

INDHOLD

Evaluering af Program for læringsledelse

1	Resumé	4
<hr/>		
2	Indledning	8
2.1	Kort om Program for læringsledelse	8
2.2	Om evalueringen	11
<hr/>		
3	Samarbejde mellem skoler og forvaltning	14
3.1	Organisering af samarbejdet mellem forvaltning og skoler	14
3.2	Samarbejde om data	20
<hr/>		
4	Lærere og pædagogers arbejde med data fra kortlægningen	23
4.1	Udfordringer i arbejdet med data fra kortlægningen	23
4.2	Muligheder i arbejdet med data fra kortlægningen	25
4.3	Skoleledelsens understøttelse af arbejdet med kortlægningen	28
4.4	Udviklingen i skolernes arbejde med data	30
<hr/>		
5	Teambaseret kompetenceudvikling	33
5.1	Udvikling af teamsamarbejdet	34
5.2	Udvikling af undervisningspraksis	37
<hr/>		
6	Det fremadrettede arbejde med læringsledelse	43
6.1	Perspektiver fra de 13 skolechefer	43
6.2	Perspektiver fra de fire kommuner	45
6.3	De vigtigste erfaringer fra Program for læringsledelse	50

2.2 Om evalueringen

Evalueringens formål

Formålet med denne afsluttende evaluering er at give indblik i, hvordan kommuner og skoler bruger og har brugt programmet som led i skoleudvikling samt at undersøge kommuner og skolars overvejelser over det videre arbejde med læringsledelse og skoleudvikling. Evalueringen formidler eksempler fra kommuner og skolars praksis samt opmærksomhedspunkter, som kan inspirere kommunernes fremadrettede arbejde med læringsledelse.

Evalueringen belyser nedenstående fire spørgsmål, som svarer til opbygningen af denne rapport:

- Hvordan samarbejder forvaltninger og skoleledelser om skoleudvikling, og hvordan har samarbejdet ændret sig i programperioden?
- Hvordan anvender lærere og pædagoger data fra kortlægningen i teamsamarbejdet? Hvordan understøttes deres arbejde med data fra kortlægningen af skoleledelse og forvaltning? Og hvordan har lærere og pædagogers arbejde med data om elevernes læring og trivsel udviklet sig i programperioden?
- Hvilken betydning har kompetencepakkerne haft for teamsamarbejdet og for lærernes undervisningspraksis? Hvad har været særligt udfordrende og særligt givtigt i arbejdet med kompetencepakkerne?
- Hvordan forventer skoler og forvaltninger, på baggrund af deres deltagelse i programmet, fremover at arbejde med læringsledelse og skoleudvikling?

Evalueringens design og metode

Evalueringen bygger udelukkende på kvalitative data, da det er evalueringens primære formål at give indblik i kommunernes erfaringer og formidle eksempler på, hvordan de har arbejdet med skoleudvikling i programperioden.

Dataindsamlingen er gennemført i to faser: Første fase blev gennemført i maj 2019. Den bestod af telefoninterview med skolechefer fra samtlige 13 kommuner og interview med den daglige leder af Program for læringsledelse. Anden fase blev gennemført i september/oktober 2019. Den bestod af interview i fire udvalgte kommuner.

Interview med skolechefer

I evalueringens første fase gennemførte vi telefoninterview med samtlige skolechefer fra de 13 kommuner. Interviewene sætter fokus på kommunernes erfaringer med programmets hovedelementer, og på hvilke overvejelser og strategier kommunerne har for det videre arbejde. Interviewene blev suppleret med et telefoninterview med den daglige leder af programmet. Dette interview havde primært til formål at få et overblik over programmets status.

Interviewundersøgelse i fire kommuner

Udvælgelse

Evalueringen indeholder en dybdegående interviewundersøgelse i fire kommuner. Udvælgelsen af de fire kommuner er sket på baggrund af to udvælgelseskriterier:

- På baggrund af analysen af interview med skolechefer har vi udvalgt kommuner, som har forskellige overvejelser om og strategier for, hvordan de ønsker at arbejde videre med den tilgang til skoleudvikling, som er en del af Program for læringsledelse.
- På baggrund af data fra kortlægningen (mere specifikt udviklingen fra T1 i 2015 til T2 i 2017) har vi udvalgt kommuner, der har haft en positiv udvikling på centrale indikatorer, og kommuner, hvor der i mindre grad kan konstateres en udvikling i data fra kortlægningen.

Gennemførelse

I hver af de fire kommuner har vi gennemført to interview, som belyser, hvordan kommunen samlet set arbejder med programmet: et interview med skoleledelsesrepræsentanter og et interview med forvaltningen. Derudover har vi i hver af de fire kommuner gennemført seks interview, som belyser praksis på to af kommunens skoler. På hver skole er der gennemført et interview med ledelsen og to interview med lærer-/pædagogteams. Nedenstående tabel viser det samlede antal interview:

Informant	Type interview	Antal interview
Den daglige leder af programmet	Telefoninterview	1
Skolechefer	Telefoninterview	13
Forvaltningsrepræsentanter (i fire udvalgte kommuner)	Gruppeinterview	4
Skoleledelsesrepræsentanter (i fire udvalgte kommuner)	Gruppeinterview	4
Skoleledelse (på otte udvalgte skoler)	Gruppeinterview	8
Lærerteams (på otte udvalgte skoler)	Gruppeinterview	16
Total	Telefoninterview	46

Analyse af data

Alle interview er blevet optaget digitalt og efterfølgende transskriberet. Vi har gennemført en systematisk kodning af det samlede materiale med henblik på at kunne udarbejde en tværgående analyse af udfordringer og muligheder i kommunernes arbejde med programmet.

Projektgruppe

Evalueringen er gennemført af et projektteam, som består af tre konsulenter: konsulent Ditte Nissen Storgaard, konsulent Line Ørting-Vester og chefkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder).

Evalueringer af Program for læringsledelse

EVA har gennemført tre evalueringer af Program for læringsledelse:

1. Første evaluering blev gennemført i sommeren 2016. Datagrundlaget var tre fokusgruppeinterview med programkoordinatorer og 11 interview med skoleledere og kommunale forvaltninger i fire udvalgte kommuner. Resultaterne findes i rapporten *Evaluering af Program for læringsledelse: Første delrapport, 2017* (https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Evaluering%20af%20Program%20for%20læringsledelse_1.%20delrap%202017.pdf).
2. Anden evaluering blev gennemført i starten af 2018. Datagrundlaget var 24 interview med kommunale forvaltninger, skoleledere, lærere og pædagoger i otte udvalgte kommuner samt fem interview med programkoordinatorer i de resterende fem kommuner. Resultaterne findes i notatet: *Evaluering af Program for Læringsledelse: Et notat om 13 kommuners erfaringer med programmet* (https://www.apmollerfonde.dk/media/3367/evaluering_program-for-laeringsledelse.pdf).
3. Tredje evaluering blev gennemført i efteråret 2019. Datagrundlaget var dels interview med programlederen og samtlige 13 skolechefer, dels 32 interview med forvaltning, skoleledere og lærere og pædagoger i fire udvalgte kommuner. Resultaterne præsenteres i denne rapport.

Rapportens disposition

Rapporten består af tværgående analyser af kommunernes erfaringer, og den er disponeret på følgende måde.

- I kapitel 3 er fokus på forvaltninger og skolers samarbejde om skoleudvikling ud fra en ambition om at arbejde med Whole System Approach.
- Kapitel 4 sætter fokus på lærere og pædagogers arbejde med data fra kortlægningen.
- Kapitel 5 belyser erfaringerne med kompetencepakker som teambaseret kompetenceudvikling.
- Endelig sammenfatter kapitel 6 kommuner og skolers overvejelser om det fremadrettede arbejde med læringsledelse.

3 Samarbejde mellem skoler og forvaltning

Det har været programmets ambition at styrke samarbejdet mellem forvaltninger og skoler. Ambitionen bygger på en antagelse om, at skoleudvikling skal gøres til et fælles anliggende for alle involverede parter og dermed gøre styrkelsen af elevernes læring og trivsel til en fælles målsætning. I dette kapitel sætter vi fokus på tre aspekter af samarbejdet mellem forvaltning og skoler. For det første ser vi på, hvordan forvaltninger og skoleledelser samarbejder om skoleudvikling. For det andet belyser vi, hvordan data indgår i samarbejdet. For det tredje ser vi på, hvordan samarbejdet har forandret sig i programperioden.

Kapitlet bygger dels på interview med skolechefer fra alle involverede kommuner og dels på interview med forvaltninger og skoleledere i fire udvalgte kommuner. De 13 interview med skolechefer tegner det generelle billede, mens de mere dybdegående interview med forvaltningsrepræsentanter og skoleledere fra de fire kommuner bidrager med eksempler på, hvad der indgår i samarbejdet, og hvordan det organiseres.

Skolecheferne vurderer gennemgående, at programmet har bidraget til et mere fokuseret og systematisk arbejde med skoleudvikling samt et tættere samarbejde mellem forvaltning og skoler. Særligt anvendelsen af data er styrket i programperioden. Enkelte skolechefer har dog anderledes erfaringer med programmet, og de vurderer ikke, at programmet har haft stor betydning for skoleudvikling i deres kommune.

3.1 Organisering af samarbejdet mellem forvaltning og skoler

I Program for læringsledelse spiller organiseringen af samarbejdet mellem forvaltning og skoler en vigtig rolle for arbejdet med skoleudvikling. Det skyldes, at skoleudvikling betragtes som et fælles anliggende, der vedrører alle de parter, som er involveret i skolernes udvikling. Programmet bygger med andre ord på en Whole System Approach. Vi vil her kort ridse op, hvordan denne målsætning kommer til udtryk i programmet, og vi vil derefter gøre rede for og give eksempler på, hvordan kommunerne lokalt har organiseret samarbejdet.

Whole System Approach som tilgang

Der indgår som tidligere nævnt to centrale elementer i programmet — dels en lokal kapacitetsopbygning gennem en omfattende kompetenceudviklingsindsats og dels en forskningsbaseret kortlægning af elevernes læring og trivsel, som bruges af skoler og skoleforvaltninger i deres ledelses- og teamsamarbejde.

Det er hensigten, at kortlægning og kompetenceudvikling bringes i anvendelse af både forvaltninger, skoleledelser samt lærere og pædagoger. Programmet bygger med andre ord på Whole System Approach. Det indebærer, at flere af kommunens aktører involveres i arbejdet, og at de sammen bidrager til at opbygge nye og varige strukturer og kulturer.

Interviewene med skolecheferne peger på, at kommunerne har taget denne vision til sig, og at den har været med til at skabe et tættere samarbejde mellem forvaltninger og skoler. Det er en målsætning, der ifølge skolecheferne, har gjort det nødvendigt at skabe rammer for en mere kvalificeret og professionel dialog med skolerne.

Som EVA's tidligere evalueringer fra 2017 og 2018 også har vist, varierer det, hvordan forvaltningerne konkret samarbejder med skolerne og understøtter deres arbejde med den datainformerede skoleudvikling (læs om evalueringerne på s. 13). Forvaltningens rolle afhænger af en række forskellige forhold. I denne sammenhæng er der særligt to, som er centrale:

- *Kommunens samarbejdskultur.* Kommunerne har forskellige traditioner for samarbejde mellem forvaltning og skole. Dette benævnes ofte som henholdsvis decentralt og centralt skolevæsen.
- *Forvaltningens størrelse og kapacitet.* Der er forskellige kompetencer og ressourcer til rådighed for samarbejdet i kommunerne. De 13 kommuner spænder fra kommuner med mange konsulenter, som hyppigt samarbejder med skoleledere og pædagogisk personale om udvikling af undervisningen på de enkelte skoler, til kommuner med en enkelt eller ganske få skolekonsulenter, der ikke har mulighed for et lige så udfoldet samarbejde med skolerne.

Vi vil i det følgende give to eksempler på, hvordan samarbejdet fungerer i to kommuner, som er meget forskellige med hensyn til, hvordan de samarbejder med skolerne, men som begge har Whole System Approach som tilgang og ambition.

Eksempel: Det udfoldede og differentierede samarbejde

I denne kommune er der udviklet et tæt samarbejde mellem forvaltning og skoler. Forvaltningen stiller tydelige krav til skolernes arbejde med skoleudvikling og stiller samtidig mange ressourcer til rådighed i form af kommunale konsulenter, som bistår skolerne i udviklingsarbejdet.

Arbejdet med læringsledelse var allerede i gang

Kommunen arbejdede i forvejen med de tilgange til skoleudvikling og læringsledelse, som programmet introducerede. Program for læringsledelse passede med andre ord direkte ind i de strategier, der var formuleret for skoleområdet. Skolechefen i kommunen forklarer, at forvaltningen er meget optaget af Whole System Approach, fordi de vurderer, at det kan være med til at skabe en sammenhæng i de initiativer, der sættes i gang. Kommunen arbejder ifølge skolechefen med at skabe sammenhængskraft mellem niveauerne ved at understøtte skolernes behov, men også stille krav til skolerne, fx om at de er organiserede i professionelle læringsfællesskaber.

En fælles retning med plads til lokal selvbestemmelse

Skolelederne vurderer, at programmet har været med til at styrke oplevelsen af at have en fælles retning på kommunens skoler. De lægger samtidig vægt på, at der er plads til et vist niveau af lokal selvbestemmelse på skolerne. Selvom der fx er en fælles faglig standard for professionelle læringsfællesskaber, så har skolerne frihed til at organisere arbejdet på forskellige måder. En skoleleder uddyber:

”Altså, vi skal have medarbejdere, der arbejder datainformeret i deres arbejde, men det er jo ikke defineret, at det skal foregå i årgangsteamet, og at det skal foregå hver uge. Hvis der er nogle skoler, der har valgt, at det skal foregå i deres fagteam, jamen så bliver det da også hilst velkommen af forvaltningen. Så det er jo et lille eksempel på, at der er nogle muligheder for skolerne ind i det”.

En nysgerrig tilgang til skolernes praksis og resultater

Skoleledere oplever, at de har en tæt kontakt med forvaltningen. Kontakten finder både sted på faste årlige møder, fx om kvalitetsrapporten, og på løbende møder, som forvaltningen indkalder til, fx hvis nye data ikke viser de forventede resultater for den enkelte skole. Skolelederne udtrykker tilfredshed med, at forvaltningen følger op på skolernes resultater, både i forbindelse med kortlægningen i 2017, men også i forbindelse med andre former for data. De oplever, at det sker med en undrende og nysgerrig tilgang. En skoleleder giver i dette citat udtryk for, at forvaltningens fokus opleves positivt af skolelederne:

”De holder jo øje og ønsker at høre vores tanker eller bevæggrunde. Men det er jo så også dét, der gør det stærkt, altså at der bliver fulgt op fra forvaltningen. Hvis man ikke leverer, så bliver de jo også nødt til at være nysgerrige og undrende ind det. Det er jo ikke et dunk i hovedet, det jo bare et ’Hvad er det, der foregår?’”.

Forvaltningens mange konsulenter deltager løbende i forskellige aktiviteter på skolerne, og skoleledere giver udtryk for, at de oplever, at forvaltningen stiller op, når skolelederne efterspørger bistand. Det kan fx være i forbindelse med co-teachingforløb, vejledermøder og ledermøder på skolerne. En skoleleder fortæller fx, at en konsulent fra forvaltningen har hjulpet skolen med at producere kvalitative data om en konkret udfordring ved at gennemføre observationer i SFO'en. Forvaltningens konsulenter er med andre ord med til at udvikle skolernes kerneopgave.

Eksempel: Fokuseret samarbejde om hovedhistorier

Rammerne for samarbejde om skoleudvikling er anderledes i en lille kommune med et decentralt skolevæsen. Skolerne formulerer hovedhistorier på baggrund af data. Hovedhistorier er et udvalgt fokusområde, som danner udgangspunkt for skolernes udviklingsarbejde. De skaber tydelighed og sammenhæng på tværs af niveauerne og bidrager til en form for Whole System Approach, som er tilpasset kommunens samarbejdskultur og tilgang til skoleudvikling.

Et decentralt skolevæsen

Skolevæsenet er decentralt organiseret. Økonomiske prioriteringer finder sted på skolerne, og forvaltningen definerer ikke mange ”skal”-opgaver for skolerne. Som skolechefen siger: ”Vi støtter rigtig meget og presser lidt mindre”. Kommunen har to primære strategiske mål: Skolernes arbejde med aktionslæring skal styrkes, og skolerne skal arbejde som professionelle læringsfællesskaber.

Dialog om skolernes hovedhistorier

Skolerne udvælger på baggrund af deres analyse af data en hovedhistorie, som de afleverer til forvaltningen sammen med en programteori og en handlingsplan. Hovedhistorien danner derefter udgangspunkt for drøftelser mellem forvaltning og den enkelte skole.

Hovedhistorierne har gjort det muligt for skolerne at fokusere deres arbejde. Det er med andre ord legitimt at fravælge problemstillinger og igangsætte en fokuseret og gennemgående indsats, der fungerer som en rød tråd i skolens arbejde med data, valg af kompetencepakker og brug af aktionslæring. Forvaltningen stiller spørgsmål til skolernes valg af hovedhistorier og beder dem om at begrunde deres valg af hovedhistorie med data, men det er skolernes eget valg, hvilken historie de vælger. En forvaltningsrepræsentant beskriver her, at forvaltningen fastholder et fokus på hovedhistorien:

”Vi holder dem fast på den her hovedhistorie og siger: ’Hvorfor vil I tænke i faglig trivsel, når jeres hovedhistorie er noget helt andet, for så er det da en anden historie, I skal til at fortælle?’ Vi har også haft nogle første bud på hovedhistorier, hvor vi måtte ringe dem op og sige, at vi ikke forstod deres prioritering. For der kan godt være skoleledere, der kaster lyset hen på noget, der ikke er sprængfarligt. Men hvis der er noget andet, som skriger på opmærksomhed, så beder vi dem om at kigge på, om dét er det vigtigste for deres skole de næste to år”.

Hovedhistorien skaber fælles retning på skolen

Skolelederne vurderer, at arbejdet med hovedhistorier har været en god tilgang til skoleudvikling. De har hovedhistorien ”siddende i baghovedet”, og nye indsatser bliver udvalgt i forhold til og sammentænkt med hovedhistorien.

Hovedhistorien kan være hjælpsom til at skabe en fælles retning på en skole. Fx kan hovedhistorien være med til at skabe en fælles forståelse i ledelsesgruppen. På nogle skoler har medarbejderne deltaget i at udvælge og formulere hovedhistorien, og det har ifølge skolelederne skabt en høj grad af ejerskab på hele skolen. En skoleleder vurderer her, at det skaber en øget grad af engagement, når lærere og pædagoger deltager i processen:

”Alt det, der kommer nedefra, og som de godt kan se meningen i, det fungerer meget bedre, end når jeg siger, hvad de skal. Så kan det så godt være, at det måske ikke lige var dén retning, som jeg havde forestillet mig, men det er stadigvæk vigtigt, og det passer rigtig fint ind i vores hovedhistorie”.

Udvikling i samarbejdet mellem skoler og forvaltning

Der er, som det fremgår, ganske stor variation mellem kommunerne. Programmet rummer både kommuner med tradition for og ressourcer til tæt samarbejde, og kommuner, hvor processen med at styrke samarbejdsrelationer mellem forvaltning og skoler kun lige er begyndt. I dette afsnit tegner vi først det generelle billede af udviklingen i samarbejdet på baggrund af de 13 interview med skolechefer, og dernæst inddrager vi de fire kommuner, hvor vi har interviewet både forvaltningsrepræsentanter og skoleledere.

Skolechefer vurderer, at samarbejdet er blevet tættere og mere struktureret

På tværs af de forskelligartede erfaringer vurderer langt de fleste skolechefer, at forvaltningernes samarbejde med skolerne er blevet mere struktureret i programperioden. Der er udviklet en højere grad af systematik, og de professionelle dialoger om skolernes udvikling er styrket. Det kommer til udtryk ved hyppigere møder og tættere dialog mellem forvaltning og skoler, som i højere grad handler om arbejdet med data og den pædagogiske ledelse.

Skolecheferne peger på, at dette ikke alene skyldes deres deltagelse i Program for læringsledelse, men at udviklingen også må ses i lyset af arbejdet med at implementere folkeskolereformen og et generelt øget fokus på arbejdet med data. Skolecheferne vurderer derfor, at dele af udviklingen ville være sket, uanset om de deltog i programmet eller ej, men at de med programmet er blevet støttet i et mere fokuseret og systematisk arbejde med skoleudvikling samt et tættere samarbejde mellem forvaltning og skoler. Der er dog også enkelte skolechefer, som ikke vurderer, at programmet har haft stor betydning for skoleudvikling i deres kommune.

Det mere strukturerede og tætte samarbejde med skolerne betyder, at skolechefer i en række kommuner oplever, at forvaltningerne har fået et bedre indblik i skolernes praksis og i undervisningen. Der er en opmærksomhed på, at forbedring af elevernes læring og trivsel sker i et samarbejde om at forbedre undervisningen på skolerne. Skolecheferne taler om, at der er skabt en mere fælles retning for skoleudvikling i den enkelte kommune.

Skolecheferne vurderer, at denne udvikling har fundet sted i et samarbejde mellem forvaltning og skoleledere. Det er ikke blot implementeret oppefra. Skolelederne har også selv efterspurgt sparring om skoleudvikling. En skolechef forklarer eksempelvis, at udviklingssamtaler på de enkelte skoler er gået fra ikke at være særlig velkomne til at blive oplevet som ”gode og relevante samtaler, hvor de [skolerne] oplever at føle sig udfordret og irriteret på den gode måde”.

Nogle skoler får ikke tilstrækkelig støtte i udviklingsarbejdet

Når vi går lidt tættere på skoler i de fire udvalgte kommuner, er billedet mere differentieret. Mens nogle skoler oplever, at deres arbejde med læringsledelse i høj grad understøttes af forvaltningen, så er der også eksempler på skoler, som ikke oplever, at de har fået tilstrækkelig støtte fra forvaltningerne. Der tegner sig et billede af, at skolerne i mindre grad har mulighed for at trække på ressourcer fra forvaltningen i de små kommuner. Skolerne skal her i højere grad selv drive opgaven med skoleudvikling. En forvaltningsrepræsentant konstaterer i citatet på næste side, at forvaltningen ikke råder over ressourcer, der gør det muligt at samarbejde meget tæt med den enkelte skole:



Vi skal huske på, at vi er to personer fra forvaltningen, der arbejder med programmet som en lille del af vores arbejdstid. Så når vi ser samlet på de her ting, så synes vi godt, vi kan sige, at vi har fremdrift. Og når vi kigger på udviklingen fra kortlægningen i 2015 til 2017 i nogle af de andre kommuner, hvis vi skal sammenligne os med dem, så er der jo nogle kommuner, der har haft mulighed for at sætte meget mere konsulentbistand ind, også helt ud til teamene. Man må jo så forvente, at der vil være nogle hurtigere forandringer hos dem, fordi skolerne har mulighed for at få den hjælp meget tættere på.

Forvaltningsrepræsentant

Der er eksempler på skoler, som fx ikke oplever at have fået hjælp fra forvaltningen til at udvikle skolens arbejde med data. Skolelederne oplever, at forvaltningen opstiller nogle strategiske mål, som skolerne i høj grad er alene om at arbejde videre med. Det vurderes positivt af nogle skoleledere, fordi det giver rum til eksempelvis at tilrettelægge arbejdet med data på en måde, som er meningsfuld på den enkelte skole. Der er dog også skoleledere, som oplever, at de i for høj grad har stået alene med opgaven, og de peger på, at de ikke har været i stand til at støtte lærernes arbejde med data i tilstrækkelig grad, fordi de selv først sent begyndte at få greb om det.

Nogle kommuner har gode erfaringer med at styrke skolernes muligheder for samarbejde og gensidig sparring i forbindelse med arbejdet med Program for læringsledelse. Det sker blandt andet ud fra en erkendelse af, at skolerne har brug for mere støtte, end forvaltningen kan tilbyde, men det sker også, fordi den gensidige inspiration mellem skolerne vurderes at være meget værdifuld for skolernes udviklingsarbejde. I én kommune organiseres dette som klynger, og en anden kommune har fokus på at koble skolerne i par.

Eksempel: Videndeling mellem skoler

Skoler samarbejder i klynger

I en kommune udviklede man i forbindelse med analysen af data fra T2 skolelederkllynger. Her er skoler sat sammen for at drøfte emner, der er affødt af analysen af T2. Både forvaltning og skoleledere vurderer, at dette initiativ har styrket skolernes videndeling. I den enkelte klynge får skolelederne mulighed for at fortælle, hvor langt de er i arbejdet med data, hvad der er deres hovedhistorie i analysen af data, eller hvilket aktionslæringsforløb de er gået i gang med. Skolelederne bliver på den måde informeret om og inspireret af, hvad der foregår på andre skoler. Skolelederne vurderer, at klyngemøderne giver mulighed for nærværende faglige drøftelser, som de kan tage direkte med videre, når de skal udvikle deres egen praksis.

Skoler kobles i par

I en anden kommune er skolerne koblet i par ud fra de temaer, som de efter analysen af T2 har sat særligt fokus på. Det kan fx være feedback eller motivation og mestring. Skolelederne vurderer, at deres indbyrdes samarbejde har været rigtigt positivt. Skolerne har hjulpet hinanden med at få igangsat nye indsatser, og de har udvekslet konkrete ideer til udviklingsarbejdet. Hele ledelsesteamet har deltaget i møderne, som dermed kom til at fungere som gode fora for inspirerende drøftelser af pædagogisk ledelse for alle skolens ledere.

3.2 Samarbejde om data

I dette afsnit går vi tættere på samarbejdet om data. Da programmet startede i 2015, var kommunerne meget forskellige steder i deres arbejde med datainformeret skoleudvikling. Nogle steder var de godt i gang, og Program for læringsledelse kunne understøtte kommunens eksisterende strategi på området. Andre steder havde man ikke før haft en fælles strategi for arbejdet med data på skoleområdet. Kommunernes forskellige udgangspunkter har haft betydning for, hvor langt man er nået, og hvor dybt forankret arbejdet med data er i kommunerne. Der er således stor variation mellem kommunerne, og interviewene viser også, at skolecheferne oplever, at der er stor variation mellem skolerne internt i kommunen.

I dette afsnit belyser vi først, hvordan teamsamarbejdet fungerer som ramme for forvaltninger og skolars analyse af data, og dernæst sættes fokus på udviklingen i den datainformerede skoleudvikling i programperioden.

Teamsamarbejdet som ramme for arbejdet med data

Ifølge interviewene med skolecheferne danner teamsamarbejde på de forskellige niveauer en vigtig ramme for arbejdet med data. Interviewene peger på, at skolecheferne vurderer, at forvaltninger og skoler er påbegyndt og nået et stykke med at opbygge teamsamarbejdet som professionelle læringsfællesskaber, men også at der ligger et fortsat arbejde i at skabe og vedligeholde det professionelle samarbejde. Skolecheferne oplever, at der er skabt strukturer, som sikrer, at de professionelle samarbejder, og at de inddrager data. For eksempel forklarer en skolechef om sit eget samarbejde med skolerne, at der er "skabt rum til at kunne arbejde mere kvalificeret med handleplaner og løsninger på baggrund af data".

Ifølge skolecheferne er organiseringen af professionelle læringsfællesskaber et vigtigt tiltag for at rammesætte en fælles nysgerrighed over for praksis, som sikrer, at indsatser igangsættes på et informeret grundlag. En skolechef vurderer i dette citat, at etableringen af professionelle læringsfællesskaber er en vigtig nøgle i skoleudviklingen:



Det her handler helt overordnet om, at vi får professionelle læringsfællesskaber op at stå i vores organisation. At det bliver en grundtænkning i den måde, vi samarbejder på, med alt, hvad det indebærer, nemlig at vi arbejder datainformeret, forskningsinformeret og med fokus på kompetenceudvikling og kapacitetsopbygning med afsæt i, hvad data peger på.

Skolechef

Der er en udbredt opmærksomhed blandt skolecheferne på, at der er stor forskel på, hvor langt skolerne er nået med at udvikle de professionelle læringsfællesskaber. Skolecheferne peger på, at dette fokusområde fortsat skal understøttes og prioriteres fra forvaltningernes side. Vi sætter i kapitel 4 og 5 fokus på lærere og pædagogers erfaringer med arbejdet med data og kompetenceudvikling i teamsamarbejdet.

Datainformeret skoleudvikling

Skolecheferne vurderer samlet set, at programmet har styrket kommunernes arbejde med datainformeret skoleudvikling, og at der er sket en markant udvikling i kommunernes og skolernes arbejde med data. De vurderer overordnet, at forvaltninger og skoler er blevet bedre til at forholde sig til de data, de har til rådighed, til at analysere dem og ikke mindst til at iværksætte konkrete indsatser på baggrund af data. Der er med andre ord sket en udvikling i synet på data, så data nu betragtes som et redskab til skoleudvikling, eller som en skolechef siger: "Vi er blevet skarpere til

ikke kun at have fokus på data, men på de ledelseshandlinger, der knytter sig til data”. Flere af skolecheferne taler om forandringerne som et ændret mindset eller en nytænkning, som betyder, at dialoger om pædagogiske tiltag i højere grad bygger på et datagrundlag.

Skolecheferne vurderer dermed, at kompetencerne til at bearbejde data er blevet styrket, og samtidig beretter flere skolechefer, at de nu arbejder med flere forskellige typer af data, både kvantitative data fra kortlægningen og test og kvalitative data fx fra interview med lærere, observationer af undervisning eller samtaler med elever. Det gælder både i forvaltningens samarbejde med skolelederne og i arbejdet med data på skolerne. Fx forklarer en skolechef, at der er udviklet en fælles systematik i brugen af data om elevernes læsefærdigheder:



Nu bliver der bare arbejdet meget mere systematisk med det, sådan at læsekonsulenter og læsevejledere sammen ser på læsningen. Der er en systematik, idet der er et møde mellem læsevejleder og dansklærer i 2. klasse, hvor der foreligger nogle resultater, for at se: Hvad vi kan lære af det her? Hvad kalder det på? Data, det er noget, vi arbejder med. Og vores deltagelse i programmet har været med til at brede det ud, sådan at der ikke er nogen, der længere kommer og siger, at det har jeg ikke brug for. Det synes jeg er en kæmpe styrke.

Skolechef

Der er altså i dette eksempel tale om, at kommunens læsekonsulent samarbejder tæt med læsevejlederne på skolerne om konkrete data.

Sammenhænge mellem forvaltning og skolers arbejde med data fra kortlægningen

Nogle skolechefer lægger vægt på, at forvaltningen skal agere som en form for rollemodel i arbejdet med data. Det indebærer, at der skal indgå data i de systematiske dialoger mellem forvaltning og skoler, og at forvaltningen også selv skal arbejde systematisk med data på samme måde, som den forventer af skolerne.

En skolechef forklarer eksempelvis (i foråret 2019), at når resultaterne fra kortlægningen foreligger i efteråret 2019, så inviteres alle skolers ledelsesteams til skolevise drøftelser. Forvaltningen har dér en systematisk snak med hver skole om, hvad data viser, hvor skolerne har flyttet sig, og hvilke indsatser der har virket og ikke virket. På den baggrund udvikles og iværksættes nye initiativer. Forvaltningen ønsker dermed at signalere, at der skal arbejdes systematisk med data på alle niveauerne – i forvaltningen, på skolerne og i de enkelte teams.

Der er også kommuner, som kun i meget begrænset udstrækning har anvendt data fra kortlægningen på forvaltningsniveau. Forvaltningerne giver flere begrundelser for dette. En begrundelse er, at data fra T2 ikke pegede på entydige mønstre, der kaldte på særlige indsatser. En anden begrundelse er, at forvaltningen ikke havde tilstrækkelige ressourcer til og erfaringer med analyse af data fra kortlægningen.

I en konkret kommune er data fra kortlægningen ikke blevet brugt i samarbejdet med skolerne, og set fra skoleledernes perspektiv er dette problematisk. De ville foretrække en højere grad af sammenhæng mellem niveauerne, og de mener, at forvaltningen burde have ageret mere eksemplarisk i forhold til anvendelsen af data. En skoleleder efterlyser i dette citat en højere grad af sammenhæng:



Det er jo dér, hvor jeg synes, at hvis vi skal være eksemplariske, så skal vores skolechef samarbejde med os omkring data. Sådan så det ligesom går igennem hele kæden.

Skoleleder

Det ser altså ud til at have en betydning for skoleledere, at der er en sammenhæng i arbejdet med data på de forskellige niveauer.

Tre gode råd

- **Differentier samarbejdet mellem forvaltning og skoler.** De kommunale forvaltninger er opmærksomme på, at en del skoler fortsat har behov for støtte i arbejdet med data. Understøttelsen kan fx ske i et differentieret samarbejde, hvor skolerne i forskelligt omfang tilbydes forskellige former for støtte.
- **Skab sammenhæng mellem niveauer.** Det er en fordel at skabe en sammenhæng mellem, hvordan der arbejdes med data på de forskellige niveauer. Samarbejdet mellem forvaltning og skoleledere om data kan fungere eksemplarisk for, hvordan skoleledere kan samarbejde med lærere og pædagoger om data.
- **Giv mulighed for videndeling mellem skoler.** Det er væsentligt at prioritere videndeling mellem kommunens skoler, da de kan inspirere og støtte hinanden i arbejdet med skoleudvikling.

4 Lærere og pædagogers arbejde med data fra kortlægningen

I dette kapitel fokuserer vi på lærere og pædagogers anvendelse af data fra kortlægningen. Det er ambitionen i programmet, at kortlægningens data om undervisningen og elevernes læring og trivsel indgår i udviklingen af den pædagogiske praksis på skolerne. Vi belyser i dette kapitel, hvad lærere og pædagoger oplever som henholdsvis særligt vanskeligt og særligt brugbart i arbejdet med kortlægningen. Desuden sætter vi fokus på, hvordan skoleledelsen har understøttet lærernes og pædagogernes arbejde med kortlægningen. Afslutningsvis præsenterer vi skolernes syn på, hvordan det generelle arbejde med data har udviklet sig i programperioden.

Kapitlet bygger på interview med skoleledelser, lærere og pædagoger på de fire besøgte skoler. Det er væsentligt at være opmærksom på, at kortlægningsundersøgelsen (T3) blev gennemført kort inden dataindsamlingen i efteråret 2019. Data fra den tredje kortlægningsundersøgelse har derfor ikke været tilgængelige for skolerne ved tidspunktet for dataindsamlingen. Skolernes erfaringer tager udgangspunkt i anvendelsen af de to tidligere kortlægningsundersøgelser (T1 i 2015 og T2 i 2017). Der er forskel på, hvor godt lærere og pædagoger husker arbejdet med kortlægningen. Nogle lærere og pædagoger har let ved at genkalde sig arbejdet med kortlægningen, mens arbejdet står mere utydeligt i hukommelsen for andre.

I evalueringen af programmet i 2018 blev det konkluderet, at lærere og pædagoger overordnet var mere kritiske over for anvendelsen af kortlægningen end skoleledelser og forvaltninger, der så flere muligheder i arbejdet med kortlægningen. Det samme gør sig gældende i denne afsluttende evaluering af programmet. Desuden peger evalueringen på, at skolernes generelle arbejde med data har udviklet sig i programperioden, og at lærere og pædagoger er blevet mere nysgerrige på data og i højere grad inddrager forskellige typer af data i udviklingen af undervisningen.

4.1 Udfordringer i arbejdet med data fra kortlægningen

Denne afsluttende evaluering tegner ligesom evalueringen i 2018 et billede af, at lærere og pædagogers anvendelse af kortlægningen varierer. Nogle lærere og pædagoger giver udtryk for en meningsfuld og udviklende anvendelse af kortlægningen i overensstemmelse med ambitionen i programmet, mens andre lærere og pædagoger i et meget begrænset omfang eller slet ikke anvender kortlægningen. Evalueringen peger i forlængelse heraf på, at lærere og pædagoger oplever flere udfordringer i arbejdet med kortlægningen end skoleledere og forvaltninger.

Lærere og pædagoger oplever flest udfordringer

Lærere og pædagoger på de besøgte skoler beskriver, at kortlægningen ikke har været forbundet med store overraskelser. Kortlægningen har derimod grundlæggende bekræftet dem i deres viden om undervisningen, eleverne og skolen generelt, og de giver udtryk for, at de oplever en række udfordringer i at gøre arbejdet med data fra kortlægningen relevant i forhold til udvikling af undervisningen.

Skolelederne giver udtryk for, at de har fået mange nye erfaringer med at anvende data i deres ledelsesarbejde. Med programmet er der sket en professionalisering af skoleledernes arbejde, og dér har data været en central dimension. Skolelederne er dog delte i deres vurderinger af brugbarheden af kortlægningen. Nogle skoleledere oplever, at kortlægningen har givet dem mulighed for at komme tættere på lærernes og pædagogernes praksis. Kortlægningen har stillet en form for data til rådighed, som de ikke har haft adgang til tidligere. Andre skoleledere vurderer, at andre typer af data er mere velegnede at inddrage, når de skal igangsætte nye indsatser, og ikke mindst når de skal følge op på de indsatser, der allerede er sat i gang.

I kommunerne vurderer skolecheferne i store træk kortlægningen positivt, og de oplever, at kortlægningen bidrager med ny viden.

Evalueringen peger på, at jo længere væk man bevæger sig fra lærernes og pædagogernes hverdag i klasseværelserne, desto mere ny viden har kortlægningen bidraget med, og desto mere anvendelig vurderes kortlægningen at være. I det næste sætter vi fokus på de udfordringer, som lærerne og pædagogerne oplever i arbejdet med kortlægningen.

Fortsat udfordringer i arbejdet med kortlægningen

I evalueringen fra 2018 blev det konkluderet, at der var følgende tre udfordringer forbundet med lærernes og pædagogernes anvendelse af kortlægningen:

- Uhensigtsmæssige formuleringer og forventninger til elevernes abstraktionsniveau
- Uhensigtsmæssig timing af undersøgelsen
- Vanskeligt at følge progression mellem målinger på klasseniveau.

Lærere og pædagoger på de besøgte skoler vurderer fortsat, at de nævnte udfordringer spænder ben for meningsfuld anvendelse af kortlægningen. De giver udtryk for at være usikre på, om kortlægningen viser et korrekt billede, da de oplever, at eleverne eksempelvis har svært ved at forstå spørgsmålene, er meget påvirkelige i deres besvarelse og svarer med udgangspunkt i den enkelte dag og ikke som en overordnet betragtning. De fremhæver særligt udfordringer, når svarskalaerne vendes om, og at det kan være svært for eleverne at gennemskue, hvad de reelt bliver spurgt om. Desuden oplever lærerne og pædagogerne, at det er forbundet med stor usikkerhed, når de selv skal udfylde kortlægningsundersøgelsen for elever, som de i nogle tilfælde har kendt meget kort tid grundet timingen af undersøgelsen i begyndelsen af skoleåret. Endelig oplever lærere og pædagoger, at det er vanskeligt at følge progressionen mellem målinger og på den måde blive klogere på, om de igangsatte indsatser har haft en betydning.

En lærer opsummerer her, at udfordringer og usikkerheder påvirker arbejdet med kortlægningen:



Giver de det rigtige billede? Vi har lavet undersøgelsen på et tidspunkt, hvor de måske lige har fået nogle nye lærere. De har gået i skole i en måned eller halvanden og har måske skiftet afdelinger. Hvad svarer de så på? Svarer de på dét, der er nu, eller svarer de på dét, der var? Og hvordan kan man så egentlig sammenligne dét med sidste undersøgelse?

Lærer

Der er forskel på, hvordan lærere og pædagoger reagerer på disse udfordringer. Nogle påpeger, at de på trods af udfordringerne får nogle gode dialoger i teamet. Andre oplever, at teamet ender

med at drøfte uhensigtsmæssighederne i spørgsmålsformuleringerne mere end de egentlige resultater. Endelig er der andre, for hvem udfordringerne og usikkerhederne opleves som så store, at de ikke arbejder med kortlægningen.

Evalueringen vidner ikke om en generel modstand mod anvendelse af data til udvikling og evaluering hos de interviewede lærere og pædagoger — snarere tværtimod. En lærer beskriver her, at de gerne vil evaluere, men at der er behov for andre metoder til at udvikle og evaluere på baggrund af:



Jeg tror, alle godt kan forstå, at vi på et overordnet plan skal forholde os til, om vi gør et godt stykke arbejde. Det er der da ikke noget modstand på. Når folk er irriterede over en kortlægning eller en national test, så handler det om, at man synes, at de ting, der bliver målt på, ikke rammer skiven. Vi vil jo gerne evalueres, vi vil gerne gøre vores arbejde bedre. Men jeg tror bare, det er en anden måde, vi flytter verden på. Det er meget bedre med inspiration til lærerne, end at nu gør vi dét her, og nu skal vi så se, om det har en effekt, fordi det er så svært at måle de ting her.

Lærer

Lærere og pædagoger giver udtryk for, at de i høj grad selv indsamler relevante data. De ønsker i højere grad at gøre brug af disse data frem for data fra kortlægningen. Det uddybes i afsnit 4.4 om udviklingen i skolernes arbejde med data.

4.2 Muligheder i arbejdet med data fra kortlægningen

Som beskrevet ovenfor oplever lærere og pædagoger udfordringer i arbejdet med data fra kortlægningen, hvilket har haft betydning for anvendelsen af kortlægningen. I evalueringen har vi på trods af udfordringer spurgt ind til og ledt efter konkrete eksempler på, hvornår data fra kortlægningen er blevet anvendt i overensstemmelse med programmets ambition. På de interviewede skoler ses eksempler på, at kortlægningen enten anvendes som en anledning til nysgerrighed eller til at identificere fokusområder og indsatser.

Kortlægningen er en anledning til nysgerrighed

Skoleledelser, lærere og pædagoger beskriver, at kortlægningen giver anledning til, at de nysgerrigt forholder sig til resultaterne om undervisningen og om elevernes læring og trivsel. De drøfter, hvorvidt resultaterne stemmer overens med lærerne og pædagogernes oplevelser af undervisningen og eleverne, og hvad der kan tænkes at ligge til grund for resultaterne. I evalueringen ses eksempler på, at kortlægningen ikke har stemt overens med lærernes og pædagogernes oplevelser. På en skole drejede det sig eksempelvis om elevernes besvarelser i forhold til feedback. En lærer beskriver, at ”vi undrede os jo over resultaterne, og så måtte vi jo prøve at blive klogere på, hvorfor de svarede, som de gjorde, fordi vi synes ikke, at det var dét, som vi så”.

I sådanne situationer har nogle lærere og pædagoger valgt at igangsætte nærmere undersøgelser for at blive klogere på resultatet, eksempelvis ved at undersøge, hvordan eleverne har forstået et spørgsmål i kortlægningen. Det kan være, at eleverne angiver, at de ikke får feedback af deres lærer, mens læreren angiver, at han/hun giver feedback. I ét team forklarer lærerne, at de igangsatte deres egen undersøgelse med ”børneord” for at se, om den gav samme resultat, mens andre teams har samtaler med eleverne om deres forståelse af begreberne.

Skoleledere, lærere og pædagoger fremhæver, at data fra kortlægningen ikke kan stå alene. De skal suppleres med andre data og løbende iagttagelser fra klassen. En skoleleder forklarer:

den baggrund drøftede skoleledelsen med lærere og pædagoger, hvad fundet kunne skyldtes: om børnene ikke var klar over, at de havde medbestemmelse, eller om undervisningen var meget lærerstyret. Efterfølgende fik teamene til opgave at udarbejde indsatser med fokus på at give eleverne øget medbestemmelse i undervisningen.

Fælles for disse eksempler er, at skoleledelsen har taget initiativ til det overordnede fokus for en række indsatser. Skoleledelsen udpeger en overordnet retning, mens arbejdet med at formulere konkrete indsatser for den enkelte klasse eller årgang i høj grad drives af lærer- og pædagogteams (eventuelt i dialog med skoleledelsen).

Indsatser

Når lærere og pædagoger anvender data fra kortlægningen som afsæt til at formulere konkrete indsatser, kan det være inden for rammerne af et overordnet fokus eller uafhængigt heraf. Teamet sammenholder typisk data fra kortlægningen med dets generelle viden om klassen og andre datakilder. På den baggrund indkredser det en problemstilling.

I ét team forklarer en lærer, at kortlægningen viste, at "eleverne ikke følte, at de fik ros. Vi syntes, at vi gik og roste hele tiden, men de opfattede det ikke som ros". Teamet valgte derfor at arbejde med at lære eleverne, hvad ros er og at rose hinanden. Én af lærerne forklarer:



Vi delte det faktisk ind i 'faglig ros', 'personlig ros', 'hyggeros' eller 'høflighedsros'. Eleverne fik så eksempelvis til opgave, at 'inden næste fredag, så skal du rose Morten for noget fagligt'. Så fik de noget konkret, hvor de fik prøvet af, at ros kan være mange ting.

Lærer

Et andet team fortæller, at fund fra kortlægningen gav anledning til en fælles indsats blandt lærerne på årgangen. Se i nedenstående eksempelboks, hvordan lærerne ændrede deres praksis for opstart efter frikvarteret.

Eksempel: Opstart efter frikvarteret

På en skole viste kortlægningen, at eleverne på 8. årgang oplevede, at deres lærere kom for sent til timerne. Samtidig oplevede lærerne, at eleverne ikke var klar til undervisning ved timens start, og at der ofte gik 5-10 minutter, inden de var i gang med timen.

Lærerne er på skift gårdvagt, og det kan være årsag til, at de kom for sent til timerne. Teamet for 8. årgang besluttede derfor at ændre praksis. De aftalte, at de lærere, som ikke er gårdvagt, går ind i klassen fem minutter før, det ringer. "Vi gjorde det for at se, om det kunne skabe mere ro, og vi kunne nå at komme i gang, når det ringer, i stedet for at vi skal bruge 10 minutter på først at skabe ro," forklarer en af lærerne i teamet, "og det har givet god bonus, at vi gør det."

Læreren peger på, at det især har betydning for de små fag. "Har du kristendom 45 minutter om ugen, så er det meget tid at bruge 10 minutter på at skabe ro, og så når vi ikke det, vi skal nå," afrunder læreren.

4.3 Skoleledelsens understøttelse af arbejdet med kortlægningen

Evalueringen vidner om, at skoleledelserne på forskellig vis har håndteret opgaven med at understøtte lærerne og pædagogerne i deres arbejde med data. De besøgte skoleledelser har understøttet arbejdet med kortlægningen ved 1) at arbejde med egen datakompetence eller uddelegere datakompetence, 2) at sætte et retning for arbejdet med kortlægningen eller 3) at sikre, at lærere og pædagoger får mulighed for sparring med skoleledelsen.

Skoleledelsens datakompetence og uddelegering af kompetence

Skolelederne vurderer, at anvendelsen af data er blevet en uomgængelig del af deres arbejde, men de oplever ikke nødvendigvis, at det er en nem opgave. Det varierer, om de selv føler sig klædt på til at arbejde med data og til at understøtte lærernes og pædagogernes arbejde med data. Evalueringen peger på, at skolelederne har valgt at understøtte lærernes og pædagogernes arbejde med kortlægningen ved enten at udvikle egne datakompetencer eller uddelegere datakompetencen.

På nogle skoler har skolelederne valgt i første omgang at skabe rum til, at skoleledelsen selv har øvet sig på og er blevet dygtigere til arbejdet med data. Et eksempel er, at skoleledelsen har arbejdet med programmets modul om data, mens lærerne og pædagogerne i samme periode er "fredede". Et andet eksempel er, at skoleledelsen sammen med skolens koordinatore har afsat tid til at analysere og forstå data samt sætte en fælles retning.

På andre skoler har skolelederne valgt at uddelegere datakompetencen. Et eksempel er, at skolelederne i en kommune har uddelegeret en del af kompetencen til at arbejde med data til teamkoordinatore og skolernes vejledere. De har arbejdet nøje med kortlægningens data og har modtaget værktøjer til at professionalisere teamsamarbejdet og arbejdet med data. Et andet eksempel er, at skolelederen har uddelegeret arbejdet med data til afdelingsledere i ønsket om at skabe ledelse tæt på lærerne og pædagogerne. Se hvordan i boksen nedenfor.

Eksempel: Arbejdet med data kræver ledelse

En skoleleder vurderer, at arbejdet med data kræver en høj grad af ledelse. Skolelederen beskriver, at ledelsen har omfordelt ledelsestid og skabt mulighed for ansættelse af en ekstra afdelingsleder til at understøtte de enkelte teams i arbejdet med data. Med de ekstra ledelsesressourcer har det været muligt at skabe retning for og fokus på arbejdet med data i den enkelte afdeling:

"Jeg har kunnet ansætte en ekstra afdelingsleder. Det har haft en kæmpe indflydelse på den retning, medarbejderne er gået. Når en medarbejder siger 'han var urolig i min time,' så kan lederen sige 'hvor ofte sker det? Har vi nogle tal på det? Kan vi ikke aftale, at nu laver vi en observationsperiode, og så taler vi om det på fredag?' Så indsamler vi data og fjerner en synsning. Så ser vi måske 'okay, så ofte kom han heller ikke for sent, eller så ofte råbte han ikke.' Men det kræver ledelse. Man kan ikke bede medarbejdere om at kompetenceløfte dem selv."

Samme skoleleder bemærker, at det samme gør sig gældende for kompetencepakkerne. Hverken kortlægning eller kompetencepakker gør nogen forskel i hverdagen, hvis ikke ledelsen er tæt på lærere og pædagoger, stikker hovedet ind i undervisningen og er nysgerrig på, hvad der foregår.

Understøttelse gennem fælles retning

Evalueringen viser, at skolelederne også kan understøtte lærerne og pædagogernes arbejde med kortlægningen ved at sætte en fælles retning for analyse af data og udarbejdelse af indsatser.

På de besøgte skoler præsenterer skoleledelsen typisk kortlægningen for skolens personale for at skabe et fælles udgangspunkt for at arbejde med den. Her er der fokus på, hvordan skolen overordnet set klarer sig i kortlægningen. Herefter har lærerne og pædagogerne typisk arbejdet med kortlægningen i teams.

Den fælles retning for arbejdet med data fra kortlægningen kan etableres som et fælles fokusområde. Et konkret redskab kan være at gøre brug af en hovedhistorie. Hovedhistorier er et udvalgt fokusområde, som danner udgangspunkt for skolernes udviklingsarbejde. Skolelederne beskriver, at arbejdet med hovedhistorien understøtter arbejdet med programmet som helhed, fordi der bliver en fælles rød tråd. En skoleleder beskriver, at hovedhistorien har givet en samlende retning for arbejdet: "Så kan det godt være, at den ikke sidder bag i mit hoved hele tiden, men det gør den jo alligevel, fordi vi hele tiden tænker 'passer det? Hænger det sammen, det, vi gør?'" En anden skoleleder tilføjer, at det har været en fordel, at lærerne og pædagogerne har været med til at forme hovedhistorien, så de har ejerskab til den.

Understøttelse gennem sparring med skoleledelsen

På de besøgte skoler understøtter skoleledelserne, at kortlægningen anvendes i udviklingen af undervisningen gennem sparring med teamene. Konkret inddrages kortlægningen ved såkaldte læringssamtaler på skolerne. En læringssamtale er en sparringssamtale mellem skoleledelse og lærerteamet om udviklingen af undervisningen. Nedenfor følger et par eksempler på, hvordan skoleledelserne understøtter arbejdet med kortlægningen gennem disse samtaler med lærere og pædagoger.

På én skole drøfter skoleledelsen data ved tre årlige læringssamtaler med skolernes professionelle læringsfællesskaber. Skolen har professionelle læringsfællesskaber i dansk og matematik på hver årgang. På møderne gennemgås alle data. Det kan være data fra kortlægningen, data fra test, men også de data, som lærerne selv medbringer fx fra iagttagelser af eleverne og fra elevsamtaler. På den måde indgår en stor mængde data i drøftelserne, som både vedrører enkelte elever og hele klasser. Skoleledelsen vurderer, at de gennem disse samtaler kommer tættere på lærernes praksis. Ved læringssamtalerne aftales konkrete interventioner, fx i form af vejledningsforløb og/eller prøvehandlinger på baggrund af data. Skoleledelsen bliver enige med lærerne om, hvad det er for indsatser, der sættes i gang, og aftalerne fastholdes i et skriftligt referat, som sikrer muligheden for opfølgning på indsatsen. Skolelederen giver et konkret eksempel: Data fra kortlægningen viste et negativt mønster i nogle elevers oplevelse af matematik på 6. årgang. Skoleledelsen drøftede med lærerne, hvilke udfordringer der lå bag disse data, og om det primært handlede om elevernes ople-

velse af matematikundervisningen eller deres faglige niveau. På den baggrund igangsatte man indsatser på årgangen, idet man synliggjorde elevernes faglige progression og gav dem meget tættere feedback.

4.4 Udviklingen i skolernes arbejde med data

Det er ikke muligt at svare på, hvorvidt arbejdet med Program for læringsledelse isoleret set har udviklet skolernes arbejde med data. Det skyldes, at der sideløbende med Program for læringsledelse har været mange andre initiativer på skolerne. Programmet har været en del af skolernes udvikling i en tid, hvor der generelt er fokus på, at skolerne gerne skal arbejde mere datainformeret. Uanset peger evalueringen på, at der i programperioden er sket ændringer i skolernes arbejde med data, og at skolerne har sat gang i en udvikling mod en mere datainformeret skolekultur.

Øget brug af data

Skoleledere, lærere og pædagoger påpeger, at arbejdet med data ikke er noget nyt, og at skolerne har arbejdet med data før programmet. Evalueringen vidner dog om, at der er sket en udvikling i skolernes arbejde med data i programperioden. Skolelederne er mere detaljerede i deres beskrivelse af, hvordan arbejdet med data har udviklet sig på skolerne i programperioden, end lærerne og pædagogerne. Det kan tænkes, at det er nemmere for skolelederne at observere ændringer i læreres og pædagogers adfærd i forhold til og tilgang til data i programperioden end for lærerne og pædagogerne selv.

Skolelederne på de besøgte skoler er enige om, at der i programperioden er sket en udvikling i retning af en øget brug af data, og der er skabt en øget bevidsthed om værdien af en kombination af kvantitative og kvalitative data.

Evalueringen peger på, at arbejdet med data generelt har udviklet sig på følgende tre måder:

1. Lærere og pædagogers holdning til at inddrage data er mere positiv og selvfølgelig.
2. Lærere og pædagoger har styrket deres kompetencer til at analysere og arbejde med data.
3. Lærere og pædagoger er mere nysgerrige på data generelt og indsamler selv data.

Lærere og pædagogers holdning til at inddrage data er mere positiv

Skolelederne peger på, at der er sket ændringer i lærerne og pædagogernes holdninger til at arbejde med data i programperioden. En skoleleder fortæller eksempelvis, at ”dét at forholde sig til data er en naturlig del af hverdagen”. En anden skoleleder uddyber, at den vigtigste udvikling i programmet er lærernes og pædagogernes evne til at kunne forstå data og arbejde datainformeret:



Der sker rigtig meget med lærerne. Og det er jeg mest optaget af. Om vi scorer højere næste gang, det er jeg selvfølgelig også optaget af, men det er hele den her proces med at forstå og kunne arbejde datainformeret, som jeg tænker har været et kæmpe løft.

Skoleleder

På de besøgte skoler har lærere og pædagoger fokus på at arbejde med data, og de beskriver, hvordan de anvender flere former for både kvantitative og kvalitative data i deres teamsamarbejde. Eksempler på kvantitative data er typisk nationale test, faglige test og trivselsundersøgelser. Eksempler på kvalitative data er typisk elevsamtaler, observationer og iagttagelser fra hverdagen.

Lærere og pædagoger fremhæver ligeledes, at de også før programmet arbejdede med og havde fokus på data, dog i forskellig grad.

Lærere og pædagoger har styrket deres kompetencer til at arbejde med data

Ifølge skolelederne har lærere og pædagoger udviklet deres kompetencer til at analysere data og systematisere arbejdet med data. En skoleleder beskriver her, at arbejdet med data ikke er lige så svært for lærere og pædagoger som tidligere:



Man forstår at arbejde med data. Man har arbejdet med det og kan også analysere dem i et omfang, hvor man også kan gå ind og sige, at det er jo ikke svært mere. Jeg tænker, at projektet her har løftet os ind i en ny tid.

Skoleleder

Nogle lærere og pædagoger påpeger, at arbejdet med kortlægningen har inspireret til at arbejde mere med data, og at der generelt er kommet et skærpet blik på at arbejde med data. Herudover oplever nogle lærere og pædagoger, at de er blevet inspireret til at være mere systematiske i indsamlingen af deres iagttagelser fra hverdagen. Et eksempel herpå er, at lærere og pædagoger i teamet bliver enige om et fokus og herefter samler deres observationer i et fælles ark. Det kan eksempelvis være at følge en bestemt elevs trivsel og løbende nedskrive observationer. Lærerne og pædagogerne oplever, at det klæder dem bedre på til at arbejde med problemstillingen i teamet, når de kan arbejde med en fælles systematik frem for forskellige oplevelser af en given problemstilling.

Lærere og pædagoger påpeger, at arbejdet med kortlægningen har inspireret til et bredere data-begreb og et fokus på, hvordan der kan arbejdes med både kvantitative og kvalitative data. Skolelederne bemærker også denne udvikling og supplerer med, at lærere og pædagoger har fået en bedre forståelse for data generelt. I den forbindelse beskriver en skoleleder, at kortlægningen har bidraget til en ny forståelse af, at kvantitative og kvalitative data kan supplere og understøtte hinanden.

Lærere og pædagoger er mere nysgerrige på data og indsamler selv data

Skolelederne peger på, at lærere og pædagoger er blevet mere nysgerrige på data. De oplever, at lærere og pædagoger selv igangsætter supplerende undersøgelser som en naturlig del af at arbejde datainformeret. Nogle lærere og pædagoger fremhæver i overensstemmelse hermed, at de både nu og tidligere indsamler data selv, og at disse data eksempelvis bruges til at blive klogere på resultater fra kortlægningen.

Blandt skoleledere, lærere og pædagoger fremhæves det som meningsfuldt at gøre brug af spørgeskemaer, hvor de selv kan konstruere spørgsmålene, anvende dem i de enkelte klasser og modtage data med det samme. Herudover fremhæves undervisningsobservationer som en måde at få data på, enten ved at kolleger eller forskellige vejledere observerer undervisning.

Nogle lærere og pædagoger fremhæver, at de hellere vil arbejde med deres egne indsamlede data end med kortlægningen, da det opleves som mere meningsfuldt. På en af de besøgte skoler beskriver lærere i udskolingen, at de anvender elevsamtaler til at blive klogere på eleverne, og at de kan omsætte den indsamlede viden til konkrete aftaler med og hensyn til eleverne. Lærerne arbejder systematisk med elevsamtalerne, eksempelvis ud fra forberedte spørgsmål, og deler i teamet, hvilken viden de har opnået i samtalerne med eleverne.

Tre gode råd

- **Opbyg kompetencer.** Der er behov for, at både lærere, pædagoger og skoleledere opbygger kompetencer til at bearbejde og analysere de kvantitative data. Det er vigtigt, at ledelsen understøtter både teamenes analyse af data og arbejdet med nye indsatser på baggrund af data.
- **Gå nysgerrigt til data.** Data skal bruges til at stille nye spørgsmål til praksis, og de kalder ofte på supplerende undersøgelser, før en konkret indsats kan udvikles og igangsættes.
- **Anvend et bredt databegreb.** Kvantitative data kan sjældent stå alene. De kan med fordel kombineres med forskellige former for kvalitative data.

5 Teambaseret kompetenceudvikling

I dette kapitel ser vi på, hvilken betydning den teambaserede kompetenceudvikling har haft for lærere og pædagogers teamsamarbejde og undervisningspraksis. Formålet er at gøre forskningsbaseret viden om udvalgte emner tilgængelig for lærere og pædagoger for dermed at gøre det mere sandsynligt, at de pædagogiske indsatser, der udvikles, vil styrke elevernes muligheder for læring og trivsel. Vi belyser lærernes og pædagogernes perspektiver på, hvad der har været særligt givtigt, og hvad der har været særligt udfordrende i arbejdet med kompetencepakkerne.

Kapitlet bygger på interview med lærer- og pædagogteams og skoleledere i de fire kommuner.

Den overordnede pointe i kapitlet er, at den teambaserede kompetenceudvikling især har haft betydning for de faglige drøftelser i teamsamarbejdet, hvor pædagogiske og didaktiske refleksioner i højere grad er bragt på dagsordenen. Det har udviklet læreres og pædagogers samtaler om og blikke på deres egen undervisningspraksis.

KORT OM Kompetencepakker

Program for læringsledelse har stillet et antal 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 deres teams.

Programmet ønskede med kompetencepakkerne at gennemføre kompetenceudvikling, som var både forskningsbaseret og datainformeret. Det var programmets intention, at valget af den enkelte kompetencepakke skulle være informeret af de data om elevernes læring og trivsel, som blev indsamlet og analyseret som en del af programmet. Formen på kompetenceudviklingen skulle være kollektiv og teambaseret ud fra et ønske om at gennemføre en praksisnær kompetenceudvikling, som er forankret i lærerne, pædagogerne og ledelsens organisatoriske kultur og samarbejde.

I løbet af programperioden er der foretaget justeringer i nogle af pakkerne, som blandt andet har fået en mere tæt kobling til praksis, og nye pakker er føjet til, så der i seneste runde er udbudt ti kompetencepakker.

Hver kompetencepakke består af en introduktion og tre moduler. Forløbet introduceres i form af en kort videopræsentation samt en beskrivelse af forløbets indhold. Hvert modul består af en tekst med tilhørende spørgsmål til refleksion/opgaver, der løses i teamet. Teamet får sparring på modulopgaverne af skolens ressourcepersoner og/eller personer fra skolens ledelse.

5.1 Udvikling af teamsamarbejdet

Kompetencepakkerne danner afsæt for fælles refleksioner i teamet

Ifølge lærere og pædagoger har kompetenceudviklingens form givet et godt udgangspunkt for didaktiske og pædagogiske drøftelser i teamet. Når alle i teamet har læst den samme tekst, giver det et fælles udgangspunkt, som betyder, at teamet kan arbejde fokuseret med et konkret emne. Det betyder, at alle har stiftet bekendtskab med de samme teorier og begreber, og det giver gode muligheder for at lære og diskutere sammen. En lærer forklarer:



Dét med, at man startede med at læse en fælles tekst og dermed får et fælles sprog om motivation eller køn, eller hvad det nu var. Man får et fælles udgangspunkt, og så kan man tage fat i sin egen praksis og tænke: 'Nå ja, sådan kan man også tænke det. Hvordan gør du, og hvordan gør jeg?'

Lærer

Kompetenceudviklingens kollektive form giver mulighed for fælles forståelser af forskellige problemstillinger, som ikke kan opnås på samme måde, når en vejleder eksempelvis tager afsted på kursus alene. På længere sigt giver den kollektive og teambaserede form en fælles referenceramme, som teamet løbende kan vende tilbage til, og som gør det nemmere at have et fælles fokus i udviklingen af teamets praksis. Det forklarer en af lærerne i dette citat:



Jeg synes, det har den fordel, at når vi har en fælles praksis eller et fælles ståsted at relatere ud fra, så bliver det nemmere at få diskuteret noget og sagt 'vi prøver lige at køre den tilbage og se, hvad handler det her om'. I stedet for, som vi nogle gange kommer til, at lade snakken gå i øst og vest.

Lærer

Evalueringen peger på, at den teambaserede kompetenceudvikling giver et fælles afsæt for faglige refleksioner, men den får først for alvor betydning, når der sker en tydelig kobling til lærernes egen praksis. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

Arbejdet med kompetencepakker kan give et nyt blik på praksis

Evalueringen peger på, at lærere og pædagoger i arbejdet med kompetencepakkerne får et nyt blik på deres egen undervisningspraksis. Det handler dels om, at ny viden kan åbne for nye perspektiver på praksis, dels handler det om, at lærere og pædagoger drøfter deres undervisning i teamet. De to pointer foldes ud i det følgende.

Lærere og pædagoger fortæller, at de ikke så ofte læser ny teori, og at teksterne derfor kan være med til at forstyrre deres vanlige blik på undervisningen. Det er især, når der er en tydelig kobling mellem tekstens teoretiske pointer og lærernes egen praksis, at de bliver meningsfulde for lærerne. En lærer sætter følgende ord på:



Det giver energi, når man får en ahaoplevelse ved at læse en tekst. Fx læste vi om den selvpfyldende profeti: Hvis man har en forventning om, at en elev laver uro i timerne, så møder man også eleven med dén forventning. Så er det helt sikkert, at mønstret ikke ændrer sig. 'Nå,' tænkte jeg, 'det kunne godt være, at der var noget at arbejde med dér'.

Lærer

Som citatet viser, kan den nye viden, som kompetencepakkerne bidrager med, give den enkelte lærer eller pædagog et nyt blik på sin undervisning og klassens elever. Dertil kommer, at den team-baserede og kollektive kompetenceudvikling betyder, at lærere og pædagoger i højere grad gør deres undervisning til genstand for fælles observationer og diskussioner. En lærer fortæller, at de nu oftere taler om "vores elever" og ikke "mine" eller "dine" elever.

Et team fortæller fx, at de i arbejdet med kompetencepakken *Motivation, tro på sig selv og ros* skulle starte med hver især at fortælle om små episoder i deres undervisningspraksis. "Der får vi indblik i hinandens praksis på en anden måde," forklarer en af lærerne.

Et andet team har som led i arbejdet med en kompetencepakke arbejdet med fælles aktioner, og det har betydet, at lærerne er blevet mere åbne over for hinanden om deres praksis. I løbet af interviewet har to lærere følgende ordveksling om deres teamsamarbejde:



Jeg synes, at vi er meget gode til også at sige til hinanden, at 'dét her, det skal vi lige have fokus på, dét her skal vi lige tænke over og overveje at spørge ind til på den her måde'. Det synes jeg, vi er blevet vildt gode til.

Lærer 1

En del af det der aktionslæringsforløb gik jo også på vores erfaringsudveksling, ikke også? At det var okay at undre os over hinandens praksis. At sige 'jeg så, at du gjorde sådan og sådan, og jeg kunne godt tænke mig at vide lidt mere om formålet bag det'. At tillade sig at være undrende og nysgerrige på hinandens praksis. Og det var jo fedt.

Lærer 2

Lærere i samme team

På tværs af interviewene med lærere og pædagoger tegner sig det billede, at arbejdet med kompetencepakkerne har bidraget til mere åbenhed om undervisningen, som dermed kan diskuteres og udvikles i dialog. Hvorvidt undervisningen gøres til et egentligt fælles anliggende, afhænger blandt andet af organiseringen på skolen. På en skole er det en selvfølge, at teamet planlægger al undervisning i fællesskab, men på andre skoler står læreren stadig alene med ansvaret for sin klasse.

Evalueringen peger dermed på, at der i programperioden er sket en styrkelse af den professionelle læring i teamsamarbejdet, som dog varierer betydeligt mellem skoler og team.

Kompetencepakkerne er med til at skabe systematik

Arbejdet med kompetencepakkerne har, ifølge lærere og pædagoger, været tydeligt struktureret. Det handler især om to forhold: For det første at der har været sat tid af i kalenderen til at arbejde med modulopgaverne. For det andet at der har været en struktur for arbejdet mellem møderne og på de enkelte møder. De to forhold udfoldes i det følgende.

I en travl hverdag kan det være svært at finde tid til at tale med sine kolleger om didaktik og pædagogik, men med modulopgaverne er det blevet prioriteret at sætte tiden af til det. Det bidrager til øget refleksion over og diskussion af undervisningspraksis frem for planlægning og logistik i teamsamarbejdet. En lærer uddyber denne pointe:



Det er sådan nogle diskussioner, som vi mangler at have tid til i hverdagen. Jeg synes, det er dejligt, at der bliver sat tid af til sådan noget, fordi der beriger vi hinanden.

Lærer

Kompetencepakkerne har budt på en struktur for teammøder og udvikling af undervisningspraksis mellem møderne. Det er forskelligt, hvordan teamene har arbejdet med strukturen, og hvor stor gavn de har haft af den. Det positive aspekt af strukturen er, ifølge lærere og pædagoger, at den har været med til at styrke deres dialog og fokus i teamsamarbejdet. En lærer fortæller om den skematiske dagsorden, de har brugt i arbejdet med den kompetencepakke, der omhandlede *Relationskompetence i undervisningen*:



Den der struktur er ekstremt god, synes jeg. Det er det der med, at alle skal på banen, og der er ikke nogen, der lige kan sidde og putte sig. Så den har været rigtig, rigtig god i vores team i hvert fald.

Lærer

Et negativt aspekt ved strukturen er, ifølge lærere og pædagoger, at forberedelser før og mellem møderne bliver oplevet som en lektie. En lærer fortæller, at hun "egentlig synes, det er mega fedt at få mulighed for at studere noget", men fordi der ikke har været tilstrækkeligt tid til at læse, er det blevet en opgave, der bare skulle overstås. Læreren bemærker, at det "desværre ikke var med det overskud og engagement, som jeg egentlig gerne ville".

Interviewene peger på, at lærere og pædagoger synes, det er meningsfuldt at arbejde med det samme emne over en periode og have en systematik for at følge op på de indsatser, der er arbejdet med (fx ved at indsamle egne data). I praksis kan der være behov for en fleksibel og pragmatisk tilgang til strukturen, forklarer en lærer:



Jeg synes, at vi i vores team har været gode til at aftale, at det er så dét her, vi gør indtil næste gang. Nu går vi ud og øver os på den her del, og så mødes vi igen næste gang og snakker om, hvordan det går. Så kan det godt være, at vi kommer tilbage og siger 'det nåede jeg bare ikke' eller 'det gik slet ikke', men det kan også være, vi kommer tilbage, og så er der en eller to, der har haft en ahaoplevelse omkring en måde, man kunne få gruppen af drenge i 5. klasse til at blive motiveret. Og så fik man ligesom snakket om 'wow, dét her det virkede'.

Lærer

Evalueringen peger på, at det er vigtigt, at der bliver afsat tid til de didaktiske diskussioner, og at arbejdet understøttes med en struktur, som lærerne kan arbejde med før, under og mellem møder.

Kompetencepakkernes relevans og tilgængelighed er vigtig

For at kompetencepakkerne kan give anledning til gode refleksioner i teamet, er det en forudsætning, at pakkens indhold opleves som relevant og tilgængeligt for lærere og pædagoger. De peger især på tre udfordringer i forbindelse med indholdet i kompetencepakkerne:

- At pakkens tema ikke har været relevant for det enkelte team
- At deltagerne er fagligt uenige med indholdet i teksterne
- At undervisningen og/eller undervisningsmaterialet ikke er på et passende niveau.

I forhold til spørgsmålet om relevans har flere af de forvaltningsrepræsentanter og skoleledere, der indgår i evalueringen, erfaret, at det er vigtigere, at lærere og pædagoger oplever pakkerne som relevante, end at der er et fælles fokus i kommunen eller på skolen. De har derfor i stigende grad inddraget lærere og pædagoger i valget af kompetencepakke. Interview med lærere og pædagoger peger på, at et fælles valg af kompetencepakke for hele kommunen kan opleves, som om det bliver

”trukket ned ovenfra” og være med til at skabe modstand mod arbejdet med kompetencepakkerne. De peger derimod på, at det kan styrke relevansen og interessen, når de bliver inddraget i valg af emne.

Selv når emnet er umiddelbart relevant, er det en udfordring, hvis lærerne er uenige med indholdet i pakken. Et team har fx arbejdet med *Kønsdifferentieret pædagogik* og oplevede, at teksterne var forældede. Pakken satte fokus på at overskride traditionelle forestillinger om køn. Teamet mente, at de allerede havde overskredet de forestillinger. En af lærerne i teamet udtrykker, at ”det var lidt ærgerligt, at vi som lærere blev sat i bås”. De var enige om, at de ikke tilrettelagde fx feedback ud fra elevernes køn, men ud fra forskellige andre hensyn til den enkelte elev.

Et andet team oplevede, at deres første kompetencepakke om data var for teoretisk, og at det var hårdt arbejde at gennemføre den:



De første kompetencepakker var simpelthen så højpendede at læse og på et niveau, hvor vi simpelthen ikke kunne tage det seriøst [...] det har givet virkelig stor modstand på projektet. Det har været et hårdt stykke arbejde at kæmpe for at få det gennemført [...] det nytter ikke, at de benytter sig af folk, der ikke kender hverdagspraksis og ikke taler det sprog, som vi taler.

Lærer

I de to sidste runder har det pågældende team arbejdet med pakkerne *Motivation, tro på sig selv og ros* og *Relationskompetence i undervisningen*, som teamet mener ”ramte skiven meget bedre”. På tværs af interviewene med lærere og pædagoger fremhæves især pakken *Relationskompetence i undervisningen* som både relevant, passende i omfang og praksisnær. Indholdet i kompetencepakken vækker stor genklang blandt lærerne og pædagogerne. En lærer sætter disse ord på:



Det er dét, som vi står i hver dag: Hvordan vi tackler relationer, og hvordan vi får børnene til at lytte til os og ikke bare tage det som en kritik, når vi kommer og vil hjælpe dem. Hvordan danner man de relationer? Med nogle elever er det nemt, og med andre skal man være bevidst om, hvor tæt man går på eleven, og hvordan man gør. Temaet er relevant og vi skal arbejde videre med det.

Lærer

Kompetencepakkens form bliver også positivt fremhævet af lærere og pædagoger, fordi materialet var på dansk, havde et passende niveau, og fordi modulopgaverne var velstrukturerede. En af lærerne beskriver kompetencepakken som ”let at gå til”, og oplægsholderen som ”meget tydelig”.

5.2 Udvikling af undervisningspraksis

Evalueringen fra 2018 viste, at lærere og pædagoger oplevede, at det var svært at bevæge sig fra de fælles refleksioner i teamet til egentlige ændringer i praksis. Det er siden blevet forsøgt imødekommet i udformningen af kompetencepakkerne, ved at teamene arbejder med egne problemstillinger og udvikler aktioner eller prøvehandlinger i deres undervisningspraksis. Analysen af interviewene til den afsluttende evaluering peger på, at der generelt er stor tilfredshed med denne udvikling, men også at der er en stor variation i lærere og pædagogers vurdering af, hvorvidt pakkerne har været med til at udvikle deres praksis. I det følgende ser vi først nærmere på, hvordan teamene har arbejdet med udvikling af undervisningen, og dernæst hvilke resultater lærere og pædagoger peger på.

Undervisningen udvikles især gennem prøvehandlinger og samtaler

I interviewene peger lærere og pædagoger på, at det især er arbejdet med deres egne problemstillinger og udvikling af konkrete indsatser i form af prøvehandlinger eller aktioner, som er med at udvikle deres undervisning. Lærere og pædagoger oplever det som særligt positivt, at den teambaserede kompetenceudvikling dermed ikke er en opgave ved siden af deres daglige arbejde, men bliver en direkte understøttelse heraf. En lærer forklarer: ”Det er små prøvehandlinger ind i hverdagen, som ikke bliver ekstra, men som bliver en del af det, man ellers gør. Og så er det, det virker”. Et andet positivt aspekt ved metoden er, ifølge interviewene, at lærere og pædagoger får et større ejerskab til deres praksisudvikling, fordi de selv formulerer deres udfordringer. En lærer forklarer:



Det er vedkommende, fordi det er vores egne udfordringer, som der bliver sat spørgsmålstejn ved. Det er vores egen praksis. Og vi gør det selv. Vi coacher hinanden frem til en løsning, frem for at du får at vide, at du skal gøre sådan og sådan. Så vi finder selv frem til det. Så det virker, fordi vi får ejerskab.

Lærer

Samarbejdet om praksisudvikling betyder, at lærere og pædagoger er blevet mere åbne om deres praksis i programperioden. Det hænger blandt andet sammen med, at de forud for observationerne aftaler, hvad der skal observeres. Når kollegerne kigger med, bliver der ikke åbnet for en generel diskussion af den observerede lærers undervisning. Der stilles derimod skarpt på den problemstilling, teamet på forhånd har aftalt. Dermed er det mindre sårbart at blive observeret, og der er større åbenhed for at diskutere hinandens praksis.

I ét team har lærerne observeret hinandens undervisning i forbindelse med kompetencepakken *Motivation, tro på sig selv og ros*. Inden observationen drøftede de, hvordan de hver især startede timen, hvilken struktur de havde og hvilken betydning det havde for elevernes motivation i forhold til at gå i gang med opgaverne. På den baggrund opstillede de tegn for, hvordan de ville observere motivation blandt eleverne. Det betød, at der var enighed om, hvad de kiggede efter i observationen, og det hjalp teamet med at fokusere på det valgte emne.

Evalueringen peger på, at kombinationen af teori og egne problemstillinger i undervisningen er med til at understøtte udviklingen af praksis. Den viser samtidig, at det varierer mellem skoler og mellem teams, hvor systematisk der arbejdes med udviklingen af undervisningen.

Udviklingen kan ses i konkrete tiltag eller nye opmærksomheder

På tværs af interviewene med lærere og pædagoger er der udbredt enighed om, at arbejdet med den teambaserede kompetenceudvikling har sat gang i nye refleksioner, og som nævnt ovenfor har især prøvehandlingerne også bidraget til at afprøve nye metoder praksis. Det er dog mindre tydeligt for lærere og pædagoger, hvilken betydning arbejdet med kompetencepakkerne i sidste ende har for eleverne. En lærer sætter disse ord på sine overvejelser:



Jeg er meget skeptisk over for, om børnene har haft nogen glæde af det. Det er jeg ikke sikker på, at de har. Men måske har de det alligevel på den måde, at jeg tror, at når musikken er slut, så tror jeg faktisk, at lærerne har ændret sig lidt.

Lærer

Som citatet illustrerer, kan det være vanskeligt for lærere og pædagoger at vurdere elevernes udbytte. I interviewene peger lærere og pædagoger da også primært på ændringer i deres egen praksis og opmærksomhed (og i mindre grad i elevernes læring). De taler overordnet om to typer af forandring: konkrete tiltag i undervisningen og en ny opmærksomhed på deres egen rolle i klassen. Den første type forandringer giver vi eksempler på i boksene nedenfor. Den anden type udfoldes efterfølgende.

Eksempel: Lærer-elev-feedback i timerne

Et team fortæller, at deres feedback til eleverne i timerne er blevet mere dynamisk efter deres arbejde med kompetencepakken Feedback og klasseledelse. Før indsamlede de elevernes hæfter og kom tilbage med dem nogle dage senere — med røde streger i. Nu taler de i stedet med eleverne enkeltvis. Matematiklæreren forklarer, at han cirkulerer rundt mellem eleverne én gang om ugen, mens de laver matematik i en portal. Så taler han med hver elev om, hvordan de regner, og beder eleverne forklare, fx hvordan de løser deres gangestykker. Læreren udtaler, at det er blevet mere legitimt at tage sig tiden i undervisningen, og at eleverne har gavn af det.

En kollega i teamet har ofte støttetimer i klassen og supplerer matematiklæreren: ”Jeg kan se, at det giver eleverne en fornemmelse af, at det ikke er ligegyldigt, om de laver noget eller ej. Fordi på et tidspunkt kommer de til at få den der alenetid med deres underviser, hvor de lidt skal stå til regnskab og får den der opmærksomhed bare på dem”.

Andre lærere i teamet beskriver, at de får mere tilbage fra eleverne, og at den dynamiske feedback ”gør noget ved eleverne”.

Eksempel: Ensartet opstart af timen

I arbejdet med kompetencepakken Motivation, tro på sig selv og ros har et team udviklet en fælles praksis for, hvordan de kommer ind i klassen, og den følger de nu alle sammen. Læreren bliver stående i døråbningen og venter, indtil eleverne sidder på deres pladser, og det bidrager til at skabe ro.

I arbejdet med kompetencepakken stillede de skarpt på dynamikken i klasserummet. De besluttede, forklarer en lærer, ”at hvis vi skal motivere børnene, så skal vi faktisk også udstråle, at vi vil det. Så vi fik lavet en helt skarp regel på, hvordan man kommer ind i klassen”.

En anden lærer supplerer: ”Fra at jeg ikke har kunnet gå ind og få ro i en klasse, til at nu ved de bare, når jeg står der, at så er vi klar til undervisning. Det er en helt anden klasse at gå ind til. Og det er på ét år. Det har været vildt for mig at se i hvert fald.”

Lærerne i teamet peger på, at det har skabt en forudsigelighed og tryghed for eleverne, at timerne altid starter på den samme måde.

Udvikling af undervisningspraksis kan handle om at få en ny opmærksomhed på eleverne eller ens egen undervisning. En af lærerne beskriver, at hun tidligere forklarede den uro, der kunne opstå i klassen, med de urolige elevers hverdag uden for skolen. Arbejdet med kompetencepakken betød, at hun forholdt sig mere kritisk til sin egen for forståelse af eleverne og fik en øget opmærksomhed på interaktionen i klasserummet: Hvad skete der i klassen, når der opstod uro, og hvad kunne hun gøre? Det peger på, at udvikling af praksis kan være et spørgsmål om at få et mere systematisk og analytisk blik på interaktionen med eleverne. En lærer fra et andet team reflekterer også over denne mulighed:



Dét, vi har arbejdet en del med, er måske, at man ikke skal skride til handling med det samme, men måske forsøge at forudse, hvad der kommer til at ske, inden vi går i gang med det. Den opmærksomhed [på ikke at skride til handling med det samme] er måske blevet lidt mere automatiseret nu. Eller er det bare mig, der tænker det?

Lærer

Evalueringen peger på, at den teambaserede kompetenceudvikling har sat sig spor i form af konkrete indsatser og nye opmærksomheder i undervisningen, mens det dog er vanskeligt for lærere og pædagoger at pege på en udvikling i elevernes udbytte.

Forhold, der har betydning for udviklingen af praksis

Evalueringen peger på, at der er stor forskel på, hvordan teamene arbejder med udvikling af undervisningen, og at der især er fire forhold, som har betydning. For det første har det betydning, hvordan teamet er vant til at samarbejde, og fx om udvikling af undervisningen betragtes som et fælles anliggende. For det andet har det betydning, at ledelsen tydeligt prioriterer arbejdet og indgår i sparring med teamet. For det tredje er der forskel på, hvilke muligheder teamet har, alt efter om arbejdet med kompetencepakker suppleres med andre aktiviteter, der giver mulighed for mere fordybelse. For det fjerde er det væsentligt, at der er afsat tid til arbejdet med kompetencepakkerne, og at der fremadrettet afsættes tid til opfølgning og vedligeholdelse. De fire forhold udfoldes i det følgende.

Forskellige forudsætninger for teamsamarbejdet

Analysen viser, at det er forskelligt, hvor systematisk teamene arbejder med kompetencepakker og udvikling af undervisningen. Det må ses i lyset af, at skolerne og dermed de enkelte teams har forskellige udgangspunkter, for hvor nogle længe har arbejdet med at udvikle ”professionelle læringsfællesskaber” og har prioriteret faglig udvikling som en fast del af teamsamarbejdet, er det for andre nyt at observere hinandens undervisning og reflektere fagligt sammen. De forskellige udgangspunkter ser ud til at have stor betydning. Ét team taler om, at deres forberedelse til møder om kompetencepakkerne nogle gange blev ”venstrehåndsarbejde”. En lærer fra teamet forklarer, at selvom de kan have interessante diskussioner på møderne, falder de hurtigt ”tilbage i hverdagen igen”. Interviewene med skolelederne peger på, at der er stor variation på den enkelte skole, og en leder forklarer:



Vores teams er forskellige, og det er forskelligt udbytte, der har været af kompetencepakkerne. Det kræver meget opfølgning som leder, for vi vil jo gerne have, at der sker et eller andet imellem modulerne også.

Skoleleder

Det er en pointe på tværs af interview med både ledere, lærere og pædagoger, at ledelsens opmærksomhed og opfølgning er afgørende for udviklingen af undervisningen. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

Ledelsens deltagelse er vigtig

Den organisatoriske understøttelse af arbejdet med kompetencepakkerne er vigtig. Det viser interviewene med både lærere, pædagoger og ledere. Evalueringen i 2018 viste, at skolelederne i høj grad havde overtaget opgaven med at give feedback på modulopgaverne fra forvaltningen. Det betød, at ledelsen kom tættere på den pædagogiske praksis. Den afsluttende evaluering peger på, at der på mange skoler er sket en yderligere udvikling, fra at teamene afleverede skriftlige opgaver og fik feedback, til at de nu i stedet sparrer mundtligt med ledelsen, som deltager på møder med teamene. Den samlede udvikling vurderes positivt af både teams og skoleledere.

Et team af lærere og pædagoger beskriver skiftet fra at skulle indsende skriftlige besvarelser på modulopgaver til mundtlig sparring med ledelsen som en bevægelse fra at være blevet kontrolleret til at opleve, at de nu har meningsfulde møder med ledelsen. En lærer forklarer:



De sidste gange, hvor de har siddet sammen med os, hvor vi har kunnet fortælle om projektet, der fungerede det meget bedre, altså i stedet for bare at få noget feedback på noget, vi havde skrevet. Det gav meget mere mening, at de hørte om, hvad vi ville arbejde med. Så kunne de måske også holde os op på det.

Lærer

Som citatet peger på, er den tætte sparring med ledelsen med til at skabe en gensidig opmærksomhed og forpligtelse. Når lederen deltager i møderne og er engageret i diskussioner af de pædagogiske indsatser, teamet arbejder med, afspejler det en prioritering af og interesse for opgaven. Samtidig kan det også betyde, at ledelsen opnår et bedre indblik i og forståelse for teamets arbejde. En lærer forklarer, at lederen er blevet ”langt mere imødekommende” og ”har meget mere forståelse for, hvad det egentlig er, der sker nede hos os”. Modsat beskriver et team, som ikke har modtaget sparring fra ledelsen, at arbejdet let ”løber ud i sandet”, når ledelsen ikke deltager.

Den organisatoriske understøttelse rækker ud over sparringsmøder om modulopgaver og handler om, at ledelsen løbende viser interesse og sørger for at følge op på de igangsatte indsatser. Hvis intentionen med programmet skal indfries, må den enkelte indsats ses som led i en større kulturændring, hvor lærere og pædagoger kollektivt reflekterer over og udvikler deres praksis. I et interview med ledere reflekterer en af deltagerne over, hvordan de i deres ledelsespraksis kan understøtte, at medarbejdere gør programelementerne til en del af hverdagen:



Det kan godt være, der er kompetencepakker, og der er T2- og T3-undersøgelser. Men hvad er det, den egentlig betyder i hverdagen? Det kræver, at ledelsen er helt tæt på, det kræver, at der er nogen, der stikker hovedet ind i undervisningslokalet og siger ’hvad er det egentlig, der foregår?’ Fordi man har måske en romantisk drøm om ’nu får de nogle kompetencepakker, og så kører det dæleme derudad’. Det gør det bare ikke. Fordi det handler om en kulturforandring. Det er jo en kæmpe forandringsproces, vi skal igennem.

Skoleleder

Hvis forandringerne i teamsamarbejdet og undervisningspraksis skal lykkes, skal den pædagogiske ledelse være tæt på lærernes praksis, og der skal være løbende opmærksomhed på det pædagogiske udviklingsarbejde. Denne pointe ser vi nærmere på i næste afsnit.

Supplerende aktiviteter

En måde at give arbejdet mere tid og opmærksomhed er ved at kombinere det med andre aktiviteter på skolen. Fx har en kommune tilbudt skolerne aktionslæringsforløb, og det betyder, at teamene har mulighed for at arbejde mere i dybden med deres indsatser. På andre skoler kombineres

arbejdet med kompetencepakkerne med fælles møder og dialog. En lærer fortæller om de ”pædagogiske aftener”, de har på skolen, hvor de mødes og drøfter kompetencepakkens emne, inden teamene går i gang:



Dét at få en mulighed for at sige ’nu bruger vi tre timer på at arbejde med det’, det ville ikke kunne ske i dagligdagen, det er fuldstændig umuligt. Så de aftener har altså været med til at løfte, at det blev en succes. Jeg ved godt, at folk de var trætte [...] Men alligevel. Vi gik herfra, sådan lidt med hænderne oppe.

Lærer

Evalueringen peger på, at det har betydning for den teambaserede kompetenceudvikling, om teamet har mulighed for at supplere med andre aktiviteter fx som led i igangsætning eller yderligere udvikling af arbejdet med en kompetencepakke.

Tid til opfølgning og vedligeholdelse er vigtig

En klar pointe i interviewene er, at der er brug for fortsat opfølgning og vedligeholdelse, hvis de forandringer, der er sket i programperioden, for alvor skal implementeres på skolerne.

I forbindelse med hver kompetencepakke har der været afsat tid på møder til at diskutere undervisningsmaterialet og egen undervisningspraksis. Det er vigtigt, at tiden til at tale didaktik og pædagogik fortsat er på skemaet.

I forhold til arbejdet med prøvehandling, aktioner eller andre nye tiltag peger lærere og pædagoger på, at der er brug for gentagelse og opfølgning. Det er ikke tilstrækkeligt at prøve en handling af i sin undervisning, hvis den skal gøre en forskel. Der kan være brug for at udvikle tiltagene på baggrund af erfaringer eller at vende tilbage til litteraturen. En lærer beskriver det som et spørgsmål om at have tid og ro til at øve sig.

Tre gode råd

- **Inddrag lærere og pædagoger i valget af emne.** Det skaber et godt grundlag for udvikling af undervisningen, når emnet er relevant for teamet, og når undervisningsmaterialet har et passende niveau og omfang.
- **Skab tydelig kobling mellem teori og praksis.** Lærere og pædagogers egne problemstillinger fungerer som et godt afsæt for pædagogiske og didaktiske drøftelser og indsatser.
- **Understøt teamarbejdet.** Ledelsen kan understøtte arbejdet ved at sparre med alle teams. Det er vigtigt, at der er skemalagt tid til arbejdet med kompetencepakkerne og til opfølgning og vedligeholdelse af de pædagogiske indsatser.

6 Det fremadrettede arbejde med læringsledelse

Program for læringsledelse blev igangsat i 2015 ud fra et ønske om at bidrage til skoleudvikling ved at sikre, at pædagogiske indsatser systematisk understøttes af og bevidst arbejder på grundlag af forskning og data om elevers læring og trivsel. EVA har evalueret programmet undervejs med et formativt sigte. Evalueringerne tegner et billede af, at programmet har udviklet sig ganske meget i programperioden, og det er da også en vurdering, som fremhæves af interviewpersonerne i denne afsluttende evaluering.

Efter en femårig programperiode afsluttes Program for læringsledelse i foråret 2020, og i dette afsluttende kapitel er der fokus på, hvordan skoler og forvaltninger fremover forventer at arbejde med læringsledelse. Vi belyser dels, hvordan skoler og forvaltninger fremover vil samarbejde om skoleudvikling, og dels hvilke overvejelser de i den forbindelse gør sig om anvendelsen af data og kompetenceudvikling. Endelig sammenfatter vi til sidst de vigtigste erfaringer fra gennemførelsen af Program for læringsledelse.

Kapitlet bygger på interview med skolechefer i de 13 kommuner og på interview med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere samt lærer- og pædagogteam i de fire kommuner.

Kapitlet peger på, at det ikke er alle kommuner, der endnu har præcise planer for det videre arbejde. Mange kommuner forventer dog at videreføre et tæt samarbejde mellem forvaltning og skoler med systematisk brug af data. Der er en generel opmærksomhed på, at der stadig er behov for at understøtte skolernes arbejde med data. Der er forskellige perspektiver på det fremadrettede arbejde med data. Der er forvaltninger og skoleledere, som ønsker at videreføre (dele af) kortlægningen, fordi de vurderer, at den belyser praksis på en anden og bedre måde end andre typer af data. Andre oplever, at kortlægningen har været for omfattende og tidskrævende set i relation til udbyttet, og de ønsker fremover at styrke deres fokus på et bredt databegreb. Der er et udbredt ønske om fortsat at anvende teambaseret kompetenceudvikling, som giver mulighed for at arbejde forskningsinformeret tæt på praksis. Der er samtidig et ønske om mere fokus på muligheder for fagfaglig kompetenceudvikling.

6.1 Perspektiver fra de 13 skolechefer

Skolecheferne peger på, at de endnu ikke (i maj 2019) har lagt de endelige planer for, hvordan de konkret vil føre arbejdet videre. Flere kommuner er ifølge skolecheferne i en proces, hvor de først skal formulere nye strategiske mål for kommunens skoler. Interviewene peger dog på, at langt de fleste kommuner vil arbejde videre med at skabe et tæt samarbejde mellem forvaltning og skoler og med en systematisk brug af forskellige typer af data. Det ser vi nærmere på i det kommende afsnit.

Der er fortsat fokus på datainformeret skoleudvikling

EVA's tidligere evalueringer af programmet har vist, at kommuner og skoler forbandt programmet med en tidskrævende kulturændring, fordi alle led i kæden omkring skolernes udvikling skulle lære at arbejde datainformeret i professionelle læringsfællesskaber. De skolechefer, der ønsker at arbejde videre med den kulturændring, som er sat i gang med programmet, vurderer, at selvom alle parter nu tager for givet, at skoleudvikling er datainformeret og foregår i et professionelt samarbejde, så skal der fortsat være opmærksomhed på understøttelse af skolerne fra forvaltningens side. De ønsker fortsat at have fokus på at understøtte den professionelle dialog om datainformeret skoleudvikling. I en kommune, hvor Program for læringsledelse var starten på en helt ny organisering og tilgang til skoleudvikling, fortæller en skolechef således:



Vi holder helt sikkert fast i de professionelle læringsfællesskaber og implementering af dem. Vi er ikke færdige med at tænke over, hvordan vi kan gøre det fornuftigt, og vi er ikke nået ud i alle hjørner. Og så handler det meget om at forfølge, hvad vi gør med data, hvordan får vi dem for midlet og brugt hensigtsmæssigt.

Skolechef

Kommunen her er endnu i overvejelse om, hvordan man konkret arbejder videre med de forandringer, der er igangsat i programperioden.

Skolechefer vil savne forskningstilknytning og samarbejde på tværs af kommuner

På tværs af interviewene tegner der sig det billede, at nogle elementer er lettere for kommunerne at arbejde videre med end andre. De fleste af kommunerne ser sig i stand til at fortsætte den Whole System Approach, som de har arbejdet med i programperioden, ligesom de også kan fortsætte med at udvikle de professionelle læringsfællesskaber. De mener derimod, at det bliver udfordrende at bevare den forskningstilknytning, der har været i programmet, og det er flere af kommunerne optagede af at løse. En skolechef formulerer det på følgende måde:



Det at nogle forskere har været med inde og medlæse og komme med anbefalinger, det er vi meget opsatte på at kunne fortsætte i et eller andet format.

Skolechef

Skolecheferne fremhæver desuden, at de har oplevet et stort udbytte af at samarbejde med de øvrige kommuner i programmet. Når kommunerne har udvekslet erfaringer med arbejdet med skoleudvikling har det givet nye ideer til, hvordan skoleudvikling også kan gribes an. En skolechef forklarer:



Vi har lært noget af samarbejdet med de andre kommuner. Vi har åbnet døren til hinandens maskinrum. Kommunerne har jo masser af samarbejde, men sjældent noget, der er så dybt som det her. Nogle kommuner er så forskellige fra os, at det er svært at lære noget af dem, men der er bestemt nogle kommuner i det her netværk, som det har været meget givende for os at samarbejde med.

Skolechef

Derfor peger nogle skolechefer på, at de vil savne samarbejdet med de andre kommuner, når programmet ophører.

Uafklarede om eventuel fortsættelse af kortlægningen

Kommunerne mister på tilsvarende vis kortlægningerne, når programmet stopper. Skolecheferne påpeger, at kortlægningerne har givet unikke data, fordi de tegner et billede fra flere forskellige synsvinkler (elever, forældre, lærere, pædagoger, ledere). Nogle af kommunerne ønsker at arbejde

videre med netop denne form for data, mens andre kommuner først og fremmest vil holde fast i det systematiske arbejde med data om elevernes læring og trivsel, men mener, at de kan finde brugbare data andre steder. En del af kommunerne var i maj 2019 endnu ikke afklarede om, hvorvidt de fortsat ønskede og/eller havde mulighed for at anvende kortlægningerne.

6.2 Perspektiver fra de fire kommuner

I dette afsnit sætter vi først fokus på overvejelser om det fremadrettede samarbejde om skoleudvikling, dernæst på anvendelsen af data og endelig på den teambaserede kompetenceudvikling. Alle tre afsnit bygger på interview med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, lærere og pædagoger i de fire kommuner.

Samarbejdet om skoleudvikling

De fire kommuner er som tidligere nævnt udvalgt ud fra et ønske om, at de skulle repræsentere en bredde i erfaringerne med programmet. De havde et meget forskelligt udgangspunkt, da de påbegyndte arbejdet med Program for læringsledelse, og de har dermed haft forskellige forudsætninger for deltagelsen. De har oplevet forskellige typer af udfordringer undervejs i programperioden, og ikke overraskende er der også, som det vil fremgå af det efterfølgende afsnit, variation i deres overvejelser om, hvordan de vil fortsætte arbejdet med læringsledelse og datainformeret skoleudvikling. I alle fire kommuner er der fokus på, at forvaltning og skoleledere skal fortsætte samarbejdet om skoleudvikling, men de har forskellige fokusområder i deres arbejde med forankring af arbejdet med læringsledelse.

Forskellige fokusområder i det fortsatte arbejde

Én kommune er nået meget langt i arbejdet og har nu fokus på, hvordan arbejdet med læringsledelse skal forankres, så det ikke længere af skoleledere, lærere og pædagoger opleves som et projekt. I en anden kommune oplever forvaltningsrepræsentanterne, at der stadig forestår et stort udviklingsarbejde, og de vurderer, at der stadig er behov for en høj grad af understøttelse af skoleledernes arbejde fra forvaltningens sider. Disse to eksempler præsenteres herunder.

Fra projekt til hverdagspraksis

Én kommune havde allerede en klar strategi for skoleudvikling og for arbejdet med læringsledelse, da programmet blev sat i gang. Forvaltningen har ingen planer om at skifte spor, selvom programmet stopper. Arbejdet med kommunens strategi for skoleudvikling fortsætter ufortrødent. Skolechefen uddyber:



Jeg synes, at det har været helt centralt at være med i programmet. Derfor vil vi også kigge på, hvordan man går fra at være med i sådan et projekt, til at det bliver en fast, varig del af ens fundament. Altså, hvordan kan det her fortsætte? Vi er lidt på jagt efter det her med, hvordan vi kan gøre det til noget, som er en del af vores hverdag, uden at det bliver et nyt projekt.

Skolechef

Forvaltningen ønsker at sætte fokus på, hvordan man kan få indarbejdet elementer fra programmet i kommunens almindelige praksis. Kommunen vil altså arbejde videre med og vedligeholde det arbejde, der allerede finder sted i forhold til data, teambaseret kompetenceudvikling og inddragelse af forskningsbaseret viden i teamsamarbejdet. Derudover lægger forvaltningsrepræsentanterne vægt på, at der også fremover vil være fokus på netværksdannelse mellem skoleledere. Desuden er repræsentanterne fra forvaltningen opmærksomme på, at kommunen skal finde en ny

måde at få eksterne blikke på deres egen praksis, når de ikke længere har mulighed for at modtage sparring fra programmet.

Fortsat behov for understøttelse af skoleledernes arbejde

En anden kommune kom sent i gang med arbejdet med programmets elementer. Det tog nogen tid at få greb om den tilgang til skoleudvikling, som ligger i programmet, og som altså ikke allerede var en del af kommunens praksis. En skoleleder uddyber denne oplevelse:



Det har taget langt tid for os at finde ud af, hvad essensen er i det her. Og i virkeligheden fandt vi ud af, at det var såre simpelt. Det er jo et spørgsmål om at arbejde med data. Man troede jo lidt, at det var kortlægningen, der var projektet. Nu ser vi det jo bare som en del af stilladset omkring det her med at arbejde med data. [...] Det er jo bare at arbejde strategisk med skoleudvikling og bruge data til det.

Skoleleder

Forvaltningsrepræsentanter og skoleledere fra denne kommune giver udtryk for, at der er behov for et styrket fokus på understøttelse af skolernes arbejde med skoleudvikling. Skolelederne vurderer, at der stadig ligger et stort potentiale i at få arbejdet med data til at indgå i det strategiske arbejde med skoleudvikling. De vil gerne lære mere om, hvordan de kan omsætte forskellige typer af data til konkrete indsatser og forandringer af praksis. Repræsentanterne fra forvaltningen oplever, at de har en central opgave her. En forvaltningsrepræsentant siger: ”Det er ikke, fordi at vi kommer med de gyldne svar, men det med at kunne sparre med nogle lidt ude fra, som forstår deres kontekst. Det efterspørger de”.

Forvaltning og skoleledere er ikke afklarede med, hvordan de fremover skal arbejde med data, eller hvilken form for kompetenceudvikling der skal gennemføres, men de vurderer, at der er sket nogle ændringer, som de ønsker at videreføre. Det er en kulturændring, som er igangsat på flere forskellige niveauer, og som kræver fortsat opmærksomhed. Som en skoleleder siger, så er den nye struktur for samarbejdet om skoleledelse ikke ”støbt færdig endnu”, men der er skabt ”et spor for det videre arbejde”, som skolerne gerne vil gå videre ad. Skoleledere giver udtryk for, at de ønsker at arbejde videre med Whole System Approach. De vurderer, at samarbejdet i kommunen er styrket, og at forvaltningen har en central rolle i at understøtte skolernes fortsatte arbejde og i at udvikle samarbejdet mellem kommunens skoler.

Disse to eksempler illustrerer, at spørgsmålet om, hvordan kommuner og skoler vil arbejde videre med samarbejdet om skoleudvikling, afhænger af en række kontekstuelle forhold. I de næste to afsnit sætter vi fokus på de fremadrettede overvejelser om arbejdet med data og med teambaseret kompetenceudvikling. Vi har her valgt at sammenfatte kommuner og skolars overvejelser i en række tværgående perspektiver.

Anvendelsen af data

Der er forskellige perspektiver på den fremadrettede anvendelse af data i de fire kommuner. Skoler og kommuner har forskellige erfaringer, som danner baggrund for deres overvejelser om, hvorvidt det fremover vil være en god idé at arbejde med en lignende form for data. Vi har her grupperet skoler og kommuners refleksioner over arbejdet med data i fire perspektiver:

- Kortlægningen belyser praksis på en bedre måde end andre tilgængelige data
- Kortlægningen er for omfattende og tidskrævende
- Ønsker øget fokus på et bredt databegreb fremover

- Data er et redskab og ikke en løsning.

Kortlægningen belyser praksis på en bedre måde end andre tilgængelige data

Et perspektiv på kortlægningen er, at den giver adgang til data, som forvaltninger og skoleledere ikke kan finde andre steder. De fremhæver, at kortlægningen har kunnet belyse lærernes pædagogiske og didaktiske praksis, og at det har haft en stor værdi, at lærere og pædagoger, forældre og elevers perspektiver indgår i kortlægningen og kan sammenholdes med hinanden. En forvaltningsrepræsentant giver i dette citat udtryk for, at særligt elever og læreres perspektiver på undervisningen har haft en værdi:



Jamen, vi vil jo savne eleven og lærerens stemme. Altså, vi har jo ikke nogle steder noget om, hvad eleven tænker om undervisningen. Ikke så tydeligt, som vi har i kortlægningen.

Forvaltningsrepræsentant

Der er på den baggrund forvaltninger og skoleledere, som overvejer mulighederne for at fortsætte kortlægningen i en mindre målestok og gerne med en mulighed for lokal tilpasning, så der i højere grad fokuseres på de emner, som den pågældende kommune vurderer er mest relevante. Denne pointe fremhæves primært af skoleledere og forvaltning. Som tidligere nævnt opleves kortlægningens anvendelighed ikke helt så positivt af lærere og pædagoger.

Kortlægningen er for omfattende og tidskrævende

Et andet perspektiv på kortlægningen er, at den er for omfattende og tidskrævende set i forhold til udbyttet på den enkelte skole. Både skoleledelser, lærere og pædagoger oplever, at der bruges mange ressourcer på at gennemføre og efterfølgende arbejde med kortlægningsundersøgelsen. Det gælder for det første den tid, der bruges på elevbesvarelser og den del, som lærerne skal udfylde om hver enkelt elev. For det andet gælder det den tid, som skolerne efterfølgende bruger på at analysere data fra kortlægningen. På skolerne rejser det spørgsmålet om, hvorvidt tiden er givet godt ud i forhold til udbyttet af arbejdet med data fra kortlægningen. En skoleleder beskriver her, at kortlægningen bidrager med detaljer i det samlede billede, og at tiden derfor kunne være brugt bedre:



Lige nu skal vi i gang med T3. For hver klasselærer går der 6-7 timer med bare deres indtastning, og så er der elevernes indtastninger. Det er en enorm mængde tid, vi investerer i det. Hvis vi kunne bruge den tid målrettet på noget af det, hvor vi godt ved, at skoen trykker, så havde vi fået en langt større effekt.

Skoleleder

En anden udfordring, som skoleledere peger på i samme forbindelse, handler om, at der går for lang tid fra gennemførelsen af kortlægningen, til skolerne får resultaterne. De vurderer derfor, at det er mere relevant at arbejde med faglige test eller trivselsundersøgelser, hvor data hurtigere er tilgængelige.

Ønsker øget fokus på et bredt databegreb fremover

Et tredje perspektiv handler om, at der er et ønske om at anvende et bredere databegreb. Forvaltningsrepræsentanter og skoleledere giver udtryk for, at de fremover ønsker en højere grad af fokus på kvalitative data. De anerkender, at kortlægningen har bidraget til udvikling, men de ønsker ikke at videreføre arbejdet med kortlægningen. Dels vurderer de at være godt dækket ind gennem nationale test, afgangsprøver og trivselsmålinger, og dels vil de gerne arbejde mere med andre typer af data. Der er altså et øget fokus på lokale og på kvalitative data, som kan bringe forvaltninger og skoleledere tættere på den pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset.

Data er et redskab og ikke en løsning

Et fjerde perspektiv handler om, at data gennem arbejdet med kortlægningen er kommet til at fylde for meget i diskussioner af skoleudvikling. Skoleledere vurderer, at data er — og skal være — en del af den professionelle ledelsespraksis, men kun en del. De vurderer, at der kan være en tendens til at anskue data som en løsning på de udfordringer, som skolerne står med. En skoleleder minder her om, at der ikke er enkle løsninger på komplekse problemer:



Data er en del af den ledelsespraksis, vi har. En naturlig del. Men jeg synes, at det bliver forhøjet, som om at det her er løsningen. Altså, vi søger hele tiden den lette løsning på de ekstremt komplekse områder, og den findes ikke.

Skoleleder

Skoleledere oplever som tidligere nævnt, at deres ledelsespraksis er blevet professionaliseret, og at arbejdet med data har været med til at sætte fokus på det professionelle samarbejde om skoleudvikling. De peger dog på, at data primært er med til at lede opmærksomheden hen på de udfordringer, som elever, lærere, pædagoger og ledere oplever. Redskaber til at løse problemerne skal de finde andre steder.

Teambaseret kompetenceudvikling

Kommuner og skoler har gennemgående positive erfaringer med gennemførelsen af kompetencepakker. Særligt formen på kompetenceudviklingen vurderes som velegnet til at danne afsæt for faglige refleksioner, der kan styrke teamsamarbejdet. Det betyder, at en del kommuner og skoler ønsker at fortsætte den teambaserede kompetenceudvikling i en form, der minder om kompetencepakkerne. Skoler og kommuners fremadrettede overvejelser om gennemførelse af teambaseret kompetenceudvikling er i dette afsnit sammenfattet i to perspektiver:

- Fortsat fokus på forskningsinformeret kompetenceudvikling tæt på praksis
- Lærere ønsker også fokus på fagfaglig kompetenceudvikling.

Fortsat fokus på forskningsinformeret kompetenceudvikling tæt på praksis

Et perspektiv er, at kommuner og skoler fortsat oplever et behov for at arbejde forskningsinformeret. Skoleledere, lærere og pædagoger vurderer, at der ikke forud for programmet var en udbredt kultur om inddragelse af forskningslitteratur på skolerne. En skoleleder uddyber:



Dét, som jeg synes har været lidt nyt i det her, det er, at vi har fået vores medarbejdere ind i noget forskningsbaseret, fordi det har vi snakket meget om i folkeskolen i alle de 2.000 år, jeg har været der. Hvordan er det egentlig, at vi får lærerne til at være med hele vejen, når der kommer ny forskning? Hvordan er det, vi kan få dem til at forny sig? Og der er det største problem, at hvis ikke det er hurtigt tilgængeligt, så bliver det sindssygt svært, og når programmet stopper lige om lidt, så skal vi selv finde den nye forskning.

Skoleleder

Hvis det fremover skal kunne lade sig gøre at motivere lærere og pædagoger til at læse forskningslitteratur som led i deres teamsamarbejde, så vurderer skoleledere, at det skal være i en form, hvor teksterne bliver præsenteret på en overskuelig måde, og at der skal være fokus på, hvordan ny viden kan omsættes i praksis. Der peges på, at arbejdet med pakkerne også fremover skal ske med tæt reference til praksis.

Det fremhæves i interviewene, at det vil være relevant at arbejde mere fleksibelt med pakkerne. Lærere giver fx udtryk for, at de gerne vil arbejde med cases på deres teammøder, men arbejdet behøver ikke nødvendigvis strække sig over et bestemt antal uger:



Jeg synes, det er fedt, at vi får de her diskussioner. Det kunne jeg godt tænke mig, at vi stadig fik tid til, at vi fik en case, som er relevant for os, og som vi kan sætte os ned og diskutere. Måske skulle det ikke være så omfattende, så man ikke føler, at det er et projekt, og at det strækker sig over så og så mange uger. Man kunne sige, at en gang hvert halve år, der får man så en case, og det skal vi sætte os ned og diskutere.

Lærer

Det understreges i interviewene, at der stadig skal afsættes og skemalægges tid til arbejdet, og at der også fremover vil være behov for, at ledelsen involveres i arbejdet i en eller anden form. Endelig er det en central pointe fra interviewene, at der fremover skal være fokus på at fastholde læring og fokusområder fra det arbejde med kompetencepakker, som allerede er gennemført. Lærere giver udtryk for, at de har fået en del input gennem arbejdet med pakkerne, som de nu gerne vil have tid til at arbejde med i deres undervisning. Det er derfor relevant at overveje, hvordan ledere og lærere kan samarbejde om at fastholde og vedligeholde viden og erfaringer fra arbejdet med kompetencepakkerne.

Lærere ønsker også fokus på fagfaglig kompetenceudvikling

Et andet perspektiv fra de gennemførte interview er, at der i programperioden har været mindre fokus på den fagfaglige kompetenceudvikling, og den form for kompetenceudvikling er der et ønske om at styrke fremover. Lærere peger på, at udvikling af praksis også kan finde sted, hvis man eksempelvis prioriterer kompetenceudvikling af en skoles faglærere fra et bestemt fag. En lærer giver her et konkret eksempel:



Alle matematiklærere var afsted på kursus. Og vi kom hjem og sagde, 'nej, hvor var det godt! Det var spændende... hold da op!'. Det er noget af det mest gennemførte praksisskifte, jeg har oplevet i hvert fald. Det var den faglige læsning i matematik – det var mega godt.

Lærer

Lærere peger på et behov for at sætte fokus på fagene. Det kan fx handle om, at de faglige krav til afgangsprøverne har ændret sig, og at de derfor oplever, at de har brug for faglig udvikling for at kunne varetage undervisningsopgaven. Der er altså en efterspørgsel på faglig opkvalificering i de enkelte fag:



De skal lade være med at lægge alt for mange store kurser ned over hovedet på os. Lad os få lidt mere konkret og fagrelevant viden, så vi kan videreudvikle os inden for fagene. Vi går og sukker efter at lave de her fagteams eller lave noget mere fagligt arbejde.

Lærer

Dette perspektiv er det relevant at have med i overvejelserne, når forvaltninger og skoler fremover prioriterer, hvilken form for kompetenceudvikling der skal gennemføres.

6.3 De vigtigste erfaringer fra Program for læringsledelse

Vi sætter i dette afsnit fokus på tre centrale læringspunkter i gennemførelsen af Program for læringsledelse, der også har været centrale fokusområder i de evalueringer, som EVA tidligere har gennemført af programmet. Det er nu muligt i denne afsluttende evaluering af sammenfatte erfaringerne fra programmet i tre centrale punkter, som vedrører følgende:

- Flexibilitet og tilpasning til den enkelte kommune
- Fokus på, hvilke data der kan anvendes til udvikling af den pædagogiske praksis
- Koblinger mellem ny teoretisk viden og forandringer af praksis.

DE VIGTIGSTE ERFARINGER FRA PROGRAM FOR LÆRINGSLEDELSE

Flexibilitet og tilpasning til den enkelte kommune

De primære elementer i Program for læringsledelse er som tidligere nævnt kompetenceudvikling af forvaltninger og skoler samt en kortlægningsundersøgelse. I udgangspunktet blev disse elementer tænkt som en fælles indsats i de 13 kommuner. Et af formålene var eksempelvis at gennemføre en samlet generisk dataindsamling i alle 13 kommuner, som både kunne give mulighed for et samlet nationalt billede og mulighed for sammenligning af kommuner. Kortlægningen skulle altså gennemføres på samme måde i alle 13 kommuner uden mulighed for tilpasninger. Tilsvarende blev kapacitetsopbygningen igangsat på samme måde i alle 13 kommuner, og den blev ikke i udgangspunktet koblet til eller sammentænkt med lokale forudsætninger og behov.

Et fokuspunkt i gennemførelsen af Program for læringsledelse har handlet om, at der fra begyndelsen blev efterspurgt mere flexibilitet i og tilpasning af de enkelte elementer, der indgår i programmet, til den enkelte kommunes særlige samarbejdskultur og fokusområder (EVA, 2017). I den første evalueringsrunde satte kommunerne fokus på, at programmet i højere grad skulle fungere i samspil med deres egne strategiske mål og øvrige indsatser på skoleområdet. Programmet har i den efterfølgende periode gennemgået en udvikling, så de enkelte elementer kan anvendes mere fleksibelt i kommunerne. Det gælder fx kompetencepakkerne, som gennemføres på forskellige måder på skolerne. Det øgede fokus på flexibilitet viser sig også ved, at programmet har tilbudt forvaltninger og skoler forskellige former for sparring, som er målrettet deres særlige behov.

Som det fremgår af denne evaluering, er der ganske store forskelle mellem, hvordan kommunerne arbejder med skoleudvikling, og hvordan samarbejdet mellem forvaltninger og skoler organiseres. Der er et spænd fra den store kommune med et udfoldet og differentieret samarbejde mellem forvaltninger og skoler til kommuner med færre ressourcer i forvaltningen, hvor de fleste beslutninger træffes på skoleniveau. Og der er forskelle mellem kommuner, der har udviklet en velfungerende model for arbejdet med skoleudvikling, og kommuner, hvor det systematiske arbejde med skoleudvikling stadig er under udvikling.

Erfaringerne fra gennemførelsen af Program for læringsledelse peger på, at programmer, som har til hensigt at udvikle en professionaliseret og systematisk praksis for skoleudvikling, må

bygge på en forståelse af og tage højde for de ganske store variationer, der er mellem kommuner og mellem skolerne i den enkelte kommune. Det er med andre ord vigtigt med en opmærksomhed på den lokale konteksts betydning for skoleudvikling.

Fokus på, hvilke data der kan anvendes til udvikling af den pædagogiske praksis

Et centralt fokuspunkt i evalueringerne af Program for læringsledelse har været det datainformerede arbejde med skoleudvikling og udvikling af undervisningen. Som det er fremgået, har programmet stillet en særlig form for data til rådighed ud fra en ambition om at kunne måle på tværs af de 13 kommuner og kunne sammenligne mellem kommunerne. Disse data har samtidig skullet anvendes til skoleudvikling på den enkelte skole og i det enkelte lærer- og pædagog-team. Denne ambition har det været en udfordring at indfri. Den tidligere evaluering pegede på, at det var afgørende at arbejde med, hvordan lærere og pædagoger kunne anvende data fra kortlægningen i udviklingen af den pædagogiske praksis.

Denne evaluering peger på, at lærere og pædagoger stadig oplever en række udfordringer, og at arbejdet med data fra kortlægningen ikke altid opleves meningsfuldt i det enkelte team. Nogle af de udfordringer, som lærerne oplevede i den tidligere evaluering, gør sig altså stadig gældende. Skolelederne er delte i deres vurderinger af kortlægningen. Mens nogen ledere oplever, at den belyser praksis på en bedre måde end andre tilgængelige data, så vurderer andre skoleledere, at den har vist sig at være alt for omfattende og tidskrævende set i forhold til udbyttet. Evalueringen peger på, at skolerne efterspørger et fokus på et bredere databegreb.

Der er derfor på baggrund af erfaringerne fra Program for læringsledelse behov for en opmærksomhed på, hvilke former for data der er mest anvendelige for lærere og pædagoger, hvis ambitionen om, at data skal kunne bidrage til udvikling af den didaktiske og pædagogiske praksis, skal kunne indfries.

Koblinger mellem ny teoretisk viden og forandringer af praksis

Et tredje fokuspunkt i EVA's evaluering af programmet har været gennemførelsen af teambaseret kompetenceudvikling af lærere og pædagoger i form af de kompetencepakker, der er udviklet i programmet. Kompetencepakkerne bestod, da programmet startede, af videoklip og tekster, som var suppleret med en række modulopgaver, som lærerne besvarede skriftligt og afleverede til konsulenter i forvaltningen, der dernæst gav feedback på opgaverne.

EVA påpegede i evalueringen i 2018, at kompetencepakkerne ikke i tilstrækkelig grad kobledede analysen af data og ny teoretisk viden til konkrete indsatser og ændringer i praksis. Denne slutevaluering peger på, at der er skabt et øget fokus på at omsætte kompetenceudvikling til ny praksis. Gennemførelsen og indholdet i kompetencepakkerne har gennemgået en didaktisering, så de i dag er tættere knyttet til lærernes undervisningspraksis. Pakkerne indeholder nu spørgsmål til refleksion og/eller opgaver, der løses i teamet med udgangspunkt i lærernes egen undervisning og egne elever. Teamet får sparring af skolens ressourcepersoner og/eller personer fra skolens ledelse. Pakkerne er på den måde blevet tættere knyttet til praksis, og de forankres i samarbejdet mellem ledelse, vejledere, lærere og pædagoger på den enkelte skole.

Erfaringerne fra Program for læringsledelse tyder på, at den form for kompetenceudvikling, som nu ligger i kompetencepakkerne, er velegnet til at danne afsæt for faglige refleksioner, der kan styrke teamsamarbejdet og danne udgangspunkt for forandringer af praksis. En del kommuner og skoler ønsker da også at fortsætte den teambaserede kompetenceudvikling i en form, der minder om kompetencepakkerne. Det ser altså ud til, at der med programmet er udviklet en form for kompetenceudvikling, som opleves som brugbar på skolerne.

Evaluering af Program for læringsledelse

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Grafik: BGraphic

ISBN (www) 978-87-7182-392-9

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