kan se, men spørgeskemaundersøgelser skal ses i sammenhæng

med udvikling af dannelse, og selvevalueringer må også indgå for at sikre at der kommer et ejerskab i forhold til både test og spørgeskemaer.

Det blev fremført at det også i Danmark kunne være en god ide at der i samarbejde med sektorerne blev udviklet spørgeskemaer så det blev synliggjort hvad "en god skole" er, og hvad god udvikling er. Det samme kunne ske på gymnasieområdet. Man kunne fx undersøge om børnene er glade for skolen, om lærerne er engagerede og så videre – som grundlag for selvrefleksion.

Grundskolelærerne
Gruppen mente at Chicago-konsortiets spørgeskemaer er gode til at håndtere ikke målbare forhold på. Og det blev fremført at folkeskolen arbejder meget på fornemmelser i dag, og at spørgeskemaer kan afdække konkret viden og give mulighed for fokuseret handling baseret på denne viden. En spørgeskemaundersøgelse kan sikre at der er noget konkret viden at tage udgangspunkt i – et sted at starte. Centrale spørgeskemaer kan således være okay til at afdække blinde pletter. Lærerne ville gerne være med til at udvikle sådanne spørgeskemaer hvis det blev aktuelt.

Gymnasierektorerne
Gruppen pointerede at det i forhold til USA er vigtigt at tænke sig fri af det omfattende testsystem der præger det amerikanske skolesystem da det ikke er konstruktivt hverken i USA eller i en dansk sammenhæng. Dette syn på det samlede testsystem i USA udelukker dog ikke at test kan være et hensigtsmæssigt tiltag, fx når der skal gives årskarakterer.

Gymnasiet lever ikke i en lukket verden, men der er en vis utilbøjelighed til at åbne sig. Sammenligninger kan være gode og nødvendige fordi der er meget vi ikke ved noget om. Spørgeskemaundersøgelser kan bruges positivt selvom det er en gængs opfattelse at de er udtryk for banal positivisme. Det er muligt at det et spørgeskema kan afdække, ofte er banaliteter, men hvis det ses som en temperaturmåler der efterfølges af en uddybende drøftelse, kan det bidrage positivt, og hvis udgangspunktet for spørgeskemaundersøgelsen – som i Chicago – er elevernes læring, kan den godt bruges. Spørgeskemaer kunne hjælpe med at etablere et system til kvalitetssikring som den nye gymnasiereform kræver at gymnasierne skal opbygge. Mens andre evalueringer kan afdække om vi gør det vi siger vi vil.

Gymnasielærerne
Gruppen mente at der er behov for en større gennemlysning af det der foregår på skolerne. Fx ved vi for lidt om hvad eleverne kan og for lidt om hvad de mener om undervisningen. En sådan viden ville kunne skabe grobund for det professionelle miljø i rapportens forstand. I forhold til dette behov ville EVA måske kunne bidrage med at tilbyde spørgeskemaundersøgelser og evaluerings-

materiale der kunne tilpasses lokale forhold. Et sådant centralt udarbejdet materiale bør fokusere på værditilvækstpotentialer eller "value added" i modsætning til det eksisterende eksamenssystem[37].

Overvejelser om spørgeskemaundersøgelser i en dansk sammenhæng
Alle grupper pegede på at spørgeskemaundersøgelser giver mulighed for at afdække noget af det vi ikke ved så meget om på skolerne. Veltilrettelagte spørgeskemaundersøgelser kan derfor bidrage til at tilvejebringe et bedre grundlag for skoleudvikling.

Spørgsmål til videre overvejelse:

- Skal der sigtes efter at der fra centralt hold, fx fra EVA, udarbejdes spørgeskemaer der kan bruges lokalt i forbindelse med skoleudvikling?
- Hvis ja, hvordan skal processen da gribes an? Skal det være frivilligt for skolerne at deltage? Hvem skal bearbejde materialet? Skal eventuelle skolerapporter offentliggøres? Og hvordan skal skolerne anvende undersøgelsesresultaterne?

10.3 Walk through-modellen i en dansk sammenhæng

Grundskolelederne
Gruppen var generelt set skeptisk over for at bruge modellen på danske skoler: Den fulde model med daglige lederbesøg ville på danske skoler let blive set som en kontrolmekanisme. Så hvis modellen skal anvendes, er det vigtigt at den lægger op til supervision og dialog snarere end inspektion. En sådan tillempet model, eksempelvis med supervision på en hel lektion eller over en bestemt periode hvor målet for supervisionen er klart, kunne være en god ide.

En forudsætning for at anvende modellen ville være klare aftaler om formålet så det sikres at den tillid der er mellem ledere og lærere i dag, ikke brydes. Grundlæggende er det dog en god ide at iagttage undervisning, men hvis det er ledelsen der skal gennemføre en walk through skal der være et strategisk sigte, mens de der er tættere på, lettere kan fokusere mere på det pædagogiske. Med andre ord skal det der skal observeres, tilpasses efter den enkeltes placering i systemet. Det vil desuden være en forudsætning for at bruge modellen at der forud er en snak i institutionen om modellen.

[37] Værditilvækst eller "added value" refererer til at man fokuserer på den udvikling eleverne gennemløber fra de starter til de slutter skolen, frem for at fokusere på resultaterne, fx i form af afgangskarakterer.

En supervision kunne foretages af en kollega eller af en afdelingsleder – eventuelt efterfulgt af eller suppleret med skolelederrundgang hvor der er fokus på overordnede temaer som kan bruges til gensidig inspiration mellem klasserne. En tredje måde kunne være at der kom en person udefra og stillede spørgsmål til undervisningen og derved fungerede som en "øjenåbner". Supervision kan således tænkes i flere varianter i form af kollegial supervision, ledelsessupervision eller med udefrakommende supervisor.

Grundskolelærerne
Gruppen mente at supervision ikke bør falde pletvis, men bør være både professionelt udført og af mere vedvarende karakter. Det er afgørende for at kunne bidrage til refleksion over konkrete hændelser i undervisningen at den der er supervisor, selv har erfaring fra undervisning og er i stand til at coache. Det kunne med fordel være en lærer i teamet som var uddannet som supervisor, der varetog denne funktion. Meningen med walk through-modellen skulle ikke være at lederen fortæller lærerne "at de lige skal gå hen og se hvordan det gøres i 5.B", målet må være reflekterende tænkning og udvikling snarere end kontrol. Og sigtet med modellen i forhold til ledelsen må være at underbygge den pædagogiske ledelse. Mange skolelærere ville formentlig se en fordel i at der også kom eksterne konsulenter og superviserede når blot perspektivet var udvikling, dialog og refleksion. Den proces kan blive bedre hvis den udføres af et menneske der ikke har personlige bindinger til skolen.

Gymnasierektorerne
Gruppen opfattede walk through-modellen som en slags "svingdørs-model" der ikke egner sig til udvikling af undervisningen i gymnasiet. I stedet kan pædagogiske udviklingssamtaler knytte an til medarbejderudviklingssamtaler der med fordel kan varetages af uddannelsesledere o.l. der er tættere på den pædagogiske praksis. Disse ledere skal være knyttet til bestemte retninger eller andet. En alternativ mulighed kunne være at uddannelseslederne har klasse-undervisningssamtaler fortløbende og ikke kun når der opstår problemer.

Gymnasielærerne
Walk through-modellens princip om kortvarige besøg af fx rektor mfl. i klasserne som en måde at kvalitetsudvikle undervisningen på var grundlæggende ikke noget som gruppen af gymnasielærere fandt ønskværdigt i den danske gymnasieskole. Gruppen lå således på linje med gymnasierektorerne i deres afvisning af modellen.

Overvejelser om walk through-modellen i en dansk sammenhæng
Alt i alt var der kun en begrænset tilslutning til walk through-modellen i sin rene form. Gymnasierektorerne foretrak en form for "pædagogiske udviklingssamtaler" mellem lærerne og såkaldte

uddannelsesledere. Mens grundskolelærerne og -lederne hellere så andre former for supervision[38] af undervisningen under forudsætning af at disse ikke havde kontrolkarakter, men derimod sigtede mod refleksion, dialog og udvikling.

Spørgsmål til videre overvejelse:

- Hvordan kan der på danske grundskoler og gymnasier åbnes mere op omkring undervisningen så forpligtende refleksion og dialog fremmes?
- Kan man i det hele taget have en kvalificeret pædagogisk ledelse uden at lederne jævnligt observerer undervisning og deltager i konkret refleksion over den med lærerne?
- Hvordan kan man udvikle undervisningen hvis der ikke indimellem er andre undervisningskyndige til stede som kan give læreren konkret respons på undervisningen?

10.4 Det professionelle miljø og kompetenceudvikling i en dansk sammenhæng

Grundskolelederne
Gruppen påpegede at lærerudvikling er en forudsætning for et professionelt miljø, og at mere kompetenceudvikling er påkrævet. Skolelederne var ikke tilfredse med læreruddannelsens faglige niveau, og en øget professionalisering og kompetenceudvikling af lærerne skal ifølge skolelederne snarere vægte faglig opkvalificering frem for aldersspecialisering. Man var på vagt over for i Danmark at faseopdele grundskolen med tilhørende specialisering af lærerne som det er tilfældet i fx Chicago. Et højere fagligt niveau i lærernes grunduddannelse er også ønskeligt – eventuelt burde læreruddannelsen være på universitetsniveau. Hertil kommer spørgsmålet om hvordan man som ny lærer relativt hurtigt bliver "rutineret", altså professionel. En erfaringsoverførsel kan eventuelt fremmes ved at etablere mentorordninger.

Lærernes kompetenceudvikling kan i et vist omfang ligge i den individuelle tid, og det blev overvejet om ikke tiden er ved at være moden til at indføre fast arbejdstid for lærerne. Dette ville ifølge lederne både kunne højne lærernes status og mindske deres stress. Lederne fandt det vigtigt at

[38] En afgørende forskel mellem supervision i almindelighed og walk through-modellen er den tid som observatørerne bruger i den enkelte klasse. I walk through-modellen er gruppen kun til stede i kortere tid, men besøger til gengæld flere klasser. Det gør at besøgsgruppen danner sig et bredt overblik og opnår et indtryk af undervisningen i flere klasser i forhold til et bestemt tema snarere end det mere grundige indblik i den enkelte lærers undervisning som kan opnås når man observerer/superviserer den samme lærers undervisning i flere timer.

afdække hvad der kræves for at højne standarden. Det kunne fx være konsulenter udefra, eller det kunne være lærere fra andre skoler, eventuelt andre typer skoler, der medvirkede til at afdække problemerne. Det er vigtigt at man bliver spejlet i andres øjne så man finder de blinde pletter. Man kan også forestille sig sparring med brug af best practice-eksempler. En forudsætning for at en sådan metode kan anvendes, er at det accepteres at noget er bedre end andet. Deling af viden om best-practice kan ske gennem inspiration eller som forslag til ny fast praksis på området.

Det blev konstateret at den "privatpraktiserende" lærer ikke kun findes i gymnasieskolen, men også i folkeskolen. Men det er i grundskolen et almindeligt krav at lærerne skal samarbejde, og gruppen der ikke vil samarbejde bliver mindre og mindre. En anden skoleleder fremhævede deres skole som et eksempel på at dialog og fælles udvikling kan føre til noget. Deres erfaring var at delprojekter ikke er vejen frem – man må tage det store spring – og deres skole har i forbindelse med indføring af teamstrukturen haft succes med at tage afsæt i en fælles drøftelse af mål og en teamstruktur der blev indført samlet for hele skolen. Det var lederens vurdering at det er vigtigt at gå sammen, og selvom der var nogle der rejste, blev de fleste. Ledelsen lavede en målsætning for teamsammensætning baseret på at lærerne i teamet skal supplere hinanden, så der var ikke tale om frivillig teamdannelse. Men undervejs i processen er det vigtigt at sikre dialogen og opbakningen og erkende at det er i orden at begå fejl.

En skoleleder supplerede med at det var hendes erfaring at der var mange kreative ideer til problemløsning blandt lærerne. Men individuelle kompetencer skal gå hånd i hånd med skolekompetencer, og det er vigtigt at ledelsen holder fast i beslutningerne. En anden skoleleder understregede at det er vigtigt at alle ved hvorfor de kommer på arbejde. Og når det er slået fast, kan man bevæge sig over i visionsdelen: Hvad er det vi vil med den her arbejdsplads? Herefter kommer tingene af sig selv, og det professionelle miljø vil spire. Man kan tage udgangspunkt i spørgsmål som: Hvordan er det reflekterende miljø hos os? Og dermed få skabt en bevidsthed om hvor vi er henne. Har vi et egentligt professionelt miljø, eller har vi snarere et individuelt miljø?

Grundskolelærerne

Gruppen så også kompetenceudvikling som en vigtig forudsætning for skoleudvikling, og vurderede at det er en stor styrke ved Chicago-modellen at der er et krav om at læreren har 120 timers efteruddannelse hvert femte år. I tråd hermed pointerede lærerne at en vigtig betingelse for kompetenceudvikling er at der sikres tilstrækkelig tid og midler til skoleudvikling. Lærerne påpegede også at det er vigtigt for sammenhængen mellem skoleudvikling og kompetenceudvikling er at der udarbejdes beskrivelser af hvor skolerne står, og hvilke kompetencer der er på skolen.

En stor kvalitet i Chicago-modellen er understregningen af at elevernes læring er udgangspunktet for lærernes og skolens udvikling der ikke er mål i sig selv. I en dansk sammenhæng er der behov

for at der sættes fokus på at skabe en struktur der sikrer sammenhæng igennem hele skoleforløbet såvel internt på skolerne som eksternt mellem uddannelser og institutioner. Der skal være en rød tråd igennem hele uddannelsesforløbet mellem alle niveauer i systemet og mellem fagene på de enkelte niveauer. Lærerne bemærkede at den faseopdelte skole måske er nødvendig hvis den enkelte lærer skal have en chance for at følge med i udviklingen og tænke innovativt. En specialisering er nødvendig hvis undervisningen skal optimeres – det er svært at være med hele tiden og samtidig strække sig fra 1. til 10.klasse.

Det blev fremført at der findes frygt i mange lærergrupper. Derfor er det bedste at fokusere på de kompetencer den enkelte lærer har, så der er et positivt udgangspunkt for udviklingen. Desuden bør der fokuseres på elevernes læring som det alle lærere kan samles om. En anden lærer mente at fagteamet var det rigtige sted at starte lærersamarbejdet fordi alle har udbytte af at tage udgangspunkt i deres fag. Og dette fagsamarbejde kan så åbne op for andre og mere tværgående samarbejder. Endelig påpegede en lærer at eksemplets magt er altafgørende og illustrerede dette med at hvis ledelsen ikke selv arbejder i team, kan kravet om teamsamarbejde møde modstand i lærergruppen. Hvis ledelsen derimod viser at teamarbejde virker, følges det som regel af en mere positiv indstilling.

Gymnasierektorerne
Gruppen henledte opmærksomheden på at lærerne i Chicago har væsentligt mindre tid til forberedelse sammenlignet med de danske lærere[39], og at lærerne i Chicago savner tid til forberedelse. Det skal man have med i overvejelserne når tiden til kompetenceudvikling vurderes, og der sammenlignes med danske forhold.

At fokusere på "det professionelle miljø" i stedet for "den professionelle lærer" er positivt, og den nye gymnasiereform vil bidrage til at skærpe fokus på lærersamarbejdet. Og i den sammenhæng kan rapporten inspirere til hvordan det kan gøres. Blandt andet har Chicago-modellen fat i et vigtigt forhold omkring ansvar og ikke mindst uddelegering af ansvar og at det er vigtigt at der er en forankring på alle niveauer hvis ting skal flyttes. Endelig havde man noteret at der i Chicago var opmærksomhed på at skolerne ikke burde være større end 400-500 elever hvis det ikke skulle have negativ effekt på miljøet.

[39] Jf. afsnit 8.2 hvor det fremgår at lærerne i elementary og middle schools har 30 minutter hver morgen til forberedelse og op til 45 minutter fire dage om ugen til planlægning, mens lærerne på high schools normalt har 45 minutter pr. dag til "fri forberedelse" af typisk fem daglige undervisningslektioner. Desuden har high school-lærerne normalt 45 minutter pr. dag til øvrige forpligtelser, herunder lærersamarbejde.

Gymnasielærerne
Gruppen var enige i at kompetenceudvikling skal ses i tæt sammenhæng med skoleudviklingen, hvilket efter gruppens vurdering allerede praktiseres i blandt andet Fyns Amt. Gymnasielærerne mente i øvrigt at det var en svaghed ved rapporten at den ikke beskriver hvordan man etablerer et professionelt miljø. Efter gymnasielærernes vurdering er det en forudsætning for at få lærere til at arbejde sammen at de kan se at der er et problem som de med fordel kan arbejde sammen om, fx fordi samarbejde er tidsbesparende. Man kan godt tvinge et lærersamarbejde igennem, men det vil næppe være produktivt. Det blev desuden fremført at tiden til lærernes kompetenceudvikling må komme fra deres forberedelsestid.
Gymnasielærerne var enige med grundskolelærerne om ledelsens betydning, men fremhævede teamsamarbejdet som centralt og henviste til erfaringer fra Fyn der har vist at gymnasielærerne samarbejder når rektorerne selv tror på projektet. Med andre ord var ledelsesforankring afgørende for lærernes holdning til gymnasieudvikling og lærersamarbejde. Lærerne påpegede at det er vigtigt at ledelsen signalerer at teamsamarbejde er noget man reelt vil, og eksempelvis ikke lægger vikartimer ind over tid afsat til teamarbejde. Ledelsen må klart signalere at teamarbejdet har prioritet.

Overvejelser om det professionelle miljø og kompetenceudvikling i en dansk sammenhæng
Alle grupper var optaget af sammenhængen mellem kompetenceudvikling og skoleudvikling, og det blev påpeget at det er afgørende for at skabe resultater at mål for samarbejde m.m. er forankrede i hele organisationen, ikke mindst i ledelsen. Grundskolelederne fokuserede desuden på behovet for udvikling af især lærernes faglige kompetencer, mens grundskolelærerne understregede behovet for tilstrækkelige ressourcer som en betingelse for kompetenceudvikling.

Spørgsmål til videre overvejelse:

- Hvordan kan man skabe velfungerende og bredt forankrede professionelle miljøer på skolerne med fokus på elevernes læring?
- Hvordan kan man sikre sammenhæng mellem skoleudvikling og lærernes kompetenceudvikling?
- Hvordan kan lærernes arbejdstid inklusive forberedelsestiden organiseres så der bliver plads til både samarbejde mellem lærerne og målrettet kompetenceudvikling?

10.5 Ledelse i en dansk sammenhæng

Grundskolelederne
Gruppen gjorde opmærksom på at der på mange skoler i dag ikke længere blot er en leder, men også en afdelingsleder. Ledelse er inden for skoleverdenen således under forandring: Andre ikke-læreruddannede faggrupper varetager i stigende grad administrative opgaver, og lærere som teamledere aflaster den pædagogiske ledelse. Aflastningen giver mulighed for at skolelederen kan koncentrere sig om den overordnede strategiske og pædagogiske ledelse. Den overordnede ledelse er meget afgørende i forhold til at sikre en fælles linje på skolen og sikre at opdelingen med afdelingsledere ikke betyder at der opstår autonome enheder i skolen.

I grundskolen har teamdannelsen nødvendiggjort en koordinering der kan varetages af en lærer, en afdelingsleder eller en ledelsesrepræsentant, men det afgørende er at der fra ledelsens side er en overordnet pædagogisk strategi, og lige så vigtigt at der sker en opsamling på den pædagogiske side så der kan ske løbende justeringer.

En skoleleder spurgte hvordan der sikres tid til pædagogisk ledelse. Når han som leder prioriterer pædagogisk ledelse, må han finde den nødvendige tid i håb om at det letter og kvalificerer undervisningen. Men når der ikke er ressourcer andre steder, må tiden tages fra (undervisningen af) børnene, var hans vurdering.

En anden skoleleder fremførte at en pædagogisk leder skal have nogen at tænke sammen med, og at udviklingen når længst hvor lærerne selv tænker med og begge parter vil det samme. Den ene part kan ikke udvikle uden den anden er med. Det må stå klart at ledere ikke er omvandrende unika der er de eneste rette til at gennemføre fx MUS. En uddelegering af ledelseskompetencen er nødvendig, og det skal accepteres også i lærergruppen. Der må også foretages en langt tydeligere skelnen mellem hvornår der er tale om ledelse, og hvornår der er tale om administration. Der kan skaffes midler til den pædagogiske/strategiske ledelse ved at overgive administrationen til professionelle administratorer. Der er ting man må gøre op med. Det gælder også i forhold til ledelsesteam. Det er ikke blot et spørgsmål om at ansætte fire skoleledere, det er vigtigt at overveje hvordan man får teamet til at fungere. Selvom rammerne er der, er det ikke sikkert at det er de rigtige personer der laver de rigtige opgaver.

Grundskolelærerne
Gruppen mente at der må mere fokus på pædagogisk ledelse. Selvom det kan være svært for ledelsen at få tid til at overvære undervisning fordi den har så mange administrative opgaver, er det vigtigt at ledelsen har tid til at få kendskab til lærernes undervisning så de også kan fungere

som pædagogiske sparringspartnere. En lærer fremførte det synspunkt at ledelsens primære opgave er at være strategisk ledelse og derefter personaleledelse, andre må så udvikle børnene og deres læring.

Gymnasierektorerne
Gruppen gav et bud på hvad ledelse af et gymnasium i dag indebærer af intern og ekstern strategisk ledelse. Der var i gruppen forskellige opfattelser af hvem der leder hvad, hvilke kompetencer der kræves, og hvordan der skabes rum og tid til at deltage i det pædagogiske miljø og samtidig varetage det administrative ansvar. En holdning var at man med fordel kan udskille opgaver som ikke nødvendigvis er ledelsesopgaver – opgaver som har en mere administrativ karakter – for at den pædagogiske og strategiske ledelse aflastes. Gymnasierektorerne påpegede at selve ledelsesformen er afgørende for skoleudviklingen: Hverken top down-ledelse eller bottom up-ledelse fungerer godt i ren form. En mellemting mellem de to yderligheder – med brug af mellemledere og med større kontakt til undervisningen – er klart at foretrække.

Århus Amt blev nævnt som et eksempel på en matrixorganisation hvor lederen både har ansvar for administrative ting og tværgående forhold. Lederne er sikret tid til opgaverne ved at begrænse deres undervisningspligt. Det er vigtigt at ledelsen ikke fungerer i uafhængige ledelsessøjler, men fungerer som en ledelse på tværs i organisationen.

Et særligt problem på gymnasierne – set med rektorernes øjne – er at ledelse skal gøres legitim i lærerkollegiet. Der har været brugt mange kræfter på at skabe respekt om lederrollen. Den respekt er nu ved at være på plads, og næste skridt er at skabe respekt om lederen – også som pædagogisk leder. For at skabe tid og rum til pædagogisk ledelse er det nødvendigt at overveje hvilke ledelsesfunktioner der kan outsources. Selvom der også hidtil har været pædagogisk ledelse på gymnasierne, har den ikke altid været synlig. Derfor må synligheden i fokus. Gymnasiereformen kommer til at betyde at lederne er nødt til at markere sig som pædagogisk ledelse i forhold til planlægning af de nye retninger. En rektor mindede om at der også i gymnasiesammenhæng er en risiko for at vi ikke kommer længere hvis der ikke bliver brudt barrierer, og hvis der ikke er opbakning fra flere sider. Men der skal også være en vis portion tålmodighed: Alt for mange projekter strander fordi de opgives for hurtigt.

Gymnasielærerne
Gruppen tilsluttede sig rapportens ledelsesbegreb med vægt på demokratisk og pædagogisk ledelse. Udfordringen i forhold til gymnasiet i Danmark i dag er ikke fraværet af demokratisk ledelse, men hvordan vi får lederne til at tage den pædagogiske ledelse. Der er i dag et stort fravær af pædagogisk ledelse, og der er på landets gymnasier mange lærere der i årevis ikke har talt med en leder om undervisning.

Lærerkulturen i gymnasiet er præget af en høj grad af individualisme, og den faktiske kultur er svær at ændre. Det er således en langt større udfordring at ændre kulturen end strukturen. Der er i gymnasiet en udbredt modstand ikke mod at udvikle sig som sådan, men mod at udvikle sig i takt. Derfor er det også svært at forankre forandringer, og det må overvejes nøje hvordan man får gymnasiets ledere og lærere til at agere som professionelle helheder. Hvordan får man lærere til at samarbejde så de føler at de er en del af processen? Og hvordan kan man forandre uden brug af tvang? Det aspekt er lige så vigtigt som pædagogisk ledelse. Et af de store dogmer som også handler om individualismen i lærerkulturen, er metodefriheden. Men der er afgørende forskel på om det er lærerens eller lærernes metodefrihed man taler om: Hvis det er den enkelte lærers metodefrihed man beskytter, amputerer man det professionelle niveau.

Overvejelser om ledelse i en dansk sammenhæng
Alle grupperne fokuserede på vigtigheden af pædagogisk ledelse selvom det også var tydeligt at der er stor forskel på hvordan ledelsesspørgsmålet tages op i hhv. grundskolen og gymnasiet. De to ledergrupper understregede at aflastningen af ledelsen gennem indførelsen af mellemledere, teamledere m.m. må gå hånd i hånd med en styrkelse af skolens strategiske ledelse. Og gymnasierektorerne og -lærerne talte om gymnasiekulturen i forhold til den stærke, individualistiske lærerkultur der ikke uden videre respekterer lederroller.

Spørgsmål til videre overvejelse:

- Hvordan udvikles skolernes organisation så der sikres det nødvendige rum til både pædagogisk og strategisk ledelse og gennem brug af mellemledere, teamledere mv.?
- Hvordan styrkes, især på gymnasierne, det forpligtende lærersamarbejde om elevernes læring? Og hvilken rolle skal lederne spille i den forbindelse?

10.6 Afrunding på seminardrøftelse

Det er ikke muligt på et kapitel som dette at lave en egentlig konklusion der ville kunne dække samtlige deltageres synspunkter og vurderinger. Alene af den grund at målet med seminaret ikke var at nå til enighed om bestemte mål eller anbefalinger. Formålet var i stedet at drøfte interessante perspektiver for skoleudvikling i Danmark med udgangspunkt i erfaringer fra Chicago.

Det indtryk der dog alligevel står tilbage fra seminarets drøftelser, er at den positive interesse især samlede sig om dele af det overordnede og sammenhængende skoleudviklingskoncept, anvendelsen af spørgeskemaundersøgelser i forbindelse med skoleudvikling samt skabelsen af professionelle miljøer og styrkelsen af pædagogisk og strategisk skoleledelse. Selve walk through-modellen blev derimod modtaget noget køligere.

Hvert af hovedtemaerne som debatten handlede om, er i dette kapitel blevet rundet af med et kort afsnit hvor vi fra Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver noget af det som vi har fundet essentielt fra drøftelsen. I forlængelse heraf stiller vi et antal spørgsmål til videre overvejelse i lærerkollegier, ledelser, skoleforvaltninger og hvor man ellers interesserer sig for skoleudvikling. Vi håber at disse spørgsmål såvel som rapportens dokumentation vil stimulere den fortsatte skoleudvikling i Danmark.

11 Gloseliste

Vi har i rapporten oversat en række ord og begreber til dansk på nær enkelte navne som walk through-modellen og The Model of Essential Supports for Student Learning og betegnelser som elementary school og high school. Da ordene ikke uden videre lader sig oversætte uden at ændre i det mindste på deres undertone, følger her en liste hvor man kan se hvordan vi har valgt at oversætte en række ord.

- charter school = kontraktskoler
- collective responsibility = kollektivt ansvar
- curriculum = pensum, læreplan eller faglige mål
- didactic teaching = lærerstyret undervisning
- interactive teaching = interaktiv undervisning
- parent and community involvement = forældresamarbejde og inddragelse af lokalsamfundet
- joint problem solving = fælles problemløsning
- teacher influence on school level decisions = lærerindflydelse på beslutninger på skolerne
- peer collaboration = kollegasamarbejde, det vil sige lærernes og øvrige ansattes interne samarbejde
- performance = udbytte/præstation
- principal inclusive leadership = demokratisk lederstil
- principal instructional leadership = pædagogisk lederstil
- professional community = det professionelle miljø (se definition i afsnit 7.1)

- professional development = kompetenceudvikling (se definition i afsnit 8.4)
- public schools = offentlige skoler
- school commitment = engagement i egen skole
- school leadership = skoleledelse
- small school = småskoler (jf. det såkaldte Small Schools Initiative)
- student-centered learning climate = elevorienteret læringsmiljø

Se også appendiks A hvor forskellige skoletyper er forklaret nærmere.

12 Kilder

Dette appendiks giver først en oversigt over den litteratur og de hjemmesider vi har brugt i rapporten. Derefter giver den en liste over de institutioner og personer vi besøgte i Chicago. Desuden finder man programmet for EVA's seminar den 30. oktober 2003 og navne på dem der deltog.

Litteratur

Allensworth, Elaine mfl.: "Teacher Professional Development in Chicago: Supporting Effective Practice". Improving Chicago's Schools, april 2001.

Allensworth, Elaine mfl.: "Development of Chicago Annenberg Schools: 1996-1999". Improving Chicago's Schools, juli 2001.

Allensworth, Elaine mfl.: "Student Performance: Course Taking, Test Scores, and Outcomes". The State of Chicago Public High Schools: 1993 to 2000, Consortium on Chicago School Research, 2002.

Bryk, Anthony S. mfl.: "Academic Productivity of Chicago Public Elementary Schools. A Technical Report Sponsored by The Consortium on Chicago School Research". Examining Productivity Series, 1998.

Bryk, Anthony S. mfl.: "Charting Chicago School Reform", 1999.

Bryk, Anthony S.: Power Point Presentation: CSI/NKO Overview, ikke-publiceret 2003.

Consortium on Chicago School Research: "Public Use Data Set, User's Manual, 2000".

Consortium on Chicago School Research: "Survey of CPS Principals 2001, Elementary School Edition".

Consortium on Chicago School Research: "Survey of CPS Principals 2001, High School Edition".

Consortium on Chicago School Research: "Survey of CPS Students 2001, High School Edition".

Consortium on Chicago School Research: "Survey of CPS Students 2001, Elementary School Edition".

Consortium on Chicago School Research: "Survey of CPS Teachers 2001, High School Edition".

Consortium on Chicago School Research: "Survey of CPS Teachers 2001, Elementary School Edition".

Easton, John Q. mfl.: "Pablo Neruda High School. A report specially prepared to assist in self-assessment and long-term planning" Improving Chicago's School, 2001A.

Easton, John Q. mfl.: "Zora Neale Hurston Academy. A report specially prepared to assist in self-assessment and long-term planning". Improving Chicago Schools, 2001B.
Easton, John Q. mfl.: "How Do They Compare? ITBS and ISAT Reading and Mathematics in Chicago public schools, 1999 to 2002". Research Data Brief, Consortium on Chicago School Research, 2003.
Fullan, Michael: "Changes Forces – the Sequel", 1999.
Fullan, Michael: "Change Forces with a Vengeance", 2003.
Ginsberg, Margery B. og Damon Murphy: "How walkthroughs Open Doors". I: Association for Supervision and Pensum Development: Educational Leadership, 2002, s. 35 ff.
Lee, Valerie E. (red): "Reforming Chicago's High Schools. Research Perspectives on School and System Level Change". Consortium on Chicago School Research, 2002.
Ricardson, Joan: "Seeing through new eyes". I: National Staff Development Council: "Tools for schools", 2001, s. 1 ff.
Smith, Julia B. mfl: "Instruction and Achievement in Chicago Elementary Schools". Improving Chicago's Schools, 2001.
"Step 6: Margo Finds a Friend". STEP Literacy Assessment – Purple Series., uden årstal
"Walk through Information". Ryder Elementary School, uden årstal.

Hjemmesider

www.consortium-chicago.org
www.cps.k12.il.us/AtAGlance.html
www.ed.gov/offices/OESE/esea/index.html.

Besøg og interview i Chicago

Onsdag den 15. maj 2003

- Talt med *John Q. Easton, Executive Director,* fra Consortium on Chicago School Research
- Talt med *Holly Hart, Survey Manager*, fra Consortium on Chicago School Research
- Talt med *Susan Sporte, Senior Research Analyst*, fra Consortium on Chicago School Research
- Skolebesøg på *South Shore High School, School of Entrepreneurship* – talt med skoleleder, socialarbejder og et antal lærere og desuden overværet undervisning og talt med elever.

Torsdag den 16. maj 2003

- Talt med *Joe Frattarolli, Deputy Director*, fra Center for School Improvement
- Skolebesøg på *North Kenwood and Oakland School* – talt med skoleleder og et antal lærere og desuden overværet undervisning og talt med elever

- Talt med *Elaine Allensworth, Associate Director for Statistical Analysis and Archiving*, fra Consortium on Chicago School Research
- Talt med *Penny Sebring, Co-Director*, fra Consortium on Chicago School Research
- Talt med *Stuart Luppescu, Chief Psychometrician,* fra Consortium on Chicago School Research
- Talt med *John Q. Easton, Executive Director*, fra Consortium on Chicago School Research.

Fredag den 17. maj 2003

- Skolebesøg på *Ryder School* – talt med skoleleder og et antal lærere og desuden overværet undervisning og talt med elever.

Seminar på EVA den 30. oktober 2003

Dagens program
10.00 – 10.20 Indledning ved EVA, herunder formålet med Chicago-projektet, formålet med seminaret, dagens program m.m.

10.20 – 12.00 Drøftelser i fire grupper bestående af hhv. rektorer fra det almene gymnasium, lærere fra det almene gymnasium, skoleledere fra grundskolen samt lærere fra grundskolen. Gruppernes drøftelser tager udgangspunkt i hvad der kan bruges, og hvad der ikke kan bruges i en dansk skolesammenhæng.

12.00 – 13.00 Frokost

13.00 – 15.00 De fire grupper præsenterer resultatet af deres drøftelser i plenum med udgangspunkt i overheads som grupperne har lavet. Hver gruppe har ca. 10-15 minutter til præsentationen, hvorefter en responsgruppe efter en summepause på fem minutter giver udtryk for refleksioner i tilknytning til det gruppen har fremlagt. Skolelederne inden for hhv. grundskolen og gymnasiet er responsgruppe i forhold til lærerne – og omvendt. De to øvrige grupper kan derefter stille supplerende spørgsmål.

15.00 – 15.15 Pause

15.15 – 16.00 Afsluttende plenumdiskussion hvor ordet er frit.

Deltagerliste

Ledere fra folkeskolen:
Skolechef Martin Tinning
Skoleleder Benny Stougaard
Skoleinspektør Merete Haugaard Jensen
Skoleleder Birgit Meltinis
Skoleleder Vibeke Kreinø
Afdelingsleder Gitte Christiansen.

Lærere fra folkeskolen:
Lærer Anette Riis Svendsen
Viceinspektør Merete Emcken
Lærer Martin Ammentorp
Lærer Lisbeth Merlung
Lærer Kim Klausen.

Rektorer fra gymnasieskolen:
Rektor Arvid Beck
Rektor Povl Markussen
Rektor Christian Alnor
Rektor Jørgen Poulsen
Rektor Kirsten Jeppesen
Ledende inspektor Marianne Helms.

Gymnasielærere:
Lektor Erik Prinds
Adjunkt Susan Mose
Lektor Helene Clemens Petersen
Lektor Yvonne Pinholt.

Danmarks Evalueringsinstitut:
Direktør Christian Thune
Specialkonsulent Michael Andersen
Specialkonsulent Per Møller Janniche
Chefsekretær Karen Busk Nielsen
Informationsmedarbejder Trine Borg Harrild.

Appendiks

Appendiks A: Skolesystemet i Chicago

Hver femte elev i de offentlige skoler i den amerikanske stat Illinois er tilmeldt Chicago Public Schools, der ved udgangen af maj 2003 omfattede i alt 600 skoler, 26.713 lærere (2000/2001) og 438.000 elever (september 2001)[40]. Skolerne fordelte sig på 492 elementary schools, 93 secondary schools og 15 såkaldte kontraktskoler (se senere i dette appendiks) – fordelt på 10 elementary schools og 5 secondary schools. 85 % af eleverne i Chicago Public Schools kommer fra lavindkomst-familier, og 53 % af eleverne er af afrikansk-amerikansk afstemning, 36 % er af latinamerikansk oprindelse, mens 10 % er hvide. De hvide udgør en noget større andel blandt de ansatte idet 45 % af lærerne og 33 % af skolelederne er hvide, mens 41 % af lærerne og 48 % af skolelederne er afrikansk-amerikanske. Alle offentlige skoler har en bestyrelse ("local school council") med seks forældrerepræsentanter, to repræsentanter fra lokalsamfundet, to lærere, skolelederen og på high schools også en elevrepræsentant.

Faktaboks om eleverne i de offentlige elementary schools i Chicago (1998-99)

Gennemsnitligt elevtal på elementary schools i Chicago	696
o Andel børn af afrikansk-amerikansk oprindelse	53 %
o Andel børn af latinamerikansk oprindelse	33 %
o Andel hvide børn	10 %
Elever der deltager i tosprogsprogrammer	18 %
Andel af 8.-klasseeleverne (1993) der har gennemført high school	40 %
Andel af 8.-klasseeleverne (1993) der er begyndt på, men ikke har gennemført high school	35 %
Andel af 8.-klasseeleverne (1993) der har forladt skolen efter elementary school	25 %

(Allensworth mfl., july 2001, s. 20).

[40] *Se http://www.cps.k12.il.us/AtAGlance.html.*

Af det samlede budget for de offentlige skoler i Chicago på 3,5 mia. $ stammer de 1,6 mia. $ fra lokale kilder, de 1,3 mia. $ fra staten og 0,6 mia. $ fra det føderale niveau. Samlet svarer det til at der bruges 8.378 $ offentlige midler pr. elev i Chicago. Hertil kommer privat finansiering, som kan varierer meget. En lærer i Chicago tjente i 2000-01 omkring 51.000 $ om året.

Typer af high schools i Chicago

- **Extended elementary schools** er elementary schools der også udbyder 9. klasse.
- **Charter schools** er skoler der er frigjort fra de fleste af de regler som gælder på de øvrige skoler.
- **Selective admissions high schools** er en slags eliteskoler.
- **Probation high schools** er skoler der dækker et lokalområde, men som er sat under administration på grund af dårlige testresultater.
- **Academic preparatory schools** forbereder 8.-klasseelever der har klaret sig dårligt, til high schools.
- **Neighborhood high schools** er almindelige high schools der dækker et lokalområde.
- **Vocational high schools** har et specifikt erhvervssigte.

(Allensworth mfl., 2002, s. 40).

Småskoler

En af Chicagos skolereformer handler om det såkaldte småskole-initiativ som skal ses på baggrund af to karakteristiske træk ved skolerne i USA: Dels at især amerikanske high schools som regel er meget store – med de problemer det kan give – dels at beslutningerne på skolerne i meget høj grad tages på ledelsesniveauet. Småskolerne er derfor ikke bare numerisk set mindre end gennemsnittet af skoler, de forsøger også at drive skole på en anden måde, blandt andet ved at flest mulige beslutninger lægges ud til lærerteams. Det følgende er en officiel beskrivelse af småskole-initiativet:

> "The Small School Initiative, sometimes considered schools within schools, provides a more intimate and personalized classroom setting and offers a coherent curricular focus that provides a continuous educational experience across a wide range of grades. School size is preferably no more than 350 students in elementary schools and 500 in secondary schools. Small school may exist independently or within a larger host school." [41]

[41] *Se Chicago Public Schools: The Small School Initiative.www.cps.k12.il.us*

Som eksempel på en småskole kan nævnes South Shore High School, som man har delt op i School of Arts og School of Entrepreneurship med hver sin ledelse og lærerstab. Skolen har valgt at tilknytte en socialarbejder på fuld tid der fungerer som en ressourceperson i forhold til elevernes sociale problemer. Målet er desuden at forbedre lærernes psykiske arbejdsmiljø. School of entrepreneurship er kendetegnet ved at eleverne kommer fra afrikansk-amerikanske lavindkomstfamilier. Mange af eleverne har været vant til meget traditionel lærerstyret undervisning, og de har manglet voksenkontakt.

En forsker fra CCSR forklarede det formindskede frafald med at den "lille" skole indebærer et sundere socialt miljø med bedre elevtrivsel til følge. En af årsagerne er at lærerne taler mere sammen og dermed i fællesskab bedre kan forebygge og håndtere problemer, og at den enkelte elev både bliver mere synlig og oplever sig mere synlig og værdsat. Denne sociale succes har dog den uhensigtsmæssige effekt at skolens samlede gennemsnitsresultat kan blive dårligere fordi de svage elever bliver i skolen i stedet for at forlade den. Dette taler for at man i stedet for at se på elevernes absolutte resultater når de forlader skolerne, i stedet skal se på den tilvækst i resultater der har været i deres kundskaber og færdigheder. Forskningsresultater tyder på at småskole-ideen er særlig virkningsfuld på skoler hvor eleverne har mange sociale og læringsmæssige vanskeligheder. Derimod tyder det på at skoler med mere velfungerende elever ikke i samme grad kan drage nytte af småskole-ideen.

Kontraktskoler

I USA er der inden for de senere år udviklet et nyt skolekoncept i form af de såkaldte kontraktskoler som er offentlige skoler med betydelig frihed i forhold til eksisterende regler, fx med hensyn til budget, læreplaner, skema og arbejdstidsregler. Lærernes fagforeninger har således accepteret at overenskomstens arbejdstidsregler er sat ud af kraft på disse skoler. Kontrakten indebærer at skolerne kun godkendes for perioder af fem år, hvorefter de evalueres.

Kontraktskoler har de samme mål som andre offentlige skoler, men de er frie i forhold til hvordan de vil nå målene. Eleverne testes og skolerne evalueres på samme måde som andre offentlige skoler. Skolerne skal til gengæld for den større frihed fremvise resultater i forhold til de mål som fremgår af kontrakten, og lever skolen ikke op til kontrakten, lukkes den med kort varsel.

Det er mulighed for at oprette kontraktskoler i alle USA's stater, men de specifikke regler for skolerne er forskellige fra stat til stat. Fx monitoreres de tæt i staten Illinois, mens dette ikke nødvendigvis er tilfældet i alle andre stater. I staten Illinois er der 15 kontraktskoler med omkring 8000 elever i alt. De udgør ca. 5 % af alle elever på de offentlige skoler i Illinois.

Appendiks B: Consortium on Chicago School Research

CCSR, der blev etableret i 1990, er en uafhængig sammenslutning af organisationer i Chicago-området.[42] Den omfatter forskere, administratorer på skoleområdet, repræsentanter fra reformgrupper og fonde, repræsentanter for lærere og ledere samt politikere mfl.[43]. CCSR er fysisk placeret på University of Chicago[44].

CCSR laver anvendelsesorienteret forskning rettet mod Chicagos offentlige skoler uden at forskerne giver egentlige anbefalinger[45]. CCSR forsøger at flytte grænserne mellem forskning, politik og praksis gennem studier, ved at engagere lokale ledere, og ved at offentliggøre forskningsresultater og tilskynde til at anvende dem i praktisk politik. CCSR sigter mod at skabe sammenhæng mellem reformer og skoleudvikling i Chicago og anvender forskning i undervisning med henblik på at fremme elevernes udbytte.

CCSRs tilgang er i øvrigt kendetegnet ved at være:

- pluralistisk – i den betydning at der er fri konkurrence mellem idéer
- aktiv i forhold til at dele viden baseret på forskningsresultater med henblik på at fremme skoleudvikling
- geografisk afgrænset til Chicago-området
- ambitiøs i forhold til at anvende høje standarder for metode og dokumentation og ved at basere sig på en samfundsvidenskabelig tradition ("social science")
- rig på datakilder der belyser elevernes uddannelse og resultater, lærers og leders opfattelser af deres skoler samt økonomiske og sociale karakteristika ved det omgivende samfund.

1988-reformen affødte et behov for forskning rettet mod at dokumentere de resultater der var opnået på de decentraliserede skoler. Det gav anledning til at man oprettede et konsortium med forskningsforpligtelse og knyttet til den faktiske skoleudvikling i Chicago. Anthony Bryk valgte som CCSRs første direktør at samle en bredt sammensat gruppe bestående af forskere, administrato-

[42] Medlemmerne af CCSRs "Steering Committee" er repræsentanter fra Chicago Public Schools, The Chicago Board of Education, The Chicago Teachers Union, The Chicago Principals and Administrators Association, The Illinois State Board of Education sammen med ledere fra andre sektorer, medlemmer af skolereformgrupper, uddannelsesforskere, lokalpolitikere mfl.. Se http://www.consortium-chicago.org/aboutus/u0001.html.

[43] www.consortium-chicago.org.

[44] University of Chicago Campus ligger i Chicago's Hyde Park, 1313 East 60th Street..

[45] Det følgende bygger på interview med John Easton.

rer, lærerorganisationer og andre med interesse for skoleudvikling ud fra en idé om at ingen kunne løfte opgaven alene. I den første tid blev der lagt mange kræfter i at skabe en fælles plan for hvad der skulle forskes i, mens et af de første konkrete tiltag var den omfattende årlige spørgeskemaundersøgelse til elever, lærere og ledelser i hele Chicago.

CCSR er formelt set underlagt universitetet og rådgives af en styregruppe. Styregruppen er bredt sammensat af såvel uddannelsesforskere som organisationsrepræsentanter. Den mødes omkring ti gange om året, følger CCSR tæt og rådgiver dem i alle dele af processen. I praksis betyder det at de dels rådgiver indholdsmæssigt og metodisk i forhold til igangværende forskningsprojekter, dels giver forslag til nye projekter og udtaler sig om CCSRs rapporter. Denne konstruktion er på den ene side en styrke fordi det giver stor bredde i opfattelser, på den anden side kan det konkret give anledning til problemer hvis medlemmer af styregruppen er uenige i bestemte forskningsresultater. Konstruktionen forudsætter at CCSR kan balancere mellem lydhørhed over for styregruppen og den nødvendige uafhængighed.

CCSR har siden 1991 på alle Chicagos offentlige skoler regelmæssigt indsamlet data fra ledere, lærere og elever fra 6. til 10. klasse om deres syn på skolerne, jf. serien "Improving Chicago's Schools"[46]. Dataene omfatter blandt andet:

- standardiserede testresultater
- tilstedeværelse ("attendance")
- elever der går årgangen om ("grade retention")
- faglig progression ("progress through school")
- elevfrafald ("dropping out").

Hertil kommer øvrige data fra myndigheder og forskere. Foruden disse kvantitative data er der i stort omfang blevet observeret undervisning, læst elevopgaver, indsamlet rapporter skrevet af lærere og foretaget dybdeinterview med skolepersonale og ledere fra lokalsamfundet. CCSR vurderer at denne store mængde data samlet set gør det muligt at identificere de praksisser i klasserummene og de organisatoriske karakteristika på skolerne som er mest effektive i forhold til at fremme elevernes engagement og læring.

CCSR opfatter den primære målgruppe for sine rapporter som uddannelsesforskere, -politikere og -planlæggere. Mange af CCSRs rapporter kommer ud til skolelederne, men kommer normalt ikke ud til den enkelte lærer. John Easton, der er Executive Director for CCSR, erkender at kontakten til

[46] *www.consortium-chicago.org/research/ria01.html.*

skolerne ikke har en optimal systematisk karakter, og at forskningsresultaterne ikke altid når langt nok ud. I hvilket omfang resultaterne anvendes, afhænger i høj grad af CSI, de lokale skolemyndigheder og skolelederne. CCSR har ikke indsamlet systematisk dokumentation for effekten af sit arbejde, men har den klare opfattelse at det har betydning for den uddannelsespolitiske dagsorden og for skoleudviklingen.

Appendiks C: Center of School Improvement

CSI og CCSR blev dannet samtidig i 1989 som parallelle organisationer med komplementære funktioner. Begge organisationer er formelt set underlagt University of Chicago og oprindeligt med den samme leder (Anthony Bryk). Mens CCSRs opgaver er forskning, er det CSI's opgave at støtte de enkelte skoler i praksis. Formålet er at skabe omfattende og sammenhængende forandring på skoleniveau. De vigtigste fokuspunkter er:

- læsefærdighed
- social støtte til elevers udvikling
- ledelse
- naturvidenskab, teknologi og matematik.

CSI's arbejde baseres på forskningsresultater, især fra CCSR, og CSI råder over ansatte der kan undervise og træne lærere og opbygge systemer til formidling af erfaringer og viden. Frem til 1997 så man mange tegn på forbedringer, men tempoet var langsomt og ofte bar CSI's arbejde præg af at være marginaliseret, forstået på den måde at man på skolerne ofte blot så CSI's initiativer som endnu et oven i alt det andet. En ledende medarbejder fra CSI brugte billedet med et juletræ som en illustration af den situation man var i, hvor nye initiativer puttes på træet som pynt ved siden af alt det gamle. Desuden havde CSI indtryk af at mange skoleledere ikke rigtigt forstod sig på undervisning og slet ikke på hvordan den kunne forbedres.

Det var baggrunden for at CSI i 1998 blev rekonstrueret og fik følgende centrale opgaver:

- Etablering af en forsøgsskole (North Kenwood and Oakland School). Skolen skulle udmønte CSI's idéer for skoleudvikling og være en stærk base for støtte til skoleudvikling. Desuden skulle skolen være en slags drivhus for eksperimenter.
- Udvikling af værktøjer og undervisningsmaterialer. De værktøjer der udvikles, er kendetegnet ved at sigte mod at støtte komplekse praksisbaserede læringsprocesser, dannelse af det professionelle miljø forankret i forskning i elevers læring. Et eksempel på et udviklingsværktøj er Strategic Teaching, Evaluation of Progress (STEP), som er udviklet for at kunne måle fremskridt i elevers læring. STEP omfatter indtil videre kun læsefærdigheder for børn i de små klasser og gør det lettere at støtte den enkelte elev i at udvikle færdigheder.
- Forandringer på institutionsniveau hvor CSI er universitetets center for arbejdet med skoler og lokalsamfund. Desuden skal CSI være en base på universitetet for uddannelse af kommende undervisere.

- Reorganisation af CSI's personale så flere ressourcer knyttes til at udvikle praksis på forsøgsskolen. Der skal afsættes videnskabeligt personale til at støtte skolerne. Øvrige initiativer herunder er oprettelse af tilhørende forsknings- og evalueringsgrupper.

  Der er udvalgt otte skoler i Chicago – såkaldte kompetenceudviklingsskoler – som deltager aktivt i udviklings- og forsøgsarbejdet med CSI som partner (The School Development Program), herunder North Kenwood and Oakland School og Ryder School. Udviklingsprogrammet indebærer at skolerne tilbydes faciliteter såsom demonstration af nye undervisningsmetoder ved CSI-medarbejdere i workshopper, produktion af videomateriale (fx eksempler på god praksis), tilknytning af specialister[47] fx med henblik på observation og coaching, opbygning af netværk, fx for nye lærere, afholdelse af kurser med mere.

  Det er en vision for CSI at der kan skabes en tæt samklang mellem forsknings- og udviklingserfaringer på universitetet på den ene side og praksiserfaringer inden for skolenetværket på den anden side. Afgørende elementer i denne vision er:

- skoleudviklingsprogrammet som har til hensigt at transformere de enkelte skoler
- kompetenceudviklings-skoler såsom NKO med tilsvarende uddannelsesmæssig status som et universitetshospital
- en mentorordning og et uddannelsesprogram for nye lærere.

  Perspektivet for CSI's arbejde er at en række grundlæggende principper udbredes til alle skoler i Chicago. Disse principper omfatter: ambitiøst intellektuelt arbejde, udbredelse og udvikling af de professionelle miljøer, løbende kompetenceudvikling, uddelegeret ledelse, social støtte til eleverne og dokumentationsbaserede analyser af praksis. Indsamling af dokumentation for elevernes læring omfatter både prøver hvor elevernes færdigheder testes, og andre former for dokumentationsindsamling såsom undervisningsiagttagelse og spørgeskemaundersøgelser.

[47] I Chicago taler de om "kliniske professorer", "kliniske erfaringer" mm. lidt svarende til hvordan begrebet "klinik" anvendes indenfor sundhedssektoren i Danmark. I teksten her er kliniske erfaringer oversat med praksiserfaringer som vi ville kalde det indenfor det pædagogiske område i Danmark.

Appendiks D: Certificering af lærere til undervisning i Illinois

Det følgende tekst kan læses på Chicago Public Schools' hjemmeside[48]. Der er dog foretaget enkelte udeladelser som er markeret sådan: (…).

The National Board Certification process

A candidate achieves National Board Certification after successfully completing the assessment process and meeting the minimum requirement score of 275 out of a possible 425 points. A candidate's efforts to achieve National Board Certification will likely take the better part of a school year and involve a total of 200-400 hours of work.

The assessment process consists of the following:

Portfolio Entries: Candidates submit four portfolio entries. Three of the entries are classroom-based and include videotapes that document the candidate's teaching practice and samples of student work. The videos and student work are supported by commentaries about the goals and purposes of instruction, analysis about what occurred and the effectiveness of the practice, and the rationale for the candidate's professional judgment. The fourth entry requires candidates to demonstrate their work with students' families and their community and collaboration with the professional community.

The work on portfolio entries usually takes at least four months to complete because it's designed to cover an extended period of a candidate's work in the classroom.

Once the portfolio and assessment center exercises are submitted to the National Board, they are scored by teachers who have participated in an intensive training workshop and have qualified for scoring by demonstrating an understanding of NBPTS Standards, the directions to candidates and scoring guides.

Assessment Center Exercises: Candidates are presented with six assessment center prompts (each allowing 30 minutes for response) that are designed to elicit knowledge of subject matter content.

[48] *Tekstuddrag fra https://secure.cps.k12.il.us/nbc/nbcertprocess.aspx#nbcertprocess.*

National Board Informational meetings

Informational meetings are offered to all Chicago Public School teachers interested in learning more about the National Board Certification process. These meetings will discuss the certification process, requirements and format. It will also address the support provided by the Professionals Honored with Distinction Program, including pre-candidate sessions, professional development, and mentoring. These meetings are voluntary.
(..)

National Board Pre-Candidacy Sessions

The pre-candidacy sessions give teachers an in-depth look at the type of activities National Board Certification candidates are expected to complete in the candidacy phase of the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) assessment. The pre-candidacy meetings are mandatory. Teachers must attend all three days of a specified session and successfully complete the CPS application to be considered for the National Board Certification support program. The workshops are centered on the questions included in the CPS application. Prospective teachers will get a realistic perspective of the type of activities the NBPTS will require of candidates. Teachers will be required to pay a nonrefundable fee of $20.00 to offset the cost of materials.
(..)

National Board Available Certificates

Age categories rather than grade levels organize National Board for Professional Teaching Standards certification. The age categories are: Early Childhood (ages 3-8); Middle Childhood (ages 7-12); Early Adolescence (ages 11-15); Adolescence and Young Adulthood (ages 14-18+). You must be teaching children in the age category for the level of certification you are applying for. The areas of NBPTS Certification are:

- Early Childhood Generalist (Ages 3-8)
- Middle Childhood Generalist (Ages 7-12)
- Early Childhood-Young Adulthood/Exceptional Needs (Ages Birth-21+)
- Early And Middle Childhood/Art (Ages 3-12)
- Early And Middle Childhood/English As A New Language (Ages 3-12)
- Early And Middle Childhood/Physical Education (Ages 3-12)
- Early And Middle Childhood/Foreign Languages (Ages 3-12)
- Early And Middle Childhood/Library/Media (Ages 3-12)
- Early And Middle Childhood/Music (Ages 3-12)
- Early Adolescence/English Language Arts (Ages 11-15)
- Early Adolescence/Generalist (Ages 11-15)

- Early Adolescence/Mathematics (Ages 11-15)
- Early Adolescence/Science (Ages 11-15)
- Early Adolescence/Social Studies-History (Ages 11-15)
- Early Adolescence-Young Adulthood/Art (Ages 11-18+)
- Early Adolescence-Young Adulthood/ Career And Technical Ed (Ages 11-18+)
- Early Adolescence-Young Adulthood/English As A New Language (Ages 11-18+)
- Early Adolescence-Young Adulthood/Physical Education (Ages 11-18+)
- Early Adolescence-Young Adulthood/Foreign Language (Ages 11-18+)
- Early Adolescence-Young Adulthood/Library/Media (Ages 11-18+)
- Early Adolescence-Young Adulthood/Music (Ages 11-18+)
- Adolescence-Young Adulthood/English Language Arts (Ages 14-18+)
- Adolescence-Young Adulthood/Mathematics (Ages 14-18+)
- Adolescence-Young Adulthood/Science (Ages 14-18+)
- Adolescence-Young Adulthood/Social Studies-History (Ages 14-18+)

National Board Candidacy Meetings

For teachers who are accepted in the CPS candidate support program, the $2300 application fee will be paid by the Illinois State Board of Education. Chicago public schools will support up to 400 candidates during the upcoming 2003-04-assessment cycle. Candidates will be required to attend cohort meetings on a weekly basis. Mandatory professional development sessions will also be provided. Dates, times and locations will be provided to all candidates.

Becoming a National Board-scorer

The National Board for Professional Teaching Standards in conjunction with The Psychological Corporation and Educational Testing Service is seeking teachers as potential assessors (i.e., scorers) of exercises in various certificate areas.

Particulars:

- Honorarium is $125.00 per day.
- Graduate credit for scoring will be offered by a number of institutions.
- The program is unable to pay for travel/accommodation expenses an assessor may incur in attending a training/scoring session.
- This will be a 2-3 week commitment by teachers to be trained and score NBPTS candidate exercises. Training will be either 4 days (portfolio) or 2 days (assessment center). The remaining time will be exclusively scoring. A typical scoring session is Monday – Friday from 8:30 AM to 5:00 PM, although some scoring may take place on Saturdays.

Qualifications:

- A baccalaureate degree
- A valid Teaching License/Certificate, if required by your school
- Currently teaching at least half-time in the certificate area applying to assess or be a National Board Certified Teacher (NBCT)
- At least 51% of students currently taught must be within the certificate age range
- Successful completion of assessor training (provided by NBPTS)
- Submission and acceptance of responses to a questionnaire that assesses your ability to do this type of scoring (for "new" assessors only)
- Not be a current or non-achieving candidate for National Board Certification
- Three years teaching experience in a pre-K-12 setting

Contact the National Board for Professional Teaching Standards at 1-800-22-TEACH for more details.

Financial incentives for National Board Certificate

State Action:
Illinois legislation has authorized a $3,000 per year stipend for teachers achieving National Board Certification for the 10 years of the certificate – a total of $30,000. National Board Certified Teachers must fulfill the requirements established by the Illinois State Board of Education to receive this stipend. National Board Certified Teachers may also qualify for additional monetary incentives ($1,000-3,000) for providing mentoring services. Illinois State Board of Education will pay the $2,300 National Board entry fee for candidates accepted into a support program.

Local Action:
Currently, the Chicago public schools provides support for up to 400 teachers and pays a one-time $2,500 salary supplement for teachers achieving National Board Certification. (2002).

Appendiks E: Systemer til testning af elever i Illinois

Gennem flere årtier har de såkaldte *Iowa Tests of Basic Skills* (ITBS) været den mest anvendte metode til at måle elevernes færdigheder i Chicago. Resultaterne af ITBS blev løbende offentliggjort i de lokale aviser så man kunne læse hvordan skolerne klarede sig i forhold til hinanden (Easton mfl.,. 2003, s. 1). Med stramningerne i midten af 1990'erne der blandt andet indebar at eleverne kunne risikere at skulle gå et år om og skolerne kunne risikere at blive sat under administration, øgedes offentlighedens opmærksomhed på disse resultater.

I 2001 blev der vedtaget en ny føderal lov under betegnelsen "No Child Left Behind" (Easton mfl., 2003, s. 7) for i højere grad at dokumentere, synliggøre og stille skolerne til ansvar for elevernes præstationer ("accountability for student academic performance"). Loven indebærer blandt andet at alle stater i USA senest i 2005-06 skal gennemføre årlige test af alle elever i 3.-8. klasse i læsning og matematik ud fra statslige standarder.

I efteråret 2002 besluttede Chicago Public Schools at indføre et nyt bedømmelsessystem ("accountability system") for dels at forberede sig på "No Child Left Behind", dels at gøre målekriterierne bredere. Det nye bedømmelsessystem baserer sig delvist på en nyere testmetode med navnet *Illinois Standards Achievement Test* (ISAT).

ITBS-metoden var lavet med det formål at sammenligne eleverne med en nationalt set gennemsnitlig gruppe elever med hensyn til en række basale færdigheder. Det betyder dels at metoden kun i mindre grad tester mere avancerede færdigheder. Dels at der er tale om en normbaseret test hvor nationale gennemsnitspræstationer bliver den norm som alle forholdes til. Da ITBS skal kunne anvendes overalt, er den desuden ikke i stand til at tage højde for lokale variationer i forhold til læreplaner.

I modsætning til ITBS-metoden er ISAT en kriteriebaseret test som måler i hvilket omfang eleverne lever op til de standarder for læring som er fastlagt i staten Illinois. Desuden er der betydelige forskelle mellem ITBS og ISAT med hensyn til både indhold, form og omfang. Samlet set er det vurderingen fra et forskerhold at ISAT stiller større krav og er mere omfattende med hensyn til det den måler (Easton, 2003, s.7). Den største forskel mellem de to testmetoder handler om forskellen mellem den norm-baserede og den kriterie-baserede tilgang, hvor ITBS lægger op til at det er gennemsnitspræstationerne man sammenligner sig med, mens eleverne i ISAT sammenlignes med de standarder som uddannelsesmyndighederne har defineret.

Testmetoderne er blevet kritiseret for at de ikke tager udgangspunkt i lokale læringsmål, og at de ikke i tilstrækkelig grad er orienteret mod kritisk tænkning, men snarere er en måling af mekanisk læring. Derfor anvender nogle skoler supplerende metoder såsom portfolio-vurdering til bedømmelse af elevernes læring.

Appendiks F: Tre skoler i Chicago som EVA besøgte

Besøget i Chicago omfattede besøg på tre offentlige skoler: En high school, der deltog i småskoleudviklingsprogrammet, en elementary school der var en kontraktskole, og en formelt set almindelig elementary school, der dog både deltog i et samarbejde med CSI om lærerudvikling og efter skolelederens vurdering reelt set på mange måder var speciel. De tre skoler var således samlet set på ingen måde repræsentative for de offentlige skoler i Chicago, men tværtimod specielle og interessante på hver deres måde.

Alle tre skoler ligger i det sydlige Chicago i lavindkomstområder med overvejende afrikansk-amerikansk befolkning. Eleverne på de tre skoler er næsten udelukkende af afrikansk-amerikansk oprindelse, mens lærerne er af blandet etnicitet. De to skoleledere er hvide mænd, mens skolelederen på Ryder School er en sort kvinde. Alle skoler i Chicago har vagtpersonale ved indgangen for at give elever og ansattes større tryghed.

I det følgende beskrives de tre skoler på grundlag af observationer og samtaler/interview med ledere, lærere og elever fra besøgene på de tre skoler.

South Shore High School, School of Entrepreneurship

South Shore High School, School of Entrepreneurship er en helt nyorganiseret skole i gamle lokaler som bygger på idéen om småskoler. Skolen er den ene af de to skoler som i dag huses i den bygning der tidligere var én skole. Skolens elever er alle sorte og kommer fra lavindkomstfamilier. Ifølge skolens leder er der som modvægt til de traditionelle meget store skoler de sidste 20 år langsomt vokset en bevægelse frem som vil ændre skolestrukturen.

Skolelederen fortæller at initiativet oprindeligt blev taget af en gruppe lærere i New York City som mente at små skoler på maksimalt 400 elever var nøglen til bedre læringsmiljøer. Formålet var i disse mindre og overskuelige enheder at skabe et professionelt miljø hvor folk kender hinanden og hvor lærerne kan løse problemer i fællesskab. Man ønskede at skabe bedre omgivelser for undervisning og læring og give lærerne mulighed for selv at bestemme hvilken slags professionel udvikling de havde brug for.

Småskole-idéen bygger på principper om nærhed, samarbejde og sammenhæng. Et vigtigt middel hertil er lærersamarbejde, og lærerne på disse skoler er derfor forpligtede til at være organiserede i team der primært er struktureret ud fra at lærerne har de samme elever. I modsætning til de meget store skoler ser lærerne ifølge skolens leder de samme elever, og de mødes jævnligt både formelt og uformelt for at udveksle undervisningsstrategier, viden om eleverne og hvad der virker i

forhold til eleverne. Skolelederen understreger at det hjælper at kende eleverne godt. "Jo mere man ved om mennesker, jo bedre kan man undervise dem", siger han. Et andet kendetegn ved småskole-strukturen er uddelegering af beslutningskompetence. Det betyder at de enkelte team kan tage fælles beslutninger inden for bestemte områder.

Skolens leder mener at det er uhensigtsmæssigt at undervise på den traditionelle individuelle og autonome måde, og der er på skolen høje forventninger til både lærere og elever. Der er fokus på elevaktiverende arbejdsformer, og de fleste lærere på skolen har derfor elever der arbejder i grupper med projekter. Men da mange lærere ikke er trænede i det, har de brug for professionel udvikling. Teamet finder selv ud af hvordan det kan ske.

Da skolen er nyorganiseret – den er i slutningen af sit første år – har der også været en del fokus på at træne eleverne i mere aktive arbejdsformer. De fleste kommer ifølge skolelederen nemlig fra skoler hvor undervisnings- og læringsstrategierne har været gammeldags i form af "kæft trit og retning-pædagogik", og de er derfor ikke fortrolige med gruppearbejde og kritisk tænkning. Der foregår derfor et målrettet løbende udviklingsarbejde på skolen i et samarbejde med CSI. Et kommende indsatsområde er evaluering af lærernes undervisning ud fra synsvinklen at evaluering først og fremmest er en hjælp til udvikling.

North Kenwood and Oakland School

North Kenwood and Oakland School (NKO) er en kontraktskole. Reglerne for kontraktskoler er forskellige fra stat til stat. I Illinois har man relativt skrappe regler for hvornår en skole kan anerkendes som kontraktskole. Det er grunden til at der kun er 15.

Ud over at være kontraktskole er skolen også en kompetenceudviklingsskole for CSI. Det indebærer at skolen står til rådighed for afprøvning af strategier, koncepter mv. der siden hen anvendes i forhold til de i alt otte skoler i Chicago som indgår i et netværk af skoler der vil udvikle sig. Et indsatsområde er forbedring af elevers læsning og skrivning.

NKO's leder fortæller at skolen stiller sig til rådighed for lærere fra andre skoler der skal gennemgå et professionelt træningsprogram. Det betyder at de fx kommer for at observere god praksis inden for undervisning. Derudover har skolen en række udviklingsprogrammer som fx det professionelle udviklingslaboratorium. Skolen tilbyder et to-ugers efteruddannelsesprogram som lærerne regelmæssigt deltager i, om specifikke emner om læsning og skrivning. Lærerne på efteruddannelse får mulighed for at observere den undervisning der foregår i klasserne på NKO, deltage i debriefing og stille spørgsmål bagefter. NKO bruger også forskellige videoprogrammer til denne træning, og den er en testskole hvad angår pilotprogrammer. Skolens leder går desuden en kort besøgsrunde i

skolens klasser hver dag, og det giver ham et godt grundlag for løbende dialog med lærerne om undervisningen og med eleverne om deres læring.

Det seneste år har skolen også indsamlet elevers arbejde til portfolio. Ifølge skolelederen er portfolio redskabet både en måde at følge den enkelte elevs udvikling på over tid og en bedømmelsesform ("assessment"). Skolen har udviklet standarder for hvad et barn skal vide og kunne for at kunne gå videre til næste klassetrin, og porteføljen viser hvad barnet har kunnet præstere på de enkelte udviklingstrin. Det er skolens erfaring at denne dokumenterede praksis styrker læringsmiljøet.

Det traditionelle testsystem opmuntrer ifølge skolens leder ikke til kritisk tænkning i forbindelse med problemløsning, men er tværtimod langt mere rettet mod mekanisk læring. Det forholder sig modsat med portefølje-vurdering, og derfor er det en metode skolen sætter pris på. Det er skolelederens håb at skolerne i Chicago i løbet af de kommende år vil gå over til testtyper som opmuntrer til kritisk tænkning, og som inkluderer elevers skrivning, mindmapping mv.

Ryder School

Ryder School er formelt set en almindelig offentlig skole. Eleverne rekrutteres fra lokalområdet og begynder deres skolegang som treårige. Ryder School er ikke en kontraktskole og som andre skoler har den mulighed for at supplere indkomst fra det offentlige med fundraising, fx til brug for lærernes efter- og videreuddannelse. Skolelederen vurderer at der er gode muligheder for skoleudvikling i de offentlige skoler – også selvom de ikke er kontraktskoler. Der er inden for budgettet efter lederens vurdering mulighed for i et vist omfang at ændre på klassestørrelse, ansætte supplerende personale o.l.

Skolen er delt op i en række afdelinger der hver især omfatter tre årgange af elever: "primary" (minus 2. til 3. klasse), "intermediates" (4. og 5. klasse) og "upper grades" (6., 7. og 8. klasse). Lærerne er knyttet til en bestemt afdeling og underviser som regel kun inden for den. Hver afdeling har sin egen leder som organiserer møder og har det overordnede ansvar for teamsamarbejdet og planlægning af særlige begivenheder. Afdelingslederne har ikke formelle beføjelser med hensyn til personaleinstruktion, men leder i kraft af den respekt de nyder. Samarbejdet lærerne imellem foregår dels inden for afdelingen, dels i en række team. Alle lærere er organiserede i team. Hver lærer er primært tilknyttet et årgangsteam, men deltager også i andet teamarbejde, fx et team for nye lærere.

Et af skolens vigtigste indsatsområder er at skabe læringscentre i klasserne, og den reflekterende dialog er et middel hertil. For at gøre undervisningen og elevernes læring mere effektiv må alle

lærere være en del af denne proces. Ikke mindst de nye lærere oplever – ifølge ledelsen – dette som meget vigtigt for deres læring.

Teamene samarbejder om fag, læseplaner, undervisning mv. og anvender reflekterende dialog. I øjeblikket er lærerne meget optaget af at samarbejde om at udvikle elevernes læsefærdigheder. På Ryder School er der også særligt fokus på elever med særlige behov. Teamsamarbejdet giver mulighed for tværfagligt samarbejde, og ifølge ledelsen betragter lærerne hinanden som professionelle der respekterer hinanden. Selvom de af og til oplever uoverensstemmelser løser de problemerne fordi de betragter sig som "en del af en familie", som souschefen sagde. Teamene vælger selv en teamleder.

Ifølge skolelederen er nogle lærere meget gode til at samarbejde, mens det i forhold til andre kræver en større indsats at få dem til det. Men flertallet af lærere samarbejder – ifølge skolelederen – rimeligt godt – og skolen er nået til det punkt hvor det ikke længere er nødvendigt at overvåge lærernes samarbejde. Lærerne løser som regel deres uoverensstemmelser selv, men lykkes det ikke, går de til ledelsen. Når det drejer sig om at nå frem til best practice og de bedste idéer og resultater, ser ledelsen eventuelle konflikter i denne sammenhæng som grundlæggende "sunde" og nødvendige.

Lærernes undervisning styres af standarder og læreplaner, men også af et værdigrundlag der indeholder krav om åbenhed, tillid og samarbejde mellem ledelse, lærere og elever. Det forventes at lærerne samarbejder og stiller reflekterende spørgsmål til hinanden med det formål at udvikle best practice. Lærerne bliver inddraget bredt i beslutningsprocesserne og arbejder i forhold til fælles mål. Trods denne meget tydelige ramme har lærerne en vis frihed til at udfolde forskellig personlig stil.

Undervisningen er ikke lærebogsstyret, men styret af målet om at alle tilstræber best practice for at optimere elevernes læring. Det indebærer at lærerne ikke følger lærebøger slavisk, men tilrettelægger undervisningen i overensstemmelse med værdigrundlaget. Skolens værdigrundlag er kendt, og lærerne rekrutteres ud fra det. Det er også en del af værdigrundlaget at man har tillid til at alle gør deres bedste med udgangspunkt i at elevernes læring er i centrum for skolens virksomhed.

Vores observationer af undervisningen underbyggede det indtryk at værdigrundlaget blev anvendt i praksis. Det var bemærkelsesværdigt at undervisningen overalt var elevaktiverende. Alle elever i alle klasser var hele tiden beskæftiget med faglige aktiviteter. Skolelederen vurderer at Ryder School er meget speciel i forhold til andre offentlige skoler i Chicago. Med hensyn til arbejdstid er udgangspunktet at skolen og lærerne er fleksible. Det indebærer at lærerne bliver længere de

dage der er brug for det, men også at de kan gå hvis der er behov for det. Ifølge ledelsen er der gensidigt stor forståelse for dette. Af hensyn til eleverne stilles der også krav om at lærerne er sunde også mentalt og troværdige. Et aspekt af god ledelse er at man udviser professionel tillid. Skoledagen er fra 8.00 til 14.30. Lærerne bliver gerne en time ekstra, og derudover forbereder de sig individuelt hjemme. En dag om ugen mødes lærerteamene for at reflektere over bestemte temaer, fx elevernes læsefærdigheder, i forlængelse af skoledagen. Alle giver og får feedback. Lederen deltager ikke fordi det handler om lærernes egne refleksioner. Tre gange om ugen deltager lærerne i fælles forberedelse.

En skole som denne kræver ifølge ledelsen mere forberedelse end gennemsnittet. I sammenligning med de øvrige offentlige skoler bruger de mere tid på forberedelse, samarbejde og udvikling. Lærerne har i øvrigt længere frokostpause end andre. Man har på skolen en pædagogisk leder som fungerer som en slags model for lærerne. Hertil kommer at der også er brug for at ledelsen har indsigt i regler og procedurer samtidig med at der hele tiden er fokus på undervisningen. Væsentlige elementer i skoleledelse er ifølge ledelsen konsekvens, tillid, beslutningsevne, uddelegering, opmuntring af lærerne til samarbejde og teamarbejde samt værdsættelse af lærernes indsats.

Lærerudviklingen sker på basis af evalueringer, herunder elevtest, egne spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og forældre og CCSRs skolerapporter. Det er skolelederens vurdering at rapporterne giver et retvisende billede af skolen, og på grundlag af de forskellige evalueringer vurderes styrker og svagheder, og der identificeres indsatsområder, blandt andet i forhold til lærerudviklingen, som der tages initiativer i forhold til. Et aktuelt indsatsområde er træning af lærerne i reflekterende dialog. Desuden igangsætter og gennemfører myndighederne initiativer, fx i forbindelse med styrkelse af elevernes læsefærdigheder, som lærerne efteruddannes i forhold til.

Skolen indgår i det samarbejdsprojekt med CSI der handler om lærerudvikling. Det indebærer at der jævnligt kommer konsulenter fra universitetet som observerer og foreslår forbedringer af undervisningen. Der er således knyttet eksperter til lærerudviklingsarbejdet indtil den enkelte lærer føler sig tryg ved at arbejde på den nye måde. Desuden har skolen et samarbejde med en kontraktskole som lærerne jævnligt besøger for at udveksle erfaringer, og de besøger Ryder School, hvor de gennemfører kurser for lærerne. Nogle af skolens lærere er i gang med at blive uddannet til at fungere som konsulenter for deres kolleger. Skolen har ifølge lederen meget positive erfaringer med at anvende walk through-modellen, som anvendes både i den formelle udgave og i den uformelle variant. Den uformelle variant kommer til udtryk ved at skolens leder går en besøgsrunde i skolens klasser hver dag. Lærerne oplever at den gør det muligt for dem at forandre deres undervisning til det bedre og herigennem blive forandringsagenter for skolen.

Videooptagelse i forbindelse med best practice anvendes også til lærerudvikling. Det er dog frivilligt om man vil optages. På et lærermøde diskuterer man undervisningen med udgangspunkt i videoen. Der arrangeres observationer hvor læreren fortæller de andre hvad de skal lægge mærke til. Efterfølgende gives feedback. Efter kurser formidles viden til kollegerne. Det er meget virkningsfuldt. En gang om måneden anvendes walk through hvor alle medlemmer af personalet kan melde sig til at deltage. Gruppen lægger nogle fokusspørgsmål til grund for runden. Et af dem kan være hvordan man udfordrer eleverne, eller hvordan man taler til dem. Efterfølgende gives der feedback. Spørgsmålene ændres hver måned. Det er skolelederens erfaring at metoden er meget effektiv til lærerudvikling. Særligt lærere som er udmærkede lærere, men forsigtige i forhold til at prøve nyt, blive udmærkede forandringsagenter når de selv har oplevet virkningen.