

Evaluering af Program for Læringsledelse

Et notat om 13 kommuners erfaringer med
programmet



INDHOLD

Evaluering af Program for Læringsledelse

1	Om evalueringen	4
<hr/>		
2	Programmet som helhed	7
2.1	Forvaltningernes rolle i programmet	8
2.2	Perspektiver på forankring	8
2.3	Tre opmærksomhedspunkter	10
<hr/>		
3	Kortlægningen	11
3.1	Anvendelse	11
3.2	Udfordringer	13
3.3	Muligheder	14
<hr/>		
4	Kompetencepakker	17
4.1	Anvendelse	17
4.2	Udfordringer	19
4.3	Muligheder	21

1 Om evalueringen

Program for Læringsledelse gennemføres i løbet af en fireårig periode (2015-19) af et partnerskab af 13 kommuner¹, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK). Programmet ønsker at bidrage til skoleudvikling og til styrkelse af børns læring og trivsel ved at sikre, at pædagogiske indsatser systematisk understøttes af og bevidst arbejder på grundlag af data for trivsel og læring.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført en evaluering af programmet i den første del af projektperioden (2016-18). Evalueringen har haft to faser med delprodukter i henholdsvis efteråret 2016 og sommeren 2018.

I evalueringen sammenfattes kommunernes overordnede erfaringer med programmet. Evalueringen går ikke i dybden med enkelte kommuner eller enkelte eksempler, men giver et samlet overblik på tværs af de involverede kommuner.

Evalueringens fokus

Program for Læringsledelse består af flere forskellige elementer, men evalueringen fokuserer udelukkende på to programelementer: For det første programmets kortlægning, der bidrager med detaljerede data om samtlige skoler i programmet på baggrund af spørgeskemabesvarelser fra elever, pædagoger, lærere, skoleledere og forældre. For det andet programmets kompetencepakker, der er kompetenceudviklingsforløb særligt udviklet til programmet. Der findes indtil videre syv kompetencepakker med forskellige tematikker. Pakkerne er produceret af uddannelsesforskere og består af tekstmateriale, video, slides og arbejdsspørgsmål.

Evalueringen fokuserer på, hvordan lærere/pædagoger, skoleledere og forvaltninger arbejder med data fra kortlægningen, og hvilke erfaringer de har gjort med den gennemførte kompetenceudvikling i forbindelse med kompetencepakkerne. Evalueringen belyser følgende tre spørgsmål:

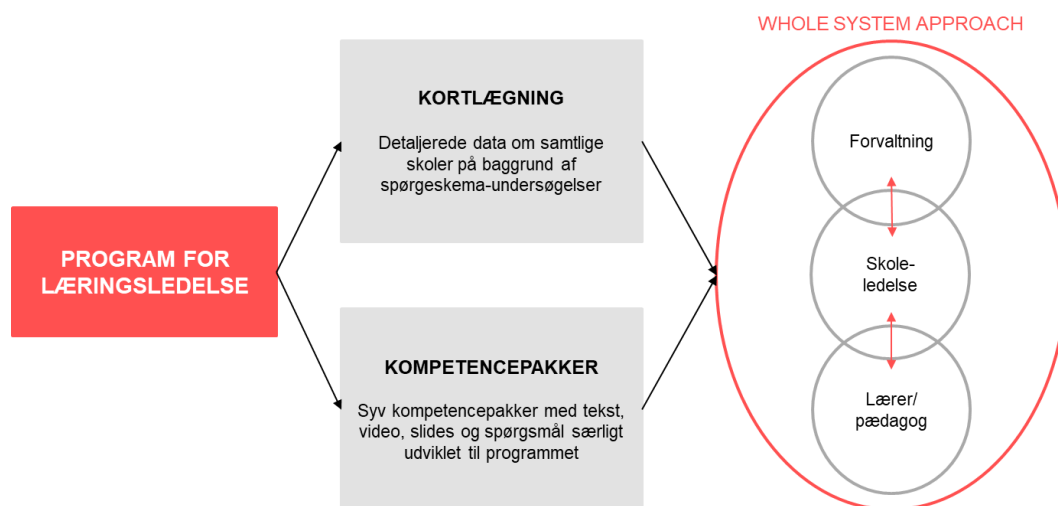
- Hvordan bruger skoleledere og lærere/pædagoger data fra kortlægningen som grundlag for skoleudvikling, igangsættelse af konkrete indsatser og et styrket samarbejde om elevernes læring?
- Hvad er lærernes/pædagogernes og ledelsens erfaringer med kompetenceudviklingsaktiviteterne?
- Hvordan understøtter forvaltningen skolernes arbejde med programmet?

¹ Roskilde, Holbæk, Frederikssund, Svendborg, Nordfyns, Fredericia, Horsens, Billund, Kolding, Thisted, Hedensted, Haderslev og Vesthimmerlands Kommuner.

Kortlægning og kompetencepakker bringes i anvendelse af både forvaltninger, skoleledelser og lærere/pædagoger ud fra Whole System Approach. Herved forstås, at flere af kommunens aktører involveres, og at de sammen bidrager til at opbygge nye og varige strukturer og kulturer. Dette er illustreret i figuren nedenfor.

FIGUR 2.1

Program for læringsledelse



Evalueringens datagrundlag

Programmets 13 kommuner er repræsenteret i evalueringens datagrundlag. Vi har besøgt otte kommuner (udvalgt af programmet), hvor vi har gennemført interview på forvaltningsniveauet (herunder med programkoordinatoren), med repræsentanter for skoleledelsen, lærerne og pædagogerne på to af kommunens skoler. De resterende fem kommuner i programmet er repræsenteret i evalueringen gennem telefoninterviews med programkoordinatorerne. Herudover er programmets læringsrapporter anvendt som vidensgrundlag for evalueringen. Datagrundlaget for evalueringen fremgår af tabellen nedenfor.

TABEL 2.1

Evalueringens datagrundlag

	Antal
Antal udvalgte kommuner til kommunebesøg (Holbæk, Frederikssund, Svendborg, Nordfyns, Horsens, Billund, Kolding og Thisted Kommuner)	8
Antal udvalgte skoler	16
Antal forvaltningsinterview	8
Antal skoleledelsesinterview (16 skoler repræsenteret)	8
Antal interview med lærere/pædagoger (16 skoler repræsenteret)	8
Telefoninterview med programkoordinatorer fra de øvrige fem kommuner (Roskilde, Hedensted, Haderslev, Fredericia og Vesthimmerlands Kommuner)	5

Evalueringens dataindsamling er gennemført i uge 4-8 2018 på et tidspunkt, hvor kommunerne kun lige havde påbegyndt arbejdet med data fra anden runde af kortlægningen (T2).

Læsevejledning

Evalueringen indeholder ud over denne indledende præsentation af projektet følgende tre kapitler:

- I kapitel 2 præsenterer kommunernes overordnede vurdering af programmet og deres overvejelser over opgaven med hensyn til at forankre programmet. Afslutningsvis præsenteres opmærksomhedspunkter til det fremtidige arbejde med programmet.
- I kapitel 3 præsenteres kommunernes anvendelse af kortlægning og arbejdet med data herfra. Derudover præsenteres de udfordringer og muligheder, som kommunerne har oplevet i forbindelse med både kortlægning
- I kapitel 4 præsenteres kommunernes valg af og arbejde med kompetencepakker samt de muligheder og udfordringer, som de oplever i forbindelse med arbejdet med pakkerne.

2 Programmet som helhed

Evalueringen peger på, at programmet samlet set rummer en række muligheder for datainformeret skoleudvikling, som de 13 kommuner arbejder med at indfri. Disse muligheder sammenfattes i dette kapitel opdelt efter henholdsvis forvaltningernes, skoleledernes og lærernes/pædagogernes perspektiv.

Forvaltningerne vurderer samlet set, at programmet bidrager til en styrket dialog om elevernes læring og trivsel og om lærernes samarbejde. De vurderer, at programmet medvirker til at skabe en større åbenhed og en højere grad af dialog mellem skoleledere og forvaltning og giver mulighed for en mere struktureret skoleudvikling gennem et fælles fokus. Endelig fremhæver forvaltningsrepræsentanter, at programmet har åbnet op for læring og samarbejde på tværs af de 13 involverede kommuner.

Skolelederne fremhæver, at arbejdet med programmet giver dem mulighed for at arbejde mere systematisk med strategier for skolernes udvikling og for at fastholde fokus i udviklingsarbejdet. De oplever også, at de kommer tættere på de fagprofessionelles arbejde, fx gennem sparring på modulopgaver og opfølgning på igangsatte indsatser.

Endelig vurderer lærere og pædagoger, at arbejdet med data fra kortlægningen i nogle tilfælde giver dem et nyt syn på deres egen praksis og er en anledning til faglige diskussioner i deres teamsamarbejde. De fremhæver også, at kompetencepakkerne giver mulighed for at drøfte pædagogik og didaktik i teamet og derigennem styrke teamsamarbejdet.

Evalueringen peger også på, at gennemførelsen af programmet har medført en række udfordringer. Det handler dels om, at lærere/pædagoger oplever, at data fra kortlægningen kan være vanskelige at bruge i praksis, og dels om, at kompetencepakkerne ikke i tilstrækkelig grad knytter an til lærernes praksis.

Der er også nogle udfordringer, som vedrører programmets samlede gennemførelse, især at kommunerne i starten af programperioden ikke oplevede, at der var tilstrækkelig opmærksomhed over for deres forskellige behov og udgangspunkter. Programmet har dog udvist lydhørhed over for denne kritik og skabt mere fleksibilitet og flere muligheder for lokal tilpasning.

Både forvaltninger og skoleledere har oplevet, at programmet ikke har været klar fra starten, men er blevet udviklet undervejs. Det har skabt udfordringer for begge parter at skulle lede et program, som ikke har været færdigt. Evalueringen giver desuden indblik i, at der endnu ikke er et tilstrækkeligt ejerskab til programmet på alle skoler. Særligt nogle lærere/pædagoger oplever, at programmet så at sige er blevet trukket ned over hovedet på dem. Da ejerskabet er særdeles vigtigt for programmets fremtid, er det et centralt opmærksomhedspunkt for det videre arbejde.

2.1 Forvaltningernes rolle i programmet

Forvaltningerne har haft en vigtig rolle i programmet på særligt tre områder: at sikre et vedholdende fokus på programmet, at støtte op om skolernes arbejde med programmet og at tilpasse programmet til den lokale kontekst i den enkelte kommune og på den enkelte skole.

Vedholdende fokus på programmet

Forvaltningerne vurderer, at de bidrager til et vedholdende fokus på programmet og til at begrunde visionen med programmet i kommunen. Evalueringen peger på, at der er en vigtig balance mellem som forvaltning at være ledende og retningsgivende for programmet og samtidig være lydhør over for skolernes perspektiv og give dem et tilstrækkeligt råderum. Skoleledelserne udtrykker stor tilfredshed med samarbejdet med forvaltningerne. Men skoleledelser og forvaltninger peger også på eksempler på, at forvaltningerne har oplevet udfordringer med hensyn til deres rolle i programmet. Det skyldes, at forvaltningerne har oplevet at have lige så mange spørgsmål om programmet og at have efterspurgt viden og overblik i lige så høj grad som skoleledelserne.

Støtte i forbindelse med skolernes arbejde med programmet

Forvaltningerne støtter op om skolernes arbejde med programmet. Forvaltningernes støtte til skoleledelserne varierer på tværs af kommunerne og afhænger særligt af forvaltningens størrelse og kapacitet samt af den eksisterende samarbejdskultur mellem forvaltningen og skoleledelserne i den pågældende kommune. Forvaltningens støtte spænder fra, at skolerne kan kontakte tilknyttede konsulenter for at få støtte ved behov, fx i forbindelse med arbejdet med kortlægningen, til, at forvaltningen bidrager til at skabe og iværksætte differentierede indsatser til den enkelte skole/den enkelte afdeling/det enkelte team med udgangspunkt i kompetencepakkerne, suppleret med andre elementer efter behov.

Lokal tilpasning af programmet

Forvaltningerne vurderer, at de bidrager til at tilpasse programmet til den lokale kontekst i kommunerne og på den enkelte skole. I programmets tidlige fase blev retningslinjerne fulgt meget præcist, men forvaltninger og skoleledelser har med tiden i højere grad taget styringen ud fra ønsket om at gøre programmet mere meningsfuldt i en lokal kontekst. Evalueringen viser, at forvaltningerne sammen med skoleledelserne tilpasser kortlægningen og kompetencepakkerne til kommunens og den enkelte skoles kontekst og tænker programmet ind i øvrige aktiviteter og indsatser. Forvaltningerne oplever, at programmet har udviklet sig i løbet af processen. En forvaltningsrepræsentant beskriver her, hvordan der efterhånden er en accept af kommunernes behov for at tilpasse programmet lokalt:



Det er efterhånden begyndt at gå op for programmet, at kommunerne er forskellige, og at vi har forskellige måder at føre skole på. Vi har forskellige tilgange. Det er der en accept af nu. Det er okay at lave den X-ske model. Det er okay at få det tilpasset, så det giver mening. For hvis det ikke giver mening ude i de enkelte kommuner, så er det jo bare et flot stykke papir. [...] Det tror jeg faktisk, er en vigtig udvikling, der er sket i programmet.

(Forvaltningsrepræsentant)

2.2 Perspektiver på forankring

På alle niveauer gør kommunerne sig overvejelser om programmets fremtid, herunder forankringen af programelementerne i skolernes praksis. Alle aktører er meget bevidste om, at forankringsarbejdet er en afgørende proces, hvis programelementerne skal kunne leve videre på skolerne, når programmet afsluttes.

En kulturændring, som tager tid

På alle niveauer italesættes det, at man i kommunerne er i gang med en kulturændring, det tager tid at gennemføre. I kommunerne og på skolerne oplever man at være i gang med en proces, der bevæger sig i retning af at arbejde mere datainformeret og som professionelle læringsfællesskaber. Men der er tale om en proces, der fortsat kræver opmærksomhed. En skoleleder beskriver det således:



Vi er kun lige i starten af processen lige nu, og selvom man egentlig siger, at vi er over halvvejs, så er vi stadigvæk først ved at finde ud af, hvordan vi skal have opbygget kapaciteten i teamet til at kunne arbejde som professionelle læringsfællesskaber. [...] Det bliver vores opgave på sigt at gøre det til en del af vores almindelige teamsamarbejde.

(Skoleleder)

En lærer fortæller desuden, hvordan programmet har været en øvelse i at arbejde som professionelt læringsfællesskab, og at det afgørende bliver at fastholde et langsigtet fokus på dette arbejde:



En ting er, at man bliver klogere på klasseledelse og feedback, men for mig er det også en øvelse i at blive i det pædagogiske læringsfællesskab. At man finder ud af, hvordan det er, man arbejder sammen. Hvordan er det, vi snakker om børn, snakker om læring og undervisning? Så har vi bare haft en ramme, og det er inden for den ramme, vi gør det. For mig er det mere at lære at blive et professionelt læringsfællesskab på lang sigt og lære at tænke i de baner. Også når projektet på et eller andet tidspunkt ender. At vi bliver ved med det.

(Lærer)

Fortsat behov for ledelsesmæssig prioritering

I forlængelse heraf fremhæver lærere/pædagoger den ledelsesmæssige prioritering af ressourcer i skolen som en afgørende faktor for, at programmet bliver forankret på længere sigt. De efterspørger rammer for og tid til at fortsætte i det gode spor med pædagogiske diskussioner og drøftelser. En lærer beskriver her, hvordan programmet indeholder elementer med store muligheder, som dog risikerer ikke at blive fulgt op:



Hvis man vil det her, og man vil det fra ledelsens side, så bliver man nødt til at prioritere at få lagt det ind [...] For det er nogle af de ting, som på sigt kan gøre vores hverdag lettere og spare os for noget forberedelsestid. [...] Når man starter sådan et kæmpeprojekt op, så er jeg bange for, hvornår det løber ud i sandet. Eller hvornår kommer der et nyt tiltag? Det har vi set faktisk en del gange.

(Lærer)

Mindre fokus på programmet som program

Mange forvaltninger og skoleledelser er optimistiske, fordi de halvvejs i programmet kan se positive udviklinger hen imod den ønskede kulturændring. På skolerne er man derfor også begyndt at gøre sig overvejelser over, hvordan man fremadrettet kan indarbejde elementer fra programmet i den pædagogiske praksis og i udviklingen af skolen, herunder hvordan programmet kan bruges mere fleksibelt og indarbejdes i skolernes eksisterende rammer og processer. En forvaltningsrepræsentant beskriver her, at der skal være mindre fokus på programmet som program og mere fokus på at integrere de enkelte programelementer i arbejdet på skolerne:



De elementer, der ligger i programmet, kan have stor betydning for skoleudvikling. [...] Når vi arbejder med programmer eller projekter, er udfordringen at få et koncept til at passe ind i vores hverdag. Koncepttænkningen er vi derfor udfordret på. [...] At det er et program, er udfordrende for at få det til at fungere på den længere bane. Og derfor prøver vi også at italesætte det mere som, at vi arbejder med børns læring og trivsel. Og det gør vi ved at arbejde database-ret og som professionelt læringsfællesskab.

(Forvaltningsrepræsentant)

Der er altså en bestræbelse i kommunerne og på skolerne på at gøre programmet til en del af den almindelige praksis og derved ikke længere at forholde sig til programmet som program. I den forbindelse peger evalueringen på en række opmærksomhedspunkter, som det er vigtigt, at alle parter – skoleledere, forvaltninger og programmets udbydere af kompetenceudvikling – forholder sig til. Disse opmærksomhedspunkter gennemgås nedenfor.

2.3 Tre opmærksomhedspunkter

På baggrund af evalueringens resultater anbefales det, at programmet fremadrettet sætter fokus på følgende:

Behov for fokus på anvendeligheden af data for lærere/pædagoger

Evalueringen peger på, at det er afgørende at styrke læreres/pædagogers oplevelse af data fra kortlægningen som relevante og anvendelige i udviklingen af den pædagogiske praksis. I den forbindelse er det nødvendigt med et fokus på de udfordringer, som lærere og pædagoger oplever, når de skal anvende data. Det er desuden vigtigt med fokus på, hvordan data fra kortlægningen kan kombineres med andre former for data, og hvordan skoler kan følge op på indsatser, da kortlægningen ikke opleves at være velegnet til dette formål.

Fra pædagogiske drøftelser og refleksioner til ændringer i den pædagogiske praksis

Der bliver i evalueringen sat spørgsmålstegn ved, om kompetencepakkerne i tilstrækkelig grad kobler analysen af data og ny teoretisk viden til konkrete indsatser og ændringer i praksis. Det er afgørende, at der i kommunerne og på skolerne fortsat er fokus på, at læreres og pædagogers kompetenceudvikling skal bevæge sig fra faglige drøftelser til konkrete indsatser og forandringer i praksis.

Fleere kommuner supplerer kompetencepakkerne med kompetenceudviklingsaktiviteter, der i højere grad har fokus på udvikling af praksis, fordi de ikke oplever, at kompetencepakkerne kan stå alene. Der er derfor behov for at overveje, om programmets kompetenceudviklingsaktiviteter i højere grad kan indeholde et fokus på skolernes arbejde med at omsætte kompetenceudviklingen til ny praksis. Der er behov for systematisk viden om, hvordan kompetencepakkerne på en god måde kan suppleres med andre aktiviteter, som i højere grad giver mulighed for praksisudvikling.

Behov for at styrke læreres/pædagogers ejerskab til programmet

Det er afgørende, at skoleledelsen prioriterer rammer for og tid til det professionelle samarbejde på skolerne samt holder fokus på arbejdet med programmet ved at minimere andre opgaver og hjælpe personalet med at prioritere med hensyn til den samlede mængde af opgaver.

For den fremtidige forankring er det afgørende, at der fremadrettet kommer mere fokus på, hvordan de enkelte skoler kan indarbejde elementer fra programmet i deres egen pædagogiske praksis og i udviklingen af skolen samt skabe deres egne rammer herfor. Det medfører samtidig en mere fleksibel brug af programmet og dets elementer.

3 Kortlægningen

3.1 Anvendelse

Kommunernes anvendelse af kortlægningen tager grundlæggende udgangspunkt i, at data fra kortlægningen anvendes i samspil med øvrige data om skolen. Dernæst er det centralt, at kortlægningens data anvendes ud fra et udviklingsperspektiv, hvor data giver anledning til nysgerrighed, drøftelser og yderligere undersøgelser som grundlag for igangsættelse af indsatser.

Det er væsentligt at være opmærksom på, at anden del af kortlægningsundersøgelsen (T2) blev gennemført i tidsrummet uge 38-41 2017. Data fra kortlægningsundersøgelsen var tilgængelig for forvaltninger og skoler fra den 20. november 2017. Dataindsamlingen til evalueringen er gennemført i marts-april 2018 på et tidspunkt, hvor kommunerne kun lige havde påbegyndt arbejdet med data fra T2. Det er dermed ikke muligt at analysere erfaringer fra kommunernes samlede analyseproces i forbindelse med T2.

Forvaltningens og skoleledelsens arbejde med data

Forvaltningerne støtter skoleledelserne i arbejdet med data fra kortlægningen. Forvaltningens støtte er oftest tilrettelagt som et tilbud til skoleledelserne om sparring ved programkoordinatorer, øvrige konsulenter fra forvaltningen, tværgående enheder osv. Skoleledelserne kan vælge at gøre brug af tilbuddet eller forvaltningen kan iværksætte støtte, hvor der vurderes at være behov for det. Det varierer, i hvilken grad skoleledelserne vælger at gøre brug af tilbuddet om støtte og sparring. Forvaltningerne oplever generelt, at skoleledelserne i forbindelse med T2 i høj grad er selvkørende med hensyn til arbejdet med data.

Forvaltningerne klæder skoleledelserne på til at arbejde med kortlægningen i forbindelse med dataseminarer eller lignende. Skoleledelserne har her mulighed for at øve sig på arbejdet med data forud for opgaven på skolerne. Data fra kortlægningen bringes ligeledes i spil i forbindelse med diverse samtaler mellem forvaltningen og skoleledelsen (og ved dialog- og udviklingssamtaler med deltagelse af COK og LSP). Her har forvaltningen fokus på at understøtte, spørge ind til og udfordre skoleledelsernes læsning af og arbejde med data. Desuden er der fokus på at læse og anvende data i sammenhæng med skolens øvrige data.

I nogle kommuner efterspørger skoleledelserne, at forvaltningen i højere grad kan rådgive om arbejdet med data fra kortlægningen. Som følge af skolernes behov for denne vejledning har man i en kommune valgt en anden tilgang, hvor man inddrager et University College til at støtte skolerne. Der er bl.a. udviklet et analysedesign, der guider skolerne i forbindelse med deres arbejde med data fra kortlægningen. Herudover er der udvalgt skoler med ekstra behov for ekstern støtte, som det tilknyttede University College følger tættere end kommunens øvrige skoler.

Både forvaltningsrepræsentanter, skoleledere og lærere/pædagoger giver udtryk for, at de arbejder ud fra en *datainformeret* tilgang, hvor data ikke ses som den eneste sandhed, men derimod

som et øjebliksbillede, der giver anledning til nysgerrighed, drøftelse og eventuelt supplerende undersøgelse. På samme måde fremhæver aktørerne vigtigheden af at sammenholde kortlægningen med skolens øvrige data og anvende kortlægningen i forbindelse med nysgerrige og undersøgende drøftelser i et udviklende og fremadrettet perspektiv. En skoleleder uddyber:



Det er ikke en bedømmelse. Det er noget, som skal give et afsæt for et videre arbejde. Det siger vi også ude på skolerne. Det her er ikke en sandhed. Der er mange forklaringsmuligheder bag de her data, men det er noget, vi skal arbejde med og stille spørgsmål til. Hvorfor ser det sådan ud? Og så er det et øjebliksbillede. Det kan godt være, at det ser anderledes ud nu. Det tror jeg, at lærerne tager til sig, og de er ikke så bange længere. For det er ikke dem, som bliver bedømt.
(Skoleleder)

Skoleledelserne giver udtryk for, at de generelt kigger på data fra kortlægningen på et mere overordnet plan og oftest på skoleniveau. Data fra kortlægningen bliver en del af skoleledelserne strategiske arbejde med at sætte mål for skolen og igangsætte indsatser for skolen som helhed. Det er lagt ud til de enkelte afdelingsledere og teams at arbejde mere i dybden med data på afdelings-, årgangs- og klasseniveau.

Lærernes/pædagogernes arbejde med data

På skolerne præsenterer skoleledelsen kortlægningens resultater for den samlede medarbejdergruppe. Lærere/pædagoger arbejder herefter med kortlægningen i enten klasse- eller årgangsteams. Enkelte steder arbejdes der med kortlægningen ud fra definerede analysemodeller, mens andre er i gang med at udvikle eller efterspørger modeller herfor.

Lærerne/pædagogerne anvender kortlægningen konkret til at blive nysgerrige på elevernes besvarelser, gå i dialog med eleverne og eventuelt igangsætte supplerende undersøgelser for at blive klogere på baggrunden for besvarelserne. Data er eksempelvis blevet anvendt i forbindelse med elevernes syn på et bestemt fag, elevernes oplevelse af at modtage feedback og deres oplevelse af relationen til lærerne. To lærere uddyber:



Vi fik de nye tal den anden dag, og vi kunne ikke forstå, at vi ikke var rykket mere. [...] Er det, fordi børnene er blevet ældre, og de ser anderledes på det? Er det, fordi spørgsmålene ikke er gennemgået, så de måske ikke helt har forstået spørgsmålene? Vi vil gøre det, at vi vil prøve at gå ind og blive nysgerrige på de tal, vi nu har fået. På en eller anden måde gå tilbage til klasserne og få spurgt ind, også via spørgeskema, og blive klogere på, hvad det her handler om.
(Lærer)



Man er nødt til at være nysgerrig på det. Fx viser det sig for anden gang, at matematik scorer dårligere end mange af de andre parametre på mange årgange. Det er en interessant og mærkelig situation, for hvad er det, der gør det? Vi har nogle megadygtige matematiklærere, så det er jo ikke der, det halter. Der er et eller andet omkring matematik, der gør, at børnene oplever det væsentligt mere negativt end fx dansk på mange årgange. Og det er relevant at prøve at være nysgerrig på.
(Lærer)

På samme måde anvendes data fra kortlægningen til at blive klogere på læreres/pædagogers syn på deres arbejde i skolen. Her har der særligt været fokus på professionelle samarbejdsrelationer – både lærer-lærer-relationer og lærer-pædagog-relationer.

Kortlægningen anvendes i forbindelse med evaluerings-, lærings- og udviklingssamtaler mellem skoleledelse og lærere/pædagoger, særligt med fokus på at udpege udviklingsområder og igangsætte indsatser.

3.2 Udfordringer

Synet på anvendeligheden af kortlægningen varierer på tværs af forvaltning, skoleledelse og lærere/pædagoger. Evalueringen afdækker en tendens til, at repræsentanter for forvaltningen overordnet er mest positive over for kortlægningen og anvendelsen af data, mens lærere og pædagoger er mest kritiske. Sagt på en anden måde: Udfordringerne ved at anvende kortlægningen fylder mest for lærere/pædagoger og mindre for forvaltninger og skoleledelser. Læreres/pædagogers oplevelse af udfordringerne er med til at påvirke deres ejerskab til og anvendelse af kortlægningen.

For skoleledelser og forvaltninger gælder det, at de oplever en udfordring med hensyn til at sætte realistiske mål på baggrund af den første kortlægning (T1). Udfordringen består overordnet i manglende viden om, hvilke resultater det er realistisk at opnå mellem de to kortlægninger (T1 og T2). Som følge heraf har nogle forvaltninger og skoleledelser en oplevelse af at have opstillet mere eller mindre tilfældige mål på baggrund af den første kortlægning.

De tre udfordringer gør sig mest gældende for lærere/pædagoger og mindst gældende for forvaltninger.

Vanskeligt at følge progression mellem målinger på klasseniveau

Lærere/pædagoger oplever udfordringer ved at følge progressionen mellem de to kortlægninger på klasseniveau, da de to målinger ofte vil referere til forskellige elevgrupper. Situationen opleves frustrerende for lærerne/pædagogerne, der har svært ved at følge udviklingen og resultatet af de igangsatte indsatser i forbindelse med T1, da de i forbindelse med T2 arbejder med en helt ny elevgruppe. Selv når der er tale om den samme elevgruppe, opleves målingerne som sårbare, især på klasseniveau. Særligt lærere/pædagoger vurderer, at der i løbet af en toårig periode er for mange andre forhold, der påvirker resultaterne, fx ændret classesammensætning og nyt lærerteam. En lærer uddyber, hvordan udfordringerne opleves:



Det er for mit vedkomne nogle nye elever. Jeg havde en 9. årgang første gang, og nu har jeg en 8. årgang. [...] Min 8.-klasse var slet ikke på skolen ved sidste undersøgelse. For mig giver det ikke mening at se på en progression. Men det giver selvfølgelig mening at se på, hvad mine elever har svaret, eller hvad årgangen har svaret. [...] Man skal i hvert fald hele tiden tage det med det forbehold, at eleverne også er et andet sted, også selvom det er de samme elever. De har et andet forhold til lærerne, de har nogle andre grunde til at svare anderledes. Og jeg tror, at progressionstanken skal tages meget med et gran salt.

(Lærer)

Udfordringerne på klasseniveau bliver naturligt mindre, når kortlægningen anvendes på skoleledelses- og forvaltningsniveau. Her er der fokus på et mere aggregeret plan, hvor usikkerhederne fra klasseniveauet med overvejende sandsynlighed udlignes. Alligevel støtter skoleledelserne op om lærernes/pædagogernes oplevelse af udfordringer med anvendelsen af kortlægningens data. En pædagogisk leder giver her udtryk for udfordringerne med at sammenligne de to målinger:



Problemet er, at når vi har et team for 0.-3. klasse, så har vi kun to klassetrin, hvor vi kan sammenligne. Den sammenligning går vi meget op i for at se, om vi har rykket os. Og det gør det lidt svært, for det kan godt blive lidt tænkt, når det er over en lang periode. Nogle har skiftet lærer, nogle er blevet delt. [...] Hvad kan man så bruge det til? Og det må vi finde ud af enkeltvis, og derfor kommer vi til at hæfte os mere ved de aftaler om, hvad man helt praktisk ville ændre. Og hvordan det går med det arbejde.

(Pædagogisk leder)

Uhensigtsmæssige formuleringer og forventninger til elevernes abstraktionsniveau

Særligt de yngre elever vurderes at have svært ved at arbejde med gennemsnitsbetragtninger og tænke tilbage i tid. Her vurderer særligt lærere/pædagoger, at elevernes svar er et øjebliksbillede og ikke en generel vurdering. På samme måde er det en udfordring, når eleverne skal komme med gennemsnitsbetragtninger, eksempelvis foretage en samlet vurdering af deres lærere.

Lærere/pædagoger vurderer, at undersøgelsen indeholder spørgsmål, der stiller store krav til særligt de yngre elevers abstraktionsniveau. Eksempelvis vurderer de, at eleverne har svært ved at skelne mellem kategorier som "Enig" og "Meget enig". For alle eleverne er det ligeledes problematisk at benytte spørgsmålsformuleringer, der indeholder negationer, fordi det bliver vanskeligt for eleverne at gennemskue, hvad de reelt bliver spurgt om. En lærer beskriver disse udfordringer:



Jeg tror, at man skal tage det [data] med et gran salt. Det er situeret, og det er indskolingselever, der skal sidde og svare på noget, der er meget svært. Da jeg lavede undersøgelsen i min klasse, da spurgte næsten alle: "Skal jeg svare meget enig eller enig?" Det er meget svært for dem at tage parti og sige "det er sådan her". For det er en oplevelse, og det er forskelligt fra lærer til lærer, når de taler generelt. "Oplever du, at din lærer kommer til tiden?" Det er der fem forskellige svar på. Det er svært for dem at være konkrete.

(Lærer)

I undersøgelsens spørgsmålsformuleringer efterspørger særligt lærere/pædagoger mere specifikke formuleringer, da nogle spørgsmål kan give anledning til misforståelser og fortolkning. Fx fremhæves eksemplet "Kan du godt lide at gå i skole?". Nogle elever har svaret nej, fordi de hellere vil køres i skole. Derfor ønsker lærerne og pædagogerne en anden formulering. Derudover ønsker de, at centrale ord præciseres, fx hvad vil det sige at føle sig truet. Det kan eleverne have meget forskellige forståelser af, og så bliver det op til den enkelte lærer/pædagog at definere det.

Uhensigtsmæssig timing af undersøgelsen

Lærerne/pædagogerne kritiserer, at selve undersøgelsen gennemføres i september. De påpeger, at timingen af undersøgelsen er uhensigtsmæssig, da flere elever og lærere kan have et meget begrænset kendskab til hinanden på grund af trinskifte, lærerskifte mv. De usikkerheder, der opstår hos både lærere/pædagoger og elever i opstartsperioder, vurderes af lærere/pædagoger at kunne påvirke resultaterne.

3.3 Muligheder

Udover ovenstående udfordringer ved brug af data fra kortlægningen peger både forvaltninger, skoleledelser og lærere/pædagoger også på potentialer ved arbejdet med data fra kortlægningen. Som det var tilfældet med udfordringerne, afhænger synet på mulighederne også af aktørgruppen. På samme måde, som lærere/pædagoger oplever flest udfordringer i forbindelse med kortlægningen, ser de også færre muligheder, mens forvaltningerne og skoleledelserne ser flere muligheder ved kortlægningen.

Generelt oplever aktørerne, at kortlægningen giver et nuanceret og detaljeret indblik i praksis, kvalitet og læringsmiljø. Blandt aktørerne bemærkes det, at kortlægningen er en form for data, som de ellers ikke har adgang til. Her fremhæves særligt detaljeringsgraden i elevernes besvarelser, men også muligheden for at kunne sammenholde læreres, elevers og forældres besvarelser inden for samme temaer, så man kan blive opmærksom på afvigelser.

Analysen peger på følgende tre muligheder ved kortlægningen:

Datainformeret skoleledelse

Aktører på alle niveauer bemærker, at arbejdet med kortlægningen har bidraget til en udvikling i retning af datainformeret skoleledelse. For det første har skoler og forvaltninger fået mulighed for at blive vejledt i og øve sig på at arbejde datainformeret, og for det andet er mulighederne ved den datainformerede tilgang blevet tydeliggjort undervejs. En forvaltningsrepræsentant fortæller:



Jeg tænker, at der var et vendepunkt, da resultaterne fra T1 kom. Skolelederne og vejlederne og lærerne kunne se, hvad det var, de kunne bruges til. Indtil da var vi lidt usikre på, hvad det her bliver brugt til – hvordan kunne man bruge det? Så synes jeg egentlig, at vi derfra kun har haft gode oplevelser med at bruge data fra Program for Læringsledelse.

(Forvaltningsrepræsentant)

Særligt forvaltninger og skoleledelser fremhæver, at den datainformerede skoleledelse giver et styrket beslutningsgrundlag som afsæt for de rigtige indsatser og på den måde bidrager til en øget målrettethed i arbejdet med kvaliteten i skolen. En skoleleder beskriver, hvordan kortlægningen har kunnet bidrage til skoleledelsens arbejde med at sætte en retning for skolen:



Det [kortlægningen] giver et billede af, hvad vi er gode til, og hvad vi skal blive bedre til. Før i tiden havde vi en fornemmelse af, hvad der sker her og der. Data giver os noget konkret at forholde os til. Det er egentligt meget rart, for så kan man sætte en retning som skole.

(Skoleleder)

Øget fokus på data i et udviklingsperspektiv

Kortlægningen bidrager til en udvikling i retning af færre forbehold ved anvendelsen af data på skolerne. Denne udvikling gør sig i høj grad gældende på forvaltnings- og skoleledelsesniveau, men findes også ifølge forvaltninger og skoleledelser på medarbejderniveau. En forvaltningsrepræsentant beskriver, hvordan arbejdet med kortlægningen har bidraget til, at data i højere grad forbindes med nysgerrighed på alle niveauer:



Den største landvinding er at komme fra en skolekultur, som var meget forsigtig med og forbeholden over for, hvad data kunne bruges til. [...] Men nu er vi et sted, hvor skoleledelserne og vejlederne i langt højere grad køber ind på, at data har sin berettigelse, og er meget nysgerrige på, hvad vi kan bruge data til. På to år har programmet været med til at understøtte en helt anden tilgang til arbejdet med data. På ledelses- og vejlederniveau er der sket et kulturskift. På medarbejderniveau ser vi samme udvikling, men der er vi ikke nær så langt. Der er stadig medarbejdere, der er forbeholdne. Men vi ser klart et mønster, hvor vi hører fra skolelederne, at flere og flere medarbejdere bliver nysgerrige på, hvad det her kan bruges til. [...] Vi ser klart nogle vigtige bevægelser, og det har programmet i høj grad bidraget til. Der havde vi ikke været lige så langt, hvis vi ikke havde været med i programmet.

(Forvaltningsrepræsentant)

At kunne skabe en øget nysgerrighed over for data blandt lærere/pædagoger afhænger af, at forvaltninger og skoleledelser er opmærksomme på selve italesættelsen af data i et udviklings- frem for et kontrolperspektiv. Og at forvaltninger og skoleledelser i den forbindelse sørger for at være meget tydelige med hensyn til, hvad data kan og ikke kan anvendes til.

Øget åbenhed om praksis

På alle niveauer er der en oplevelse af, at arbejdet med kortlægningen er med til at sætte en kulturændring i gang på skolerne imod en øget åbenhed omkring praksis og forbedret samarbejde på medarbejderniveau. Aktørerne vurderer, at kortlægningen bidrager hertil, da lærere/pædagoger arbejder med kortlægningen i årgangs- eller klasseteams og dermed opnår givende drøftelser på baggrund af data. En lærer uddyber:



Det gør, at man får åbnet døren ind til klasselokalet, at man skal drøfte det med teamet. At man kan sammenligne og sige ”hov, jeg kan se, at inde i 8. A, der skrider det lidt i forhold til det her, og hvad skal man så gøre, og hvad gør I andre?”. At man åbner lidt op, i stedet for at man står hver mand med sin egen praksis. Her kan man få talt om det.

(Lærer)

4 Kompetencepakker

4.1 Anvendelse

Program for Læringsledelse har stillet syv kompetencepakker til rådighed for medarbejdere i de 13 kommuner. Hver pakke består af tekstmateriale, video, slides og arbejdsspørgsmål, som lærere og pædagoger arbejder med i teams. Programmet ønsker med kompetencepakkerne at gennemføre kollektiv og teambaseret kompetenceudvikling. Vi sætter her fokus på valget af kompetencepakker i kommunerne og på, hvordan pakkerne anvendes på skolerne.

Valg af kompetencepakke

Valget af kompetencepakker har fundet sted på forskellige niveauer:

- Kompetencepakker er valgt på forvaltningsniveau og for alle kommunens skoler.
- Kompetencepakker er valgt på skoleniveau.
- Kompetencepakker er valgt på afdelings- eller teamniveau.

Der er forskellige begrundelser for, hvorfor valget af pakker finder sted på forskellige niveauer i kommunerne, og interviewene peger på, at der kan være fordele ved alle tre modeller.

Når kompetencepakker vælges på vegne af alle skoler i kommunen, giver det mulighed for at adressere fælles kommunale udfordringer. Herved bliver det lettere for forvaltningen at yde støtte til skolerne, og det giver mulighed for at udvikle fælles sprog og fælles kompetencer i kommunen. Fx valgte en kommune, at alle skoler skulle arbejde med pakken om ulighed, fattigdom og sociale problemer på grund af de fælles udfordringer, der er knyttet til kommunens sociale profil. En anden kommune valgte pakken om motivation, fordi man ønskede et fælles fokus på dette tema på alle skolerne i kommunen. En tredje kommune valgte pakken om professionelle læringsfællesskaber ud fra et ønske om, at alle skoler skulle have de samme grundlæggende kompetencer med hensyn til teamsamarbejde. En forvaltningsrepræsentant uddyber:



Jeg synes, at det er væsentligt, at man som kommune og fagligt fællesskab kan lave en fælles prioritering af et kompetenceløft for at introducere nogle professionelle standarder for nogle bestemte ting, fx klasseledelse, relationsarbejde og feedback. Så det har været vand på min mølle, at der blev valgt en fælles kompetencepakke, så der blev lavet fælles kompetenceløft for alle pædagogiske medarbejdere.

(Forvaltningsrepræsentant)

Når kompetencepakker vælges på skoleniveau, giver det mulighed for at vælge kompetenceudvikling tættere på den enkelte skoles data. Skolelederne peger på, at det giver bedre mulighed for lokalt ejerskab til kompetenceudviklingsindsatsen.

Kommunerne er af programmet blevet opfordret til at vælge pakker på kommune- eller skoleniveau, men i nogle kommuner peges der på vigtigheden af at vælge kompetencepakker, så de passer til det enkelte teams behov. En skoleleder påpeger:



Vi er nødt til at gå ind mere specifikt, så hvert enkelt team arbejder med det, der præcist rammer dem og giver mest mening for dem.

(Skoleleder)

Lærere/pædagoger giver i interviewene udtryk for, at det er meget vigtigt at skabe engagement og ejerskab i det enkelte team. De peger på, at det, hvis de selv vælger kompetencepakke, også i højere grad bliver deres eget projekt. En lærer siger om valget af kompetencepakke i det enkelte team:



Jeg tror i hvert fald, at det ville gøre, at nogle i teamene committer sig og siger ”hov, hvad vil vi gerne?”. Så bliver det deres valg og deres projekt, hvorimod jeg da sidder i team med nogle, der siger ”årh, skal vi nu det der igen?”

(Lærer)

Et andet argument for, at valget af pakker sker på teamniveau, er, at skoleledere og lærere/pædagoger ønsker at sikre en tæt kobling til data. De vurderer, at der er behov for at styrke sammenhængen mellem data og kompetenceudvikling. En lærer argumenterer på følgende måde:



Altså, det optimale ville jo være, hvis undersøgelsesdelen, der ligesom skal diagnosticere eller afklare, eller hvad man skal kalde det, hvis den var overskuelig for eleverne og for os. Og hvis man så kunne sige ”okay, vi kan se, at det er det her, vi har brug for, og så er det kun det, vi tager”. Og det tror jeg, at alle ville være glade ved.

(Lærer)

Arbejdet med kompetencepakkerne

Der er stor variation med hensyn til, hvordan skolerne arbejder med kompetencepakkerne, og hvor mange pakker de har gennemført. Mens nogle skoler og kommuner arbejder, som programmet anbefaler, og fx besvarer alle tre modulopgaver i den enkelte pakke, har andre valgt at tilrettelægge arbejdet anderledes. De arbejder selektivt og fleksibelt med den enkelte pakke. Der kan fx være tale om, at lærere/pædagoger kun gennemfører nogle af modulopgaverne, og at nogle af opgaverne omformuleres. Lærerne/pædagogerne giver i interviewene udtryk for tilfredshed med, at pakkerne kan anvendes fleksibelt. Skolelederne giver udtryk for, at de fremover vil anvende pakkerne mere selektivt. En skoleleder oplever således et behov for at kunne afvige mere fra pakkerne, fx ved at inddrage anden litteratur, og siger:



Og der tror jeg, vi vil være lidt mere uartige denne her gang og sige, at ”vi kan godt læse, hvad det er, vi skal lære”, og så prøve at gøre sådan, så vi føler, at vi lærer noget, og så måske inddrage noget andet litteratur, eller hvad det nu kunne være.

(Skoleleder)

I en anden kommune peger en skoleleder på, at det især er vigtigt, at lærerne arbejder mere frit med modulopgaverne og med større fokus på, hvordan de vil ændre deres praksis. Han argumenterer for en højere grad af fleksibilitet:



Man behøver måske ikke at arbejde med alle tre spørgsmål lige meget, måske er der noget, vi er mere optagede af at bruge krudtet på end andet. For vi har også lærere, og det er nok det, at man er lærer, at man er pligtopfyldende, og man besvarer hver opgave rigtig fint. Og det gør de rigtig godt. Men måske skal vi gøre det lidt mere frit og sige, at der er noget, vi er mere optagede af, som vi gerne vil rykke noget mere på end andet.

(Skoleleder)

I interviewene ses en gennemgående efterspørgsel efter en mere fleksibel anvendelse af kompetencepakkerne.

I nogle kommuner efterspørges muligheder for at arbejde videre og mere i dybden med det særlige tema, som kompetencepakken indeholder, og nogle kommuner har allerede haft dette fokus i forbindelse med anvendelsen af kompetencepakkerne. De har fx valgt, at skolerne kun har gennemført en enkelt kompetencepakke, som skolen så efterfølgende arbejder med at omsætte i praksis på forskellige måder, fx gennem aktionslæringsforløb.

Andre kommuner har valgt, at kompetenceudviklingen i højere grad skræddersys til den enkelte skole. Skolerne kan her fravælge kompetencepakker fra programmet, hvis de med reference til analysen af data kan pege på, at de har andre behov for kompetenceudvikling, som kommunen så stiller til rådighed gennem brug af eksterne konsulenter eller egne ressourcepersoner. I en kommune udvikles i nogle tilfælde helt nye pakker, fordi kommunen vil sikre sig, at der er sammenhæng mellem skolens analyse af data, de indsætter, der igangsættes, og den kompetenceudvikling, der gennemføres. En forvaltningsrepræsentant forklarer om den valgte model:



Vi har meldt ud, at alle skoler kan vælge deres fokusområde, lige præcis som det passer dem. Vi betaler, hvad det koster at få konsulenter udefra til at hjælpe med kompetenceudvikling, hvis vi kan se, hvad målsætning og handleplan er. [...] Det ser ud til at lykkes rigtig fint, fordi mange skoler også trækker på de ressourcepersoner, som vi selv har i kommunen. De kan hjælpe med aktionslæring og co-teaching ude på skolerne.

(Forvaltningsrepræsentant)

4.2 Udfordringer

Stort behov for at tilpasse og justere pakkerne

Pakkernes kvalitet opleves som meget varierende. Nogle pakker opleves fx som meget teoretiske og uden tilstrækkelig tilknytning til lærernes praksis. Pakkerne rammer ikke nødvendigvis den enkelte skoles eller det enkelte teams behov eller niveau. Det betyder som tidligere nævnt, at der er behov for at tilpasse og plukke i litteraturen og modulopgaverne. I en forvaltning har man fx besluttet, at pakkerne hver gang skal vurderes og justeres. Det sker for at skabe en kobling til den lokale kontekst og organisation. En forvaltningsrepræsentant giver udtryk for, at det for skolelederne er en omfattende opgave, som det dog er meget afgørende at sætte tid af til:



Der er ikke noget galt med indholdet, men det er et komplekst stof, der rammer en kompleks hverdag, så ledelserne skal hjælpe med at kompleksitetsreducere. Nogle ledelser er bedre til at løse opgaven end andre, og der kommer vi ind over og giver sparring.

(Forvaltningsrepræsentant)

Variationen med hensyn til, om pakkerne rammer det enkelte teams behov, betyder, at teamkoordinatorerne i nogle kommuner spiller en central rolle, når der skal prioriteres og justeres med hensyn til pakkerne. En forvaltningsrepræsentant forklarer, at teamkoordinatorerne har en central opgave i forbindelse med anvendelsen af kompetencepakker:



Nogle teams melder tilbage, at samme modul er enten for lidt eller for meget teori. Og her kommer teamkoordinator i spil. Hvis nogle tænker, at det er for teoretisk, så må man fx tænke i, hvordan man får praksisfortællinger i spil, osv. Her er der virkelig behov for dygtige teamkoordinatorer, og at de bliver godt understøttet af ledelsen. Og ledelsen skal være sig denne opgave bevidst, når man organiserer sig med teams.

(Forvaltningsrepræsentant)

Manglende kobling mellem modulopgaver og praksis

Det er en generel oplevelse, at der mangler modulopgaver, der kobler analysen af data og ny teoretisk viden til ændringer i praksis. Der er behov for et øget fokus på at arbejde i dybden og omsætte ny viden i praksis. Med hensyn til nogle pakker vurderer kommunerne, at der er for stort fokus på definition af begreber og for lidt fokus på didaktik. Kommunerne har savnet modulopgaver, der knytter pakkens teoretiske indhold til den pædagogiske praksis. I en kommune peger en forvaltningsrepræsentant på behovet for at gøre modulpakkerne mere praksisnære:



Modulopgaverne er gode til at understøtte refleksioner i teamet, men de er ikke praksisnære nok. Der er ikke opgaver nok, der er rettet mod at prøve det her af, tilbage og reflektere i teamet over, hvilke implikationer det bør få. De koblinger træder slet ikke tydeligt nok frem i kompetencepakkerne.

(Forvaltningsrepræsentant)

Lærere/pædagoger giver i interviewene udtryk for den samme frustration. De oplever modulopgaverne som for teoretiske og som opgaver, der, som en lærer udtrykker det, kan besvares ved at læse i teksten og ikke ud fra praksis.

Udfordringer med hensyn til at gå fra fælles refleksioner til ændringer i praksis

Der har ifølge forvaltningsrepræsentanter, skoleledere og lærere/pædagoger ikke været tilstrækkeligt fokus på, hvordan kompetenceudviklingsindsatsen bevæger sig fra pædagogiske drøftelser og refleksioner til ændringer i den pædagogiske praksis. Kompetencepakker og modulopgaver bliver i nogle tilfælde opgaver, der *bare skal vinges af*. En forvaltningsrepræsentant efterlyser her, at pakkerne bliver praksisrettede og i højere grad bygger bro til praksis:



Selve opgaverne bærer for meget karakter af studiegrupper. Af refleksive øvelser i teams, som ikke bygger bro til praksisfeltet. Opgaverne bør være nogle, der skal løses ude i praksis, hvor man så tager de observationer eller den læring med tilbage i teamet. Det er der noget af, men ikke tilstrækkeligt. Træk noget mere aktionslæring ind i den modulopgavetænkning, ellers bliver det lidt for meget studiekreds.

(Forvaltningsrepræsentant)

I andre kommuner efterlyser forvaltningen, at pakkerne i højere grad indeholder et fokus på målrettede indsatser. Forvaltningerne vurderer, at det ville være en fordel, hvis lærerne i højere grad blev bedt om at forholde sig til data og udvikle målrettede indsatser på baggrund af data som led i arbejdet med kompetencepakkerne.

Endelig fremgår det af interviewene, at lærernes forståelse af kompetenceudvikling ikke i alle tilfælde harmonerer med kompetencepakkekonceptet. En del af lærerne oplever ikke, at de i programperioden har haft mulighed for at få tilgodeset behov for faglige kurser, og giver udtryk for, at de savner den form for kompetenceudvikling. For nogle lærere er det vanskeligt at genkende kompetencepakkerne som egentlig kompetenceudvikling. En skoleleder uddyber denne udfordring ved kompetencepakkerne:



Det, der har været svært, det har været for lærerne at få øje på, at det her, det er uddannelse. At det her er vores uddannelse. At vi bliver bedre til vores job. Og det vil jeg også sige, at det er svært, når man sidder og læser tre siders tekst og har en debat, og ”så har jeg været på uddannelse i dag”. Men det er jo, fordi det skal omsættes til, at vi skal ændre noget kultur og noget praksis.

(Skoleleder)

4.3 Muligheder

Fælles fokus og fælles sprog i forbindelse med teamsamarbejde

Interviewene peger samlet set på, at kompetenceudviklingens form er med til at styrke teamsamarbejdet på skolerne ved at muliggøre fælles fokus, fælles sprog og øget samhørighed i det enkelte team.

Skolelederne fremhæver, at kompetencepakkerne er et godt redskab for skoleudvikling, fordi der sendes et signal om, at der forventes fælles sparring i teamet, og fordi kompetencepakkerne giver lærerne konkrete eksempler på, hvilke faglige drøftelser de kan have i forbindelse med teamsamarbejdet. Lærere/pædagoger giver ligeledes udtryk for, at formen på kompetenceudviklingen har bragt dem tættere på hinanden. En lærer oplever, at kompetencepakkerne har bidraget positivt til det faglige fællesskab og uddyber på følgende måde:



Det har gjort noget ved os som personalegruppe at have et fagligt fællesskab og mødes om noget fagligt. Det var formentlig lige meget, hvad vi mødtes om, men det at have noget fælles har rykket os tættere sammen. De faglige snakke har været meget givende. Vi har sporet os ind på hinandens holdninger og fået slebet lidt hjørner. Det har været rigtig godt.

(Lærer)

Fokus på pædagogisk refleksion

Den positive vurdering af formen på kompetenceudviklingen går igen i interviewene, og lærere/pædagoger peger på, at arbejdet med kompetencepakkerne har betydet, at lærerne har fået øjnene op for behovet for en fælles praksis. En lærer uddyber:



Arbejdet med modulopgaverne gør, at tingene bliver sagt højt, og at der kommer en tydelighed for os som team. At eleverne kan se, at vi gør det samme. Drøftelserne har tvunget os til at sige vores forventninger højt til hinanden, og så bliver vi opmærksomme på, hvor vi enten ikke er enige eller gør ting forskelligt. Vi bliver tvunget til at åbne op og reflektere. ”Hvorfor virker det her hos dig, hvis det ikke virker hos mig?” Så får man mange gode input.

(Lærer)

Formen på kompetenceudviklingen har medvirket til en højere grad af tydelighed, åbenhed og refleksion i teamsamarbejdet. En lærer lægger vægt på mulighederne for at diskutere pædagogik som led i teamsamarbejdet:



Det, jeg hører fra dem, som jeg er koordinator for, det er, at de bare er superglade for at kunne diskutere pædagogik. Det er simpelthen det, det drejer sig om, at det kan være i fokus, uden at man behøver så meget andet. Det er så sjældent, vi har tid til at gøre det ordentligt. Så det er en positiv ting, og jeg synes også, det er positivt, at man selv er med og har indflydelse på, hvad det er, vi arbejder med.

(Lærer)

Ledelsen tættere på den pædagogiske praksis

Endelig fremhæves det som en gevinst ved kompetencepakkerne, at de er med til at bringe skoleledelsen tættere på de pædagogiske drøftelser i teamet, når skolelederne varetager opgaven med at give feedback på modulopgaver. Feedbacksamtalerne giver mulighed for gode, professionelle drøftelser med forskellige vinkler og perspektiver. I alle kommuner er det nu skoleledelsen, der giver feedback på modulopgaver, og flere steder sker det i et samarbejde med ressourcepersoner fra forvaltningen.

Evaluering af Program for Læringsledelse

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-162-8

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk