

At lede lærernes udvikling og læring gennem systematisk evaluering af lærernes kompetencer

(SEALK),

## dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner

Det er skolens ledelse, der må sikre, at lærerne arbejder professionelt med den pædagogisk-didaktiske praksis. Forudsætningen for, at man kan vurdere, om dette er tilfældet eller ej, er, at man på skoleniveau evaluerer på lærernes praksis. Som leder har man ansvaret for at vurdere lærernes præstationer og kompetencer med henblik på lærernes udvikling og læring som fagprofessionelle, på samme måde som lærerne skal (være i stand til at) understøtte og vurdere elevernes præstationer og læringsudbytte af undervisningen. Lærerne skal også medvirke og dermed evaluere sig selv forud for den fælles dialog omkring vurdering af kompetenceudviklingsbehov og -tiltag. Hvordan kan man varetage den komplekse opgave at lede lærernes udvikling og læring?

Artiklen formidler nogle bud på, hvordan denne ledelsesopgave kan håndteres gennem systematisk evaluering af lærernes kompetencer, dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner. Artiklen henvender sig til ledere (og lærere) både i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. Den kunne formentlig også være til inspiration for ledere og lærere i andre skoleformer. Den henvender sig i nogen grad også til de øverste chefniveauer for skolerne som inspiration til, hvad der kunne være behov for at understøtte i forhold til implementering i praksis.

## Evaluering i skolen

I dag ved vi – på baggrund af omfattende forskning – en del om, hvad der virker i undervisningen. Det, der har størst betydning for elevernes udbytte, er deres forudgående viden og kunnen, mens evaluering har den næststørste betydning og dermed er det mest virkningsfulde, man som lærer kan gøre for at fremme elevernes læring (Fibæk Laursen, 2009). "Evaluering skal her forstås både som tilbagemelding til læreren om, hvad eleverne lærer, og som tilbagemelding til eleverne om, hvordan de kan komme nærmere til det læringsmæssige mål" (Fibæk Laursen, 2009: 17).

Læreren gør altså en forskel. Men vi ved også, at ikke alle lærere gør en lige stor – og positiv – forskel. Ifølge den newzealandske forsker John Hattie er der stor forskel på læreres kompetencer, og han har gennem en syntese af over 800 metaanalyser af tilsammen mere end en halv million studier demonstreret, at 'ekspert'-læreren er væsentlig bedre end den erfarne lærer eller nybegynderen. De lærere, vi kan betegne som 'eksperter', og hvis undervisning kan betegnes som 'excellent', understøtter i langt højere grad elevernes læring og udvikling. De bedste læreres elever klarer sig altså markant bedre.

**“Elever som er blevet undervist af ekspertlærere demonstrerer en forståelse af undervisningskoncepter, som er mere integreret, mere sammenhængende og på et højere abstraktionsniveau, end den forståelse andre elever har opnået”.**

*(Hattie, 2003: 15, min oversættelse)*

## Excellente ekspert-lærere

De væsentligste forskelle på de excellente ekspertlærere og de lærere, der som den næstbedste kategori kunne betegnes som 'erfarne', var en markant bedre performance på følgende områder:

## Udfordring (Challenge)

- at udfordre eleverne optimalt; give dem optimalt udfordrende mål og opgaver.

## Dyb repræsentation; stærk faglighed

(Deep Representation)

- at tilpasse undervisningen løbende til det, der opstår, og til elevernes behov og læringsmål – samt at inddrage relevante emner, når de dukker op, og koble ny viden til eksisterende viden, hvilket alt sammen giver en grundigere og dybere bearbejdning af stoffet, som fører til en dyberegående indsigt og læring.

## Monitorering og feedback

(Monitoring and Feedback)

- at følge elevernes udvikling og læring, spotte deres problemer og udfordringer og bidrage med relevant og brugbar feedback.

Det er afgørende, at ledelsen på skolen understøtter, at lærernes præstationer og kompetencer kan stå mål med de lærerfaglige udfordringer. Det er ledelsens opgave og ansvar, at der skabes en evaluerings- og forbedringskultur i organisationen, som kan favne både elev-, medarbejder- og organisationsniveauet (jf. Madsen, 2005 og 2006).

## SEALK-konceptet

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

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

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

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

### faglige kompetencer

### undervisningsledelseskompeter

### relationskompetencer

### professionaliseringskompetencer

De tre første kompetenceklynger repræsenterer de tre områder, man fra forskellige forskningsfelter er enige om er de væsentligste områder: ledelseskompeter (her benævnt: undervisningsledelseskompeter), relationskompetence og faglig kompetence. Derudover er tilføjet en fjerde kompetenceklynge, som er benævnt professionaliseringskompetence, og som indeholder elementer omkring refleksion, læring og udvikling i forhold til egen praksis, i forhold til det kollegiale og i forhold til organisationen – herunder forandringsvilje og kulturforståelse.

På den enkelte skole kan man dertil vælge at tilføje yderligere delkompetencer i klyngerne eller for den sags skyld tilføje yderligere klynger af kompetencer, hvis det lokalt er med til at gøre konceptet mere meningsfuldt, forståeligt og håndterbart.

Evalueringen af kompetenceniveau og kompetenceudviklingsbehov – for den enkelte, på teamniveau og på skoleniveau – skal opleves som meningsfuld for alle parter. SEALK-konceptet lægger op til en dialogisk praksis og til at integrere konceptet i eksisterende dialog- og udviklingssystemer som MUS, TUS mv. Tanken er, at man på den enkelte skole arbejder med processer, hvor man i fællesskab finder frem til en tilpasset variation af konceptet – skolens eget SEALK-

koncept – tilpasset den konkrete skoles virkelighed og øvrige evalueringskultur.

### At udvikle et meningsfuldt koncept

I OECD's seneste review af evaluering i uddannelses-systemet i Danmark fra foråret 2011 understreges det, at "udviklingen af meningsfuld lærervurdering i Danmark er et afgørende skridt på vejen til at forbedre effektiviteten i undervisning og læring og højne uddannelsesniveaut" (OECD, 2011 og Undervisningsministeriet, 2011). Det anbefales, at lærervurderinger både foretages af lederne i forbindelse med en udbygning af MUS-systemet (MedarbejderUdviklingsSamtaler) og af eksterne evaluatore, og at vurderingen i øvrigt skal være kriteriebaseret, og at disse kriterier – undervisningsstandarder – skal kunne bruges til at vurdere lærernes undervisning, men også til at vejlede lærernes kompetenceudvikling.

Det er vigtigt at hæfte sig ved, at anbefalingen går på at udvikle en 'meningsfuld' måde at foretage disse lærervurderinger på. Det vil næppe være meningsfuldt i en dansk kontekst blot at kopiere, hvad man gør i andre lande, eller hvad man gør andre steder i samfundet, som for eksempel i det private erhvervs-liv. Omvendt vil det heller ikke være meningsfuldt udelukkende at lytte til egne mavefornemmelser uden at ty til viden fra andre lande og andre organisationer omkring, hvordan sådanne opgaver kan løses, og lade sig inspirere.

Det antages, at MUS-samtaler gennemføres på alle skoler. Indholdet i samtalen, strukturen for processen samt de forudgående forudsætninger og de efterfølgende konsekvenser af samtalerne vil man kunne ændre på i en retning, hvor man i højere grad indarbejder en Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer (SEALK). Det samme gælder elementer i hverdagen, som skal bruges som kilde til dialogerne omkring vurdering af den enkeltes kompetencer samt behov for kompetenceudvikling. Det gælder for eksempel lærernes selvevalueringer, kollegiale observationer samt ledernes observation af lærernes undervisning. Sidstnævnte forekommer ikke alle steder – og når de forekommer, er det ikke altid systematisk planlagt som led i en evaluering af lærernes kompetencer.

### Lærere ønsker feedback

Ifølge OECD (2011) kan en indførelse af systematisk evaluering af lærernes kompetencer (eller 'lærervurderinger') understøttes af, at danske lærere er betroede professionelle med en høj grad af autonomi, at teamsamarbejde er meget udbredt, og at lærerne er ivrige efter at modtage professionel feedback. Til gengæld kan bestræbelserne vanskeliggøres, idet vi i Danmark ifølge OECD's review mangler en fælles forståelse af, hvad der er god undervisning, at lærervurderinger ikke er systematiske og ikke opleves som meningsfulde, at lærerne kun har få muligheder for at få feedback og kunne have gavn af mere pædagogisk lederskab, samt at der mangler forbindelser mellem lærervurdering, lærerens kompetenceudvikling og skolens udvikling.

Det er vigtigt at igangsætte de processer, hvor lærere og ledere sammen får diskuteret, hvordan udfordringerne kan forstås, hvad det kunne være hensigtsmæssigt at gøre, og hvordan man på den enkelte skole kan tage hånd om disse kompetenceudviklingsmæssige udfordringer både konceptmæssigt (hvad skal vi gøre og hvorfor) og praktisk (hvordan skal vi konkret gøre det) på en meningsfuld måde, der opleves som 'berigende' og ikke 'berøvende' i dagligdagen.

### Lærerne skal mestre fremragende undervisning

Skolerådet fremsatte i 2010 nogle centrale udfordringer, som skal løses frem mod år 2020 i folkeskolen. Blandt disse er, at "Lærerne mestrer fremragende undervisning", at "Lederne skaber den ambitiøse skole", og at "Skolen omsætter ny viden til bedre undervis-

ning" (nr. 5, 6 og 9 af de 10 punkter/centrale udfordringer, jf. Konsortiet, 2010).

Netop evalueringen af lærernes kompetencer må stå centralt, hvis det skal lykkes at komme frem til og kunne forholde sig systematisk og grundigt til, hvorvidt "lærerne mestrer fremragende undervisning". Det kræver i første omgang, at kriterierne for, hvad fremragende undervisning er, bliver veldefineret. Dernæst kræver det, at man definerer, hvad 'mestring' betyder i denne sammenhæng, samt hvilke andre niveauer på vej mod mestringen det kunne være relevant at beskrive. Det har SEALK-materialet taget højde for. Det kræver dog også ledelse. Lederne skal både være ambitiøse og kunne sætte scenen for kompetenceudvikling, vidensdeling og udvikling af undervisningen på baggrund af de høstede erfaringer og den kontinuerlige videnstilvækst i organisationen.

### Læringspres

En skoles evne til at udvikle sig er knyttet til, om det er muligt for personalet at tage initiativ og gøre ting på nye måder, at der er gode organisatoriske forudsætninger, og at der udøves et højt læringspres (på norsk 'læringstrykk'), jf. Dale og Wærness (2006: 249). Læringspres defineres som de oplevede og erkendte krav om og forventninger til læring, kompetenceudvikling og brug af kompetencer. Læringspres drejer sig således om, hvilke forventninger organisationen har til medarbejdernes professionelle praksis, både den konkrete gennemførelse (samt planlægning og evaluering), refleksion over og fornyelse af praksis og det kollegiale samarbejde.

(FEEDBACK)

Ved at arbejde med udvikling af tydelig ledelse, fleksibel organisering, et højt læringspres i organisationen, et godt kollegialt samarbejde samt en aktiv anvendelse af værktøjer til kvalitetsvurdering, kan skolerne forbedre elevernes resultater (Elstad, 2006: 258).

Ifølge Dale og Wærness (2006: 250) er de skoler, der har det bedste læringsmiljø, har størst handlefrihed for medarbejderne og klarer sig bedst, de skoler, der fremstår som lærende organisationer. Disse skoler kombinerer gode organisatoriske forudsætninger med et højt læringspres. Kort sagt er det de skoler, der har høje forventninger til lærernes læring, kompetenceudvikling og anvendelse af kompetencer (performance), der har de bedste chancer for at fremme, udvikle (og måske også tiltrække) de bedste lærere. Og de elever, der klarer sig bedst, er som tidligere beskrevet de bedste læreres elever.

### Effektiv påvirkning af lærerens undervisning og læring

Ledelsen har det overordnede ansvar for læring og udvikling i organisationen på alle niveauer. Ifølge professor og forskningsleder for the National College for School Leadership i England, Geoff Southworth, må vi have fokus på læring samtidigt på seks forskellige niveauer (2003: 37ff): Elevernes læring, lærerens læring, kollaborativ læring, organisationens læring, ledelsens læring og læring i netværk. Først da har vi lærende lærere, ledere, skoler og systemer (ibid.: 39).

De tre mest effektive måder, hvorpå lederne ifølge Southworth (2003: 40-41) kan påvirke lærernes undervisning og læring er:

#### 1. At være rollemodeller ('Modelling')

Lederens handlinger og adfærd har direkte indflydelse på, hvad der opfattes som rigtigt og forkert. Det er ud fra filosofien om, at man ikke blot skal sige, hvad man ønsker, men selv gå foran med de gode eksempler. Lederens adfærd vil som regel blive opfattet som sanktioneret 'korrekt' adfærd i organisationen. Lederen har igennem sin adfærd således stor mulighed for at påvirke kulturen.

#### 2. At følge med og følge op ('Monitoring')

Lederen må følge med i, hvordan lærerne klarer sig, og hvordan det går med arbejdet (undervisningen og andre arbejdsopgaver), med samarbejdet, med konkrete projekter mv. Aktiviteter, som bærer præg af overvågning og kontrol, bør have et tydeligt formål og en klar funktion. Der opnås formentlig større accept, hvis lærerne ikke er i tvivl om, at formålet er at understøtte læring og udvikling.

#### 3. At indgå i dialog med medarbejderne ('Dialogue')

Her er lederen både den, der påvirker, og lederen påvirkes også selv. Processerne i dialogen er gensidige, feedback går begge veje, og både leder og medarbejder kan 'forstyrre' hinandens forståelser og påvirke hinandens opfattelser og beslutninger. Effekterne er reciprokke – altså gensidigt påvirkende. Dog vil samspillet og relationerne mellem leder og medarbejder altid indbefatte en bevidsthed om et asymmetrisk magtforhold, hvilket naturligvis indeholder mulige problemstillinger omkring, hvorvidt og hvordan man tilkendegiver sin ærlige mening eller ej. Sådanne problemer antages at være mindre udtalte i den kollegiale (mindre magt-asymmetriske) reciprocitet: den gensidige påvirkning i den kollegiale dialog.

Lederen som rollemodellen, der følger med i og følger op på arbejdet samt går i dialog med medarbejderne, er altså ifølge Southworth den mest effektive leder, der har bedst mulighed for at påvirke lærernes praksis og udvikling heraf. Men hvad er det for nogle kvaliteter i dialogen, der kan medvirke til medarbejdernes læring, udvikling og professionalisering? Det må være de kvaliteter, der bringer den enkeltes produktion af mening og forståelse i spil, og dette må ske gennem en refleksiv kognitiv bearbejdning, refleksiv læring. Derfor må man som leder forsøge at skabe de bedst tænkelige rammer for medarbejdernes refleksion og initiere, at der sker refleksion hos den enkelte, i team og i større sammenhænge i organisationen (jf. Madson, 2008). Det gælder også i ledelsen.

# (FEEDBACK)

## Feedback – et ledelsesredskab

Et af de mest effektive redskaber i den sociale praksis – fx undervisning, vejledning og ledelse – er ifølge John Hattie feedback. En gensidig feedback er afgørende, hvis vi ønsker, at kommunikationen skal baseres på, at vi har nogenlunde ens forståelser af, hvad vi taler om, hvad vi forventer af hinanden, hvordan vi vurderer, det går, og vores gensidige forslag til, hvordan vi kan bevæge os i den ønskede retning.

Feedback er en tilbagemelding, en information om, hvor godt man klarer sig, hvordan ens præstation eller performance er. Feedback fås altid fra en 'agent', som i elevperspektivet kan være en underviser, en medelev/medstuderende, bøger, computere, forældre mv. I et medarbejderperspektiv kan 'agenten', som giver feedback, for eksempel være en leder, en ekstern konsulent, en teamkollega eller en kollega, man ikke arbejder tæt sammen med (fx fra et andet team eller en anden skole).

Feedback i Hatties version (Hattie og Timperley, 2013) er et integreret aspekt i undervisning, og i forhold til en leders opgave og ansvar med at udvikle en skole og dermed varetage ansvaret for udvikling og læring i og af organisationen, må feedback være et integreret aspekt i ledelsesarbejdet.

Den effektive feedback besvarer tre overordnede spørgsmål hos den lærende: "Where am I going?", "How am I going?" og "Where to next?". I feedback-processen bliver disse spørgsmål til kategorier for interventionen mellem fx lærer og elev eller mellem leder og lærer:

### 'feed up' (1)

hvor mål og forventninger tydeliggøres

### 'feedback' (2)

den vurderende tilbagemelding

### 'feed forward' (3)

som er input til dialogen omkring, hvad der kunne være de rette tiltag og næste skridt for at bringe processen videre.

Sidstnævnte, feedforward, handler både om at forstærke den adfærd, der positivt understøtter processen og progressionen på vej mod målet; det, vi ønsker mere af (reinforcement), og det handler om at få den lærende til at ændre kurs, vælge nye aktiviteter, ændre adfærd osv., hvis processen ikke bevæger sig "den rette vej", for positivt at understøtte, at den lærende kommer (tilbage) på rette spor i retning mod målet (redirection).

Overordnet set er formålet med feedback at reducere diskrepansen eller afstanden mellem det nuværende og det ønskede niveau (af forståelse/performance). Feedback må være forståelsesorienteret. Den lærende har brug for at få feedback på sine anstrengelser i forhold til tre kerneelementer: det ønskede mål, den nuværende position, og hvordan gabet mellem de to kan lukkes. Alle tre elementer må kunne forstås, håndteres og give mening, førend den lærende kan igangsætte konkrete aktiviteter, der kan bidrage til læring og kompetenceudvikling (Black & William, 2001: 7). Effektiv feedback må være klar, have et tydeligt formål, være meningsfuld og kompatibel med modtagerens aktuelle vidensniveau og kunne bibringe nogle logiske sammenhængsforståelser (Hattie & Timperley, 2013 (2007: 104)).

Hattie pointerer, at feedback er en af de mest effektive måder at påvirke læring og præstationer på, men at det forekommer alt for sjældent. Og ifølge flow-teoriens fader gælder det, at "Umiddelbar, konkret feedback er et af de mest effektive redskaber til at understøtte medarbejderne i at forbedre deres præstationer" (Csikszentmihalyi, 2003: 127, min oversættelse).

Lederen må forsøge at understøtte, at lærerne bliver excellente eksperter, som bedst muligt kan understøtte elevernes læring og præstationer. Hvis lærerne skal udvikle gode feedback-kompetencer, må lederen begynde med sig selv og praktisere en excellent feedback over for lærerne. Så kan lederen være rollemodel og samtidig følge med og følge op samt gå i dialog med lærerne.

### At fremme medarbejdernes læring

Det er individuelt, hvad der betyder mest for den enkelte, men det er vigtigt, at alle oplever at blive udfordret på en tryk og samtidig optimal måde, og at man har de udfoldelsesmuligheder, der skal til, for at læring kan finde sted. Ifølge professor i uddannelses- og læringsforskning, Palle Rasmussen, må man aktivt opbygge læringsrum i en organisation – både i forhold til den læring, der kan ske i og omkring praksis, og i forhold til den læring, der kan ske i den distancerede refleksion over praksis. Følgende faktorer har afgørende betydning for mulighederne for at fremme medarbejdernes læring i det daglige arbejde (Rasmussen, 2005: 40):

- 1. Inddragelse af medarbejderne i forhold til målformulering, planlægning og udvikling**
- 2. At medarbejderne får lov at arbejde med opgaver, der indeholder et højt læringspotentiale**
- 3. At medarbejderne eksperimenterer og indgår i erfaringsudveksling og refleksion**

### IUP – Individuelle Udviklings-Planer

Et redskab, man kan vælge at bringe i anvendelse, er IUP'er – Individuelle Udviklings-Planer. De nedenfor viste skabeloner (bearbejdet efter Madsen, 2012: 135-136/kopiark 26+27) er bygget op omkring SMTTE-modellen, der er en såkaldt relationsmodel, hvor fem kategorier er gensidigt forbundne (visuelt i et pentagram): Sammenhæng, Mål, Tiltag, Tegn og Evaluering. Lederen kan benytte skabelonerne i dialog med medarbejderen omkring dennes kompetenceudviklingsbehov.

Skabelonerne udfoldes ikke nærmere her i artiklen, men skal ses som et støtteredskab til den føromtalte proces med dialog omkring evaluering og udvikling af lærerkompetencer.



**IUP: Individuel Udviklings-Plan for** (navn):

Plan for udvikling af individuelle kompetencer (valgt med afsæt i "Kompetencevurdering")

**Sammenhæng (kontekst)**

Hvilken overordnet kompetence skal udvikles – og hvorfor?

Kompetence(klynge) – begrundelse – delkompetencer i fokus:

**Mål**

Hvad er målet?  
Beskriv målet for den ønskede kompetenceudvikling

Ønsket kompetenceniveau (evt. talværdi og beskrivelse):

**Tiltag**

Hvilke konkrete tiltag/aktiviteter iværksættes for at udvikle kompetencen?

**Kategorier – kompetenceudvikling via:**

- 1. Arbejde:** for eksempel projekter, nye opgaver, sidemandsoplæring, aktionslæring, jobrotation, samarbejdsprojekter
- 2. Dialog og refleksion:** for eksempel professionel læringsportfolio, aktionslæring, kollegial refleksion, coaching, kollegaobservation, teamportfolio, deltagelse i netværk, vejledning, rådgivning, sparring med leder el. konsulent og lignende
- 3. Uddannelse:** for eksempel temadage, træning, kurser, efter-/videreuddannelse

Udviklingstiltag (arbejde – dialog/refleksion – uddannelse):

(overfør til oversigt over kompetenceudviklingsaktiviteter)

**Tegn (kriterier)**

Hvornår er målet nået? Eller hvilke trin på vejen, hvilke "tegn", skal ses for at indikere, at processen er på rette kurs?

"Tegn" og kriterier for at nå målet – eller delmål på vejen: (overvej, om kriterier for målopfyldelse kan gradueres i niveauer)

**Evaluerings**

Hvordan skal der evalueres – løbende og afslutningsvis? Hvem medvirker ved evaluering?

Plan for evaluering af kompetenceudviklingstiltag: (overfør til oversigt over kompetenceudviklingsaktiviteter)

Kontroller, om målet er af den **SMARTE** slags (**S**pecifikke, **M**ålbare, **A**mbitiøse og **A**traktive, **R**ealistiske/**o**pnåelige, **T**idsbestemte og **E**valuerbare). Hvis ikke, så tilpas det.



**Oversigt over kompetenceudviklingsaktiviteter**

Kompetence, der skal udvikles: Medarbejder (navn):

Tiltag/ Aktiviteter	Tidspunkt Start-Slut	Ansvarlig	Formål/ bidrager til ...	Evalueres af hvem og hvornår?

Dato/underskrift:

\_\_\_\_\_  
(medarbejder)\_\_\_\_\_  
(leder)**Afrunding**

Evaluering i skolen handler i første omgang om indsigt i elevernes udbytte af undervisningen, som afsæt for at guide elevernes læring og udvikling. Skal lærerne lykkes med at mestre den pædagogiske praksis på excellent vis og som eksperter, må ledelsen sikre, at lærernes læringsmiljø er befordrende herfor og tage ansvar for lærernes udvikling og læring. Lederne må arbejde systematisk med at evaluere og udvikle lærerens kompetencer, sætte mål, kommunikere forventninger, følge med og følge op samt gå i dialog.

Det ville være kærkomment om skolernes øverste administrative såvel som politiske chef-niveauer ville understøtte en implementering af ovenstående – både i form af opbakning, tydelige forventninger, systematisk opfølgning samt konsultativ sparring og hjælp i processen. Altså med andre ord endnu et

'lag' af systematisk evaluering i noget, der kunne blive en systematisk evalueringskultur på flere niveauer (Madsen, 2006) i en større organisation som fx et kommunalt skolevæsen.

Et læringspres fra øverste sted konkretiseret i en effektiv påvirkning (forstået som rollemodeladfærd, monitorering og dialog) og udviklingsorienteret feedback kunne understøtte udviklingen af de meningsfulde koncepter og dermed udviklingen af både excellent ledere og lærere i skolerne.

## Litteratur

Black, P. & Wiliam, D. (2001): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. Paper from King's College London School of Education. BERA (British Educational Research Association, Assessment Group), short final draft, November 6, 2001.* Online: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.

Csikszentmihalyi, M. (2003): *Good Business: Flow, Leadership and the Making of Meaning.* New York: Viking. Udkommer på dansk på forlaget Klim i serien *Ledelse & Læring i løbet af 2012.*

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. (2006): "Skolens arbeid med læringsstrategier", kapitel 14. I: Elstad, E. & Turmo, A. (red.) (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Fibæk Laursen, P. (2009): "Er god undervisning evidensbaseret?": I: CEPRAsriben, *Tidskrift for Evaluering i Praksis*, nr. 6, 2009, tema: *Undervisningsevaluering.* Aalborg: UCN.

Hattie, J. (2003): *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Paper published by Australian Council for Educational Research.* Online: <http://growthmindseteaz.org/johnhattie.html>.

Hattie, J. & Timperley, H. (2013): "Styrken ved feedback". I: Bjerresgaard, H. m.fl. (2013): *Feedback og vurdering for læring.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Konsortiet (2010): 4 svar på 10 udfordringer for folkeskolen. Hentet online på <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/Omkonsortiet/Documents/ProfessionsI%C3%B8ft%20-%20koncept%20for%20en%20samlet%20indsats.pdf>.

Madsen, C. (2005): "Skabelse af en evaluerings- og forbedringskultur – en ledelsesopgave". I: *tidskriftet Unge Pædagoger*, nr. 2-3/2005, tema "Evalueringskultur – Forbedringskultur". København: Forlaget Unge Pædagoger.

Madsen, C. (2006): "Evalueringsfaglighed på flere niveauer". I: Madsen, C. (red.): *Evalueringsfaglighed i skolen.* København: Forlaget Unge Pædagoger.

Madsen, C. (2008): "Ledelse og refleksionsinitiering". I: Tække, J. og Paulsen, M. (red.) (2006): *Luhmann og organisation.* København: Forlaget UP, serien: *Konstruktivistiske Byggesten.*

Madsen, C. (2012): *SEALK – Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer – bog + kopimappe.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Madsen, C. (2013): "At lede en lærende skole – vurdering for læring i anden potens". I: Bjerresgaard, H. m.fl. (2013): *Feedback og vurdering for læring.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner.* København: Børsens Forlag, serien om "Offentlig ledelse".

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

Rasmussen, P. (2005): "Læringsens samfundsmæssighed". I: Hermansen, M. (red.): *Læring – en status.* Århus: Forlaget Klim.

Southworth, G. (2003): "Learning-centered Leadership in Schools". I: Moos, L. (red.) et al.: *Educational Leadership – understanding and developing practice.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Undervisningsministeriet (2011): *Hovedresultater fra OECD's review om evaluering i grundskolen (notat om anbefalingerne).* København: Undervisningsministeriet, 2011. Hentet online på: [http://uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF11/110504\\_oecd\\_hovedresultater.ashx](http://uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF11/110504_oecd_hovedresultater.ashx).

