

2016

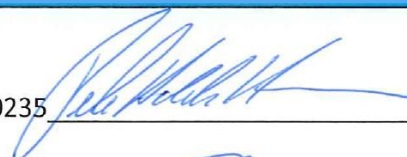
Distriktsskolelederen som læringsleder

Master i Læreprocesser med specialisering i
pædagogisk ledelse – Masterspeciale

Aalborg Universitet – 4. semester

Peter Haldor Hansen

20140235



Dorthe Baun

20140233



Vejleder: Lars Qvortrup
141.562 anslag / 59 normalsider
04-01-2016



Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Forord	5
Indledning.....	5
Problemstilling.....	7
Problemformulering.....	8
Specialets opbygning.....	9
Læsevejledning.....	9
Videnskabsteori og metode.....	11
Videnskabsteoretisk udgangspunkt	11
Metode og undersøgelsesdesign.....	11
Analysedesign.....	11
Udvælgelse af empiri.....	13
Kritik af empiri og teori.....	15
Evalueringen af Bornholm – kritik (Peter Haldor Hansen)	16
Evalueringen af Lolland – kritik (Dorthe Baun).....	20
Teori.....	24
Viviane Robinson (Dorthe Baun)	24
DuFour og Marzano (Peter Haldor Hansen)	27
Leadership pipeline (Peter Haldor Hansen).....	34
Styringsparadigmer – ledere af fagprofessionelle – Leon Lerborg (Dorthe Baun).....	37
Distriktskolelederen som læringsleder	40
Beskrivelser.....	44
Bornholms skolevæsen (Peter Haldor Hansen).....	44
Lollands skolevæsen (Dorthe Baun)	48
Analyse	52
Bornholm (Peter Haldor Hansen)	52
Lolland (Dorthe Baun)	52
Evidensinformeret refleksion over praksis.....	68
Konklusion	78
Perspektivering.....	81
Bibliografi.....	83

Abstract

“The district school leader as leader of learning” is the title of this master’s thesis from Aalborg University, 2015. It is written by Peter Haldor Hansen and Dorte Baun, as the end of our master’s studies in Master of Learning Processes Specializing in Educational Leadership.

The purpose of the master’s thesis is to analyze the tasks, structures and competences that are needed to support the best possible leadership, when we are talking about a school that is structured as a district school with several school units or departments. In this context we want specifically to analyze the best possible leadership, in regards to the learning results of the students. The authors of this master’s thesis are both district school leaders in two different municipalities. This school structure is rather new in a Danish context.

Our method has been to proceed on the basis of international research from Viviane Robinson and Richard DuFour & Robert J. Marzano. They all have contributed to the international research of leadership efficiency in public schools in terms of student achievement. Using their research we have analyzed and described our thoughts as to how the district school leader can and will be successful in leading student learning. In order to relate to a Danish context, we have used two evaluations of school structures from two municipalities, Lolland and Bornholm. We have analyzed the evaluations and specifically their recommendations to uncover the barriers of leading the students’ improvement. Finally we have interviewed a district school leader from a third municipality. We have used our evidence based reflections to formulate several questions; witch we think can contribute to improve the leadership by other district school leaders. These questions were asked in an interview with the school leader in order to analyze if they were helpful in the leading process in real life.

The main points, of the analysis falls in four categories: Competence, Coherence & Organization, Leading of Learning and Economics & Using Resources Strategically. Competence includes the aspects of competences of the district school leader as well as the competences of the heads of departments. These competences should enable the leaders to create teams at all levels of the organization that are performing as professional learning communities. This includes the team of district school leaders. Coherence & organization includes the aspects of an organization that are performing as one unit in spite of the different departments. This means security, clarity and

influence in the organization at all levels. Leading of learning includes the setting of goals and formulation of vision for the school. The key goals are bound to be consistent with the areas of action in the quality report, in Danish called “kvalitetsrapport”, that is presented every second year. And finally the category of economics & using resources strategic includes priority of school funds in order to support the key goals and visions.

Our conclusion is that it makes good sense to establish district schools in a Danish context as long as our main points in the four categories are central to the structure, implementation and organization of the school. And the perspective of the master’s thesis to the daily district school leader shows that our questions and main categories are very good in order to overcome the barriers of implementation and operation of the school.

Forord

”Distriktsskolelederen som læringsleder” er skrevet af Dorthe Baun og Peter Haldor Hansen, som afslutning på Masteruddannelsen i Pædagogisk Ledelse. Masterspecialet omhandler ledelse af den forholdsvis nye form for skolestruktur, der kaldes distrikts- eller matrikelmodellen. Vi er begge distriktsskoleledere og har anvendt uddannelsen til studier og analyser, der i høj grad har været kvalificerende for vores egen ledelsespraksis og for vores strategiske ledelse i vores respektive skoler.

Det har været 2 meget udviklende og givende år og det vil være på sin plads at fremhæve både vores undervisere og vores studiefæller, som helt centrale i den udvikling vi har gennemgået.

Indledning

I kølvandet på kommunalreformen i 2007, ses der en hastigt stigende udvikling og ændring af de kommunale skolestrukturer. Især i perioden efter 2010 tager antallet af strukturændringer til. På baggrund af skolenedlæggelser og skolesammenlægninger indføres nye ledelsesformer og ledelsesstrukturer. Det er primært et faldende børnetal, og deraf følgende faldende elevtal samt en presset kommunal økonomi, der er baggrunden for et øget behov for at optimere den enkelte kommunes driftsomkostninger til folkeskolen (KORA, 2012).

I årene frem til 2010 lukker eller sammenlægger kommunerne ca. 40 skoler om året; mens der efter 2010 er tale om hhv. 158 skoler i 2011 og 126 skoler i 2012. I alt bliver der lukket 242 skoler og sammenlagt 249 skoler i perioden 2004-2012 (KORA, 2012). Der oprettes dog også en række nye skoler i samme periode, nærmere bestemt 127 nye. Nettoforandringen i perioden er således at ca. 20% af alle landets skoler, er blevet enten lukket eller sammenlagt fra 2004-2012 (KORA, 2012).

KORA's analyse af kommunernes skolestrukturer fra 2012, viser, at især kommuner med lav befolkningstæthed og dermed små skoler med lave klassekvotienter, har lukket eller sammenlagt skoler. Dette begrundet i det faktum at høje klassekvotienter, i sig selv, giver en bedre driftsøkonomi pga. færre klasser. Samtidig forudses det, at udviklingen fortsætter mht. skolelukninger og sammenlægninger, da en del kommuner stadig ikke har tilpasset skolestrukturen til det faldende elevtal og den evigt pressede kommunale økonomi (KORA, 2012).

Samtidig udgives der allerede i 2010 et 360 graders eftersyn af folkeskolen, der konkluderer, at bl.a. ændrede skolestrukturer med større skoler giver bedre resultater for eleverne. Argumentet er, at større enheder giver en mere effektiv ressourceudnyttelse og bedre mulighed for højere faglighed blandt personalet (Rejsehold, 2010).

En stor del af strukturændringerne har ført til oprettelse af skoler på flere matrikler, den såkaldte matrikelmodel eller distriktsmodel. Begrebet dækker over selvstændige skoler, der sammenlægges til en samlet skole eller selvstændige skoler, der decideret nedlægges, for at genopstå som samlet skole på flere matrikler. I 2011 drejer det sig om 136 skoler, der sammenlægges til 60 skoler på flere matrikler (Skolelederforeningen, 2011).

Som en direkte konsekvens af de ændrede skolestrukturer, er der sket en stor forandring i forhold til ledelsen af folkeskolen. Det var tidligere normen, at hver matrikel var en selvstændig skole med egen skoleleder, viceskoleleder og ofte også en SFO-leder (leder af skolefritidsordningen) samt egen skolebestyrelse; men nu bliver det mere og mere almindeligt, med skoler på flere matrikler og dermed også med en overordnet skoleleder og en skolebestyrelse, for hele den samlede skole, og decentrale mellemledere på de enkelte matrikler.

Dette speciale omhandler ledelsesopgaven på denne slags skoler, med særlig fokus på distriktsskolelederen.

Problemstilling

Den overordnede skoleleder på en matrikelskole kaldes alt fra områdeleder over distriktsskoleleder til skoleleder; men alle har det samme ledelsesmæssige ansvar som defineret i folkeskolelovens § 45: *”Ved hver skole ansættes en leder, jf. dog § 24, stk. 3, § 24 a, stk. 1, og § 24 b, stk. 1. Skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen”* (Folkeskoleloven, 2014). I specialet omtales disse ledere som distriktsskoleledere.

Denne udvikling stiller en række krav, der er forskellige fra de krav, der bliver stillet til en traditionel skoleleder. Distriktsskolelederen skal i højere grad fungere som leder af ledere og har derfor ikke den daglige ledelse af skolens medarbejdere. Derudover indebærer den nye ledelsesstruktur, et væsentligt større fokus på overordnet strategisk ledelse og dermed også et behov og en forventning om, at distriktsskolelederen skal lede opad i et andet omfang end der tidligere har været tradition for.

Der er en risiko for, at distriktsskolelederens rolle og opgave bliver af administrativ karakter og bliver et bureaukratisk mellemlid. Denne risiko er det vigtigt at være bevidst om, således at distriktsskolelederen strategisk og målrettet designer sin organisation på en måde, så dette ikke sker. Det er vores opfattelse, at distriktsskolelederen skal fungere som læringsleder, hvis elevernes læring og trivsel skal højnes. Det betyder, at distriktsskolelederen skal fungere som læringsleder, med fokus på elevernes læring, i forbindelse med ledelsen af ledelsesteamet på skolen.

Forfatterne til denne opgave er selv ansatte som distriktsskoleledere i to forskellige kommuner og har derfor haft behov for at gennemgå en transition fra at være leder af medarbejdere til at være leder af ledere. Det har vist sig, at der ikke er megen litteratur i let tilgængelig form og i en dansk kontekst, der beskriver de nye udfordringer inden for ledelse af folkeskolen. En af grundene til dette kan være, at denne ledelsesstruktur er forholdsvis ny og på baggrund af den korte tidshorisont, har det derfor heller ikke været muligt at begynde at måle på resultater og effekt af den ændrede ledelsesstruktur. De første evalueringer af kvalitativ karakter er dog lavet. Herunder Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) *”Evaluering af den nye skolestruktur i Lolland Kommune”* fra 2010 og Kommunernes Landsforenings (KL) *”Bornholms Regionskommune – Evaluering af distriktsmodellen for skolevæsenet”* ligeledes fra 2010.

Formålet med dette masterspeciale er gennem analyse og refleksioner at identificere centrale områder, som kan understøtte udviklingen af ledelse af skoler på flere matrikler. Dette gøres med udgangspunkt i nævnte evalueringer og relevant litteratur omkring læringsledelse og litteratur omkring ledelse af ledere. Gennem de første evalueringer i dansk kontekst og relevant litteratur omkring skoleledelse med læringsledelse som fokus, ønsker vi at tegne et billede af distriktsskolelederen som læringsleder samt tydeliggøre opmærksomhedspunkter, der kan danne grundlag for læserens refleksion og dermed kvalificere udviklingen af en distriktsmodel, der understøtter elevernes læring.

Specialet omhandler ledelsen af matrikelskoler og forholder sig derfor ikke specifikt til sammenlægningsproblematikker i forbindelse med skolefusioner, selv om problematikkerne heller ikke helt kan udelades. Problemstillinger i forbindelse med indførelsen af lov 409 og folkeskolereformen inddrages ikke i analysen.

Problemformulering

Hvordan understøtter distriktsskolelederen bedst skolens arbejde med elevernes læring og trivsel?

- Hvilke opgaver ligger der i funktionen?
- Hvilke rammer understøtter bedst funktionen?
- Hvilke kompetencer skal distriktsskolelederen besidde for at kunne lykkes med opgaven?

Specialets opbygning

Læsevejledning

”Distriktsskolelederen som læringsleder” er et masterspeciale, der er opbygget efter følgende model.

Først vil vi identificere distriktsskolelederopgaven gennem anvendelse af anerkendt, international skole- og ledelsesforskning og på den baggrund fremkomme med en række evidensinformerede anbefalinger inden for områderne i vores problemformulering. Derefter analyseres distriktsskoleledelse i en dansk kontekst, med specialets afsnit om ”distriktsskolelederen som læringsleder” som referenceramme. Slutteligt kvalificeres konklusionerne ved hjælp af et praksisnært interview med en distriktsskoleleder ”af i dag” og fra en tredje kommune.

Der findes ikke forskning, som er fremkommet i en dansk kontekst på dette område og derfor anvendes relevant udenlandsk forskning, hvor det er vores vurdering at forskningen på mange centrale områder, kan overføres til dansk skolekultur og skoledrift.

Herunder forklares udvalgte centrale ord og begreber som anvendes i opgaven.

Afdelingsleder	Lokal leder af en afdeling eller en matrikel. Kaldes også pædagogisk leder i nogle kommuner. Afdelingsledere refererer til distriktsskolelederen og har ansvaret for den daglige pædagogiske ledelse på afdelingen, herunder ledelsesansvar for personale, elever og forældre.
Distriktsskoleleder	Skoleleder jf. Folkeskolelovens § 45, der har det ledelsesmæssige ansvar for en distriktsskole på flere matrikler. Distriktsskolelederen er leder af ledere.
Kvalitetsrapport	Af vores tidligere projektrapport, ”Kvalitetsrapporten som afsæt for læringsledelse” fremgår: <i>”Fra skoleåret 2006/2007 har Danmarks folkeskoler udarbejdet en kvalitetsrapport, hvor formålet var, at styrke kommunalbestyrelsens mulighed for at varetage tilsynet med folkeskolen, herunder at tage stilling til det faglige niveau, at beslutte</i>

opfølgning, ligesom kvalitetsrapporten skulle være med til at skabe øget dialog og åbenhed mellem skolens interessenter (...) I forbindelse med folkeskolereformen blev kvalitetsrapporten lavet om og fik et meget tydeligt fokus på, hvad der skulle evalueres. Evalueringen skal foretages, hver andet år.” (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2015, s. 13-14)

Professionelle

Læringsfællesskaber

I samme projektrapport indgår ligeledes en behandling af Thomas Albrechtsens teori om professionelle læringsfællesskaber. *”Et professionelt læringsfællesskab betyder, at man arbejder i et forpligtende fællesskab med et kollektivt ansvar for at forbedre elevernes læring gennem evidensinformede refleksioner i forhold til elevernes faktiske resultater og dermed forbedring af praksis. Således adresseres udfordringer gennem læring for teamets medlemmer (Albrechtsen, Thomas R.S., 2013, s. 12 og 15).” (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2015).*

Pædagogisk leder

Lokal leder af en afdeling eller en matrikel. Kaldes også afdelingsleder i nogle kommuner. Pædagogiske ledere refererer til distriktsskolelederen og har ansvaret for den daglige pædagogiske ledelse på afdelingen, herunder ledelsesansvar for personale, elever og forældre.

Skolestruktur

Afgrænset af de områder, som kommunen har mulighed for at påvirke: Skolestørrelse, skolelukninger og skolesammenlægninger (KORA, 2012).

Videnskabsteori og metode

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Specialet bygger på socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk grundopfattelse. Dette er en grundlæggende antagelse af at opfattelse og fortolkning af verden / virkeligheden konstrueres og fortolkes i sociale interaktioner. Det er derfor også muligt at påvirke mennesker og deres virkelighedsopfattelser ved at påvirke det sociale system de er en del af.

Set i dette speciales kontekst, gælder ovenstående, i sagens natur også, for ledere og medarbejdere og de sociale systemer de er en del af. Når vi taler om ledelse, er det helt centralt, at ledelse er at påvirke mennesker og dermed påvirke og evt. ændre deres måde at opfatte, erkende og agere i verden.

Det er en grundpræmis at pædagogisk arbejde tager udgangspunkt i relationer og således må der også arbejdes, når der arbejdes med ledelse og forandringer. Det er en nødvendighed, at vi er nysgerrige på hinanden og baggrunden for vores interageren og handlinger, hvis samarbejdet skal kunne fungere. Set i en socialkonstruktivistisk sammenhæng, er det vores fælles fortolkning af virkeligheden, der danner grundlaget for dette samarbejde. Baggrunden for denne fortolkning er både kulturel, social og historisk.

Metode og undersøgelsesdesign

Analysedesign

På baggrund af vores beskrivelse af distriktsskolelederen som læringsleder, der bygger på Robinson og Marzano, har vi identificeret fire centrale temaer, der vil være udgangspunktet for vores analyse. De fire temaer er: kompetencer, sammenhæng & organisering, læringsledelse og økonomi & strategisk ressourceanvendelse. Vi har uddybet hvert af de fire temaer med underspørgsmål, der efterfølgende anvendes i analysen af de to evalueringsrapporter.

Kompetence

- Distriktsskolelederens kompetencer og kompetenceudvikling
- kompetenceudvikling af ledere og lærere

Sammenhæng og organisering

- Ledelse opad
- Fællesretning og fælles sprogbrug i skolevæsenet
- Sammenhæng fra kommunalbestyrelse til skoleniveau
- Fokus på få og tydelige overordnede mål og måltal
- Sammenhæng mellem kvalitetsrapport og skoleudvikling
- Organisatoriske rammer, der understøtter lærernes samarbejde

Læringsledelse

- Distriktsskoleledernes samarbejde som professionelt læringsfællesskab
- Systemer til opsamling og behandling af data
- Observationer og sparring vedr. pædagogiske lederes ledelse
- Skoleledelsens samarbejde som professionelt læringsfællesskab
- Personalets samarbejde som professionelt læringsfællesskab

Økonomi og strategisk ressourceanvendelse

- Strategisk anvendelse af ressourcer
- Tydelige økonomiske rammer

Vores analyse af de to evalueringer opstilles synoptisk ud fra de fire temaer, med det formål at synliggøre ligheder og forskelle og med den forventning at kunne uddrage generelle opmærksomhedspunkter for denne type skoleledelse og struktur.

På baggrund af analysen vil vi identificere barrierer i forbindelse med distriktsskolelederens ledelse inden for de fire temaer. Disse temaer bliver efterfølgende gennemgået med henblik på,

en evidensinformeret refleksion over praksis, der kan hjælpe distriktsskolelederen med at udvikle en skole og påvirke et skolevæsen, hvor det er muligt at distriktsskolelederen kan fungere som læringsleder.

Udvælgelse af empiri

Dette speciale bygger på empiri indsamlet via evalueringer af hhv. Lolland Kommunes skolevæsen og Bornholm Kommunes skolevæsen. De to evalueringer er foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (Lolland) og Kommunernes Landsforening (Bornholm).

Som udgangspunkt er vores empiri således begrænset til EVAs rapport "Evaluering af Lolland Kommunes nye skolestruktur" fra 2010 samt KL's evaluering "Bornholms Regionskommune – Evaluering af distriktsmodellen for skolevæsenet".

Vi har valgt at benytte denne empiri, da det datagrundlag, der bruges i evalueringerne er væsentligt større, end det datagrundlag, vi selv vil have mulighed for at tilvejebringe gennem fx interviews, hvorfor vores analyser må antages at bygge på empiri med større gyldighed.

Evalueringerne vil blive gjort til genstand for en analyse i forhold til barrierer og potentialer i skolestrukturer, der er opbygget med distriktsskoleledelse.

Herudover vil vi foretage et interview med en distriktsskoleleder fra en dansk Kommune. Formålet er at kvalificere vores afsnit om "Evidensinformeret refleksion over praksis", gennem feedback på afsnittet. Interviewet, der varede 90 minutter, foregik på informantens kontor. Den ene interviewer ledte selve interviewet og stillede spørgsmålene, mens den anden interviewer sørgede for, at alle spørgsmål blev berørt og stillede enkelte opklarende spørgsmål. Interviewet blev optaget elektronisk og efterfølgende udsat for en meningskondenseret udskift.

Vi ønsker, med interviewet, at identificere om de nævnte barrierer i afsnittet "evidensinformeret refleksion over praksis", kan genkendes af en distriktsskoleleder, der har været i funktionen i nogle år. Derudover ønsker vi en vurdering af om vores refleksionsspørgsmål kan bidrage til at kvalificere distriktsskolelederens ledelse af elevernes læring.

Årsagen til, at vi har valgt en distriktsskoleleder fra denne kommune er, at kommunen tilbage i august 2012 valgte at indføre en distriktsmodel med 8 skoler fordelt på i alt 21 matrikler. Denne

struktur ændres igen fra august 2016, hvor de 8 skoler bliver til 4 skoler. Antallet af matrikler vil udgøre 18, da der i løbet af de seneste år er lukket enkelte matrikler.

Den interviewede distriktsskoleleder var skoleleder i den gamle struktur, blev udpeget som distriktsskoleleder i den første strukturændring og er igen udpeget som distriktsskoleleder i den nye struktur, der er gældende fra august 2016. Distriktsskolelederen har derfor været en del af udviklingen fra traditionel skoleleder til distriktsskoleleder og skal nu igennem en ny ændring i skolestrukturen, hvor det må formodes, at de erfaringer der er gjort i første fase bliver gjort til genstand for refleksion i forbindelse med 2. fase. Som følge heraf mener vi, at det giver mening, at lade pågældende distriktsskoleleder foretage en kritik af vores refleksionspunkter. Udsagnene fra dette interview inddrages i vores perspektivering, hvor det også vil fremgå, hvorvidt interviewet har givet os anledning til at ændre i vores refleksionsspørgsmål.

Interviewet placerer sig mellem det delvist strukturerede interview og det standardiserede interview. Interviewet er struktureret, da vi ønsker at drøfte alle vores refleksionsspørgsmål med informanten og disse er tilsendt informanten inden mødet. Dog er der også plads til, at informanten har kunnet svare i mere generelle vendinger og give os en indsigt, som vi måske ikke havde på forhånd. Der er således plads til, at interviewet kan udvikle sig i en retning, som vi på forhånd ikke havde planlagt, så længe *alle* vores refleksionsspørgsmål blev drøftet (Andersen, Ib, 2010, s. 168-169).

Den udarbejdede interviewguide kan ses i bilag 1 og et meningskondenserende display kan ses i bilag 2.

Den valgte empiri for de to kommuner kan betragtes som to casestudier (Andersen, Ib, 2010, s. 115), der undersøger distriktsskolerne. Disse studier bruger vi som sekundærdata i et forsøg på at finde nogle generelle barrierer, der kan danne grundlag for en række refleksionspunkter, som skal kunne hjælpe andre distriktsskoleledere i deres arbejde.

Vores sekundære data sikrer os et langt bredere datagrundlag end vi havde mulighed for at indsamle selv indenfor den angivne tidsramme. Yderligere havde det været usandsynligt, at vi på baggrund af udarbejdelse af et masterspeciale kunne få så stort indblik i en samlet organisation – med mindre det var vores egne organisationer. For at undgå den problematik, der kan være ved at

være en del af den undersøgte virkelighed, samt det tidsmæssige perspektiv, valgte vi at benytte os af sekundær data.

En ulempe ved dette, er naturligvis, at vi ikke selv har haft mulighed for at stille informanterne de spørgsmål, som vi ønsker svar på. Vi har således heller ikke haft mulighed for at gennemføre en undersøgelse baseret på primærdata, med en teoretisk referenceramme, valgt af os. Vi har i stedet foretaget en kritisk gennemgang af de valgte evalueringer for at kunne konkludere, hvorvidt de er brugbare. Vi har ikke haft adgang til de forskellige interviews, der er en del af grundlaget for evalueringernes konklusioner, hvorfor vi må forlade os på forskernes tolkninger af disse.

Kritik af empiri og teori

Når vi har valgt at bygge specialets analyseafsnit på empiri, der er fra før folkeskolereformen, kan det betyde at udfordringer og problemstillinger, der har baggrund i denne, ikke kan ses i vores analyse og vi dermed ikke får forholdt os til dem. Det er dog ikke en analyse af folkeskolereformens indflydelse på skoleledelse, vi vil gennemføre, og dermed mener vi også, at kunne argumentere for, at lige netop empiri fra før denne distraktor kan bidrage til at analysen tager udgangspunkt i ledelsesudfordringerne i denne ledelsesstruktur og ikke forfalder til at tage udgangspunkt i de ledelsesudfordringer, der er affødt af reformen.

I indledningen til specialet kommer vi ind på kvantitative data som baggrund for selve specialets problemstilling; men derudover bygger specialet på kvalitative data, hvilket kan være en udfordring i analysearbejdet. Konklusioner på baggrund af kvalitative data, kan være i risiko for påvirkninger, der bunder i personlige holdninger og hensyn. Ligeledes kan et interview med én skoleleder ikke tegne et generelt billede; men udelukkende være et personligt bidrag til analyse og konklusion. Det skal nævnes, at distriktsskolelederen og forfatterne til nærværende masterspeciale har en professionel relation gennem tværkommunalt samarbejde og samarbejde i forbindelse med arbejde i skoleledernes fagforening "Skolelederforeningen". Dette *kan* betyde, at både spørgsmål og svar tolkes ind i den samarbejdsrelation, der har været gennem tiden, hvorfor der ikke er tale om et helt neutralt blik udefra.

I forhold til vores teoretiske tilgang til specialets problemstilling, så gør de samme forbehold sig gældende, som når vi taler om empiri. Valget af teoretikere betyder fravalg af andre, og dermed risiko for, at der er vinkler og problemstillinger vi ikke ser.

Evalueringen af Bornholm – kritik (Peter Haldor Hansen)

Evalueringen, der består af en rapport og en bilagsrapport, er skrevet ud fra et ønske fra regionskommunen om at evaluere "...distriktsmodellens økonomiske, faglige og demokratiske konsekvenser..." (KL, 2010, s. 4). Dette er nedbrudt i en række spørgsmål som beskrevet i analyseafsnittet. I forhold til evalueringens validitet er det relevant at kigge på, om de valgte spørgsmål rent faktisk besvarer det overordnede formål med evalueringen, hvilket vil blive undersøgt nedenfor. Ligeledes undersøges reliabiliteten i forhold til de stillede spørgsmål. Til sidst vurderes rapporten i forhold til brugen i dette masterspeciale.

I denne kritik vil jeg kigge særligt på temaerne om ledelsesstrukturen, om mulighederne for at opfylde kommunens målsætninger, skolebestyrelserne samt resultaterne af den ændrede skolestruktur, da det er de områder, der har størst betydning for dette masterspeciale.

For at kunne besvare de enkelte spørgsmål har KL valgt at benytte sig af både kvantitative og kvalitative data.

Der er udført analyse på baggrund af styrelsesvedtægt for skolevæsenet, befolkningsprognose, timefordelingsplaner, budgetter og regnskaber, kvalitetsrapporter for skolevæsenet ligesom den politiske sagsbehandling er inddraget (KL, 2010, s. 58).

Herudover er der lavet spørgeskemaundersøgelser blandt forældrene ligesom der er udført fokusgruppeinterview med det politiske udvalg, medarbejdere, forældre, elever, skoleledelser og dagtilbudsledere. Yderligere er erfaringerne fra Lolland Kommune inddraget. Der er således tale om metodetriangulering, hvilket kan give et bedre grundlag til at besvare de enkelte spørgsmål.

Det er tydeligt beskrevet, hvilke data, der er grundlag for besvarelsen af de enkelte spørgsmål (KL, 2010, s. 58).

Spørgeskemaerne har været brugt til at besvare spørgsmålene omkring, hvordan de involverede parter oplever forsøget med en ændret sammensætning af skolernes bestyrelse i forhold til effekten på nærdemokratiet på kommunens skoler, Hvilke effekter det har haft, at

overbygningerne er blevet samlet i Nord og Øst, en evaluering af ledelsesmodellen samt hensigtsmæssigheden i at have distriktsskoleledere frem for selvstændige ledere på de store afdelingskoler – herunder tilgængelighed til ledelsen for medarbejdere, forældre og elever.

Af bilagsrapporten kan man læse spørgeskemaets udformning (KL, august 2010, s. 3-15).

Umiddelbart kan man godt stille spørgsmålstegn ved om spørgeskemaundersøgelsen, som den er udformet, vil kunne bidrage til at besvare alle ovennævnte spørgsmål. Der bliver stillet spørgsmål omkring tilfredshed med klassestørrelser, tilfredshed med afdelingen og antal lektioner generelt og i enkelte fag. Ligeledes stilles der spørgsmål til skole/hjem-samarbejdet og antal forældremøder. Ligeledes spørges der til forældrenes tilfredshed i forbindelse med indflydelse på *"...skolens undervisning"* (KL, august 2010, s. 7). Herudover spørges der til kendskabet til skolebestyrelsens og afdelingsrådets arbejde, ligesom der spørges til serviceniveauet.

Umiddelbart kan det være relevant at spørge til forældrenes oplevelser i forhold til kontakten til afdelingsråd og skolebestyrelse, da det omhandler demokratiet. Men spørgsmål om ledelsen og serviceniveauet relaterer sig kun til meget få indikatorer som antal lektioner og skole/hjem-samarbejdet.

Det er svært at vurdere om de oplevelser, som forældrene har til skolens drift og service, overhovedet relaterer sig til skolestrukturen. Oplevelser omkring f.eks. skole/hjemsamarbejde er ikke nødvendigvis affødt af skolestrukturen. Da spørgsmålene ikke sættes i relation til tidligere oplevelser under den gamle struktur, er det svært at vurdere, hvorvidt der rent faktisk er sket en progression inden for de nævnte områder. Spørgeskemaet er således bedst egnet til at få oplysninger omkring forældrenes oplevelser af demokratiet i forhold til skolebestyrelser og afdelingsråd.

De i spørgeskemaet indkomne svar skulle være repræsentative ifølge nærmere angivet statistisk sikkerhed (KL, 2010, s. 17).

De gruppeinterview, der er foretaget, er målrettet den enkelte gruppe af interessenter, og det fremgår tydeligt, hvilke spørgsmål de enkelte interessenter i forbindelse med deres svar taler ind i (KL, 2010, s. 58).

Interessenterne har forud for interviewet fået en interviewguide, hvor det samtidig fremgår, at deres besvarelser er anonyme. Ligeledes er en kort beskrivelse af de temaer, som interviewet omhandler (KL, august 2010, s. 14-36). Flere af temaerne går igen i de enkelte interviews, mens spørgsmål, der kun er relevante for særlige grupper af interessenter kun bruges i enkelte interviews. De enkelte temaer er i nogle tilfælde tilpasset grupperne, selv om de kredser om samme område.

Spørgsmålene omkring ledelsen går på om lederne som helhed er blevet mere tilgængelige for personale, forældre og elever, om der er skabt sammenhæng i distriktsskolerne og i skolevæsenet samt samarbejdet med andre interessenter (KL, august 2010, s. 16, 20, 24, 28, 32).

Spørgsmålene om sammenhæng i skolevæsenet er særdeles relevante, når vi ser på f.eks. skolevæsenets muligheder for at udvikle i fællesskab og få skabt professionelle læringsfællesskaber blandt distriktsskolelederne og på de enkelte skoler. Det er dog ikke tydeligt, at det er dette fokus man kigger efter. Spørgsmålene om tilgængelighed er heller ikke nærmere defineret. Således fremgår der intet sted i rapporten, at man har decideret fokus på pædagogisk ledelse – ej heller, hvad definitionen på pædagogisk ledelse i så fald skulle være.

Spørgsmålene, der stilles i forbindelse med mulighederne for at opfylde kommunens målsætninger på skoleområdet, er for så vidt relevante nok. Det fremgår dog indirekte, da der er tale om netop et interview, at målsætningerne ikke er deciderede let målbare tal, da de så ville kunne fremgå af resultatopgørelser. Der må således være tale om målsætninger, der er af mere kvalitativ karakter. De fremgår dog ikke af materialet og interviewet forudsætter, at interessenterne har kendskab til målsætningerne. Det fremgår ikke, hvorvidt man rent faktisk har sikret sig dette – og der er heller ikke hverken udskrifter eller meningskondenseringer af de enkelte interviews, hvorfor det er svært at undersøge nærmere. Under dette tema spørges også til, om det er skabt økonomisk råderum til at indfri målsætningerne. Sidstnævnte spørgsmål er relevant i forhold til en undersøgelse af skoleledelsens muligheder for at prioritere de økonomiske midler strategisk.

Under temaet omkring resultaterne spørges der meget overordnet til resultaterne. Resultaterne kan således være af *”politisk, demokratisk, økonomisk eller pædagogisk karakter”* (KL, august

2010, s. 16, 21, 25, 28, 32). Der er således tale om meget overordnede oplevelsesprægede betragtninger, der ikke peger i en bestemt retning.

Temaet omkring skolebestyrelser og afdelingsråd er for så vidt relevante, da de kredser omkring muligheder for indflydelse og inddragelse i skolen. Desværre omhandler interviewene ikke samarbejdet mellem bestyrelser eller mellem bestyrelser og det politiske niveau, hvorfor spørgsmålene ikke kommer ind på samarbejdet mellem skoler og i skolevæsnet som helhed (KL, august 2010, s. 24).

KL's anbefalinger relaterer sig ikke direkte til relevant viden. Anbefalingerne er derfor af meget overordnet karakter. F.eks. at der skal informeres tydeligt omkring konsekvenser af klasseoptimering (KL, 2010, s. 6), og at man bør arbejde med klasseoptimering af økonomiske og pædagogiske hensyn (KL, 2010, s. 7).

Af KL's analyse fremgår det, at interessenterne generelt har haft svært ved at give svar på om målsætningerne kan indfris med den nye skolestruktur, da målsætningerne er meget overordnede (KL, 2010, s. 16). Alligevel konkluderer KL, at skolestrukturen ikke *"...i sig selv har haft betydning for indfrielsen af elementerne i kommunens børnepolitik, men at indførelsen og arbejdet med en ny struktur har betydet en afmatning i skolernes opmærksomhed over for politikken"* (KL, 2010, s. 15).

En anden konklusion kunne have været, at der ikke var opstillet tydelige mål for strukturen, hvilket gør det umuligt for skolerne at arbejde i en fælles retning og endnu mindre muligt at evaluere på betydningen af strukturen. Anbefalingen kunne således have lydt, at der skulle opstilles tydelige mål – og at man skal tage hensyn til, at strukturforandringer i sig selv tager tid og ikke i sig selv bidrager til bedre læring.

Generelt vurderer vi, at der for så vidt gælder den kvalitative del af undersøgelsen, at der kan stilles spørgsmålstejn ved om rapporten egentlig er valid i forhold til det overordnede spørgsmål omkring bl.a. de faglige konsekvenser. Således svares der på 8 opstillede underspørgsmål – men spørgsmålet er om de svar egentlig afdækker det overordnede spørgsmål: *"Regionskommunen ønsker distriktsmodellens økonomiske, faglige og demokratiske konsekvenser evalueret"*. Spørgsmålene omkring økonomi og demokrati kan indenfor undersøgelsens rammer siges at være

besvaret, mens de faglige konsekvenser er noget uklare. Ligeledes savnes en overordnet rammesætning ud fra viden om elevers læring og udviklingen af skolestrukturer.

Som det kan læses ud af ovenstående mener vi, at KL's evaluering delvist fremstår mangelfuld. På trods af dette har vi valgt at inddrage evalueringen i vores masterspeciale.

Formålet med vores brug af KL's rapporter er ikke at evaluere på den bornholmske skolestruktur, men at afdække barrierer, der står i vejen for indførelsen af en distriktsmodel, der holder fokus på elevernes læring. Disse barrierer kan sagtens udledes af dette materiale gennem arbejdet med de forskellige interessenters svar. Samtidig viser evalueringen i sig selv, på baggrund af evalueringens underspørgsmål, en barriere for at udvikle distriktsskolestrukturer med fokus på elevernes læring, da det tydeligt fremgår, hvilke mål og fokus, der har været – eller rettere ikke været.

Evalueringens design og formål understøtter således i sig selv behovet for de anbefalinger, der er formålet med dette masterspeciale.

Evalueringen af Lolland – kritik (Dorthe Baun)

I 2010 valgte Lolland Kommune at evaluere den skolestruktur de havde indført i august 2008. Evalueringens formål var at undersøge den nye skolestrukturens indflydelse på den oplevede kvalitet af undervisningen. Selve grundlaget for evalueringen, bygger på den målsætning Lolland Kommune havde med at indføre den nye struktur. Undersøgelsen er inddelt i tre niveauer: den organisatoriske kvalitet, den faglige kvalitet og endelig den brugeroplevede kvalitet. Dette med det formål at kunne konkludere, hvilken indflydelse den nye struktur har haft på kommunens skolevæsen på flere niveauer. Evalueringen bygger på kvalitativt materiale fremkommet ved fokusgruppeinterview med alle interessenter i skolen. Begrundelsen for den kvalitative tilgang er et ønske om at afdække nuancer og variation i besvarelsene (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 6)

Indledningsvist må det yderligere nævnes, at en af EVA's delkonklusioner i evalueringen fra Lollands kommune er, at *"Det er for tidligt at vurdere om elevernes faglige niveau er ændret som følge af den nye skolestruktur. I evalueringstermer er det, ligesom med den organisatoriske kvalitet, kun muligt at forholde sig til implementeringsfejl og ikke teorifejl"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 40).

Flere steder i materialet er det nævnt, at Lolland Kommune valgte at indføre store forandringer på flere områder på samme tid og dermed er det meget vanskeligt og i nogle tilfælde umuligt at afgøre om givne konsekvenser er affødt af den ene eller den anden forandring. Komplexiteten bliver for stor til en evident konklusion. Når det er sagt, så er det stadig muligt at reflektere over hvilken praksis, der med overvejende sandsynlighed vil føre til de ønskede effekter af distriktsskolelederens ledelse. Samtidig afdækker evalueringen en række barrierer, som det er nødvendigt at overkomme, hvis formålet med ændringerne i skolestrukturen skal opfyldes.

I forlængelse af dette er det nødvendigt at vurdere om der er elementer i evalueringen, hvor undersøgelsesmetode og spørgsmål ikke understøtter formålet med evalueringen. Der er dermed tale om at vurdere undersøgelsens validitet. I forhold til reliabiliteten er det analyse og konklusioner, der vurderes. Endelig sættes evalueringen i forhold til dette masterspeciale og egnetheden som empiri.

I afsnittet "Lollands skolevæsen" er det oplyst, hvilke analyseområder og spørgsmål, der er udvalgt til evalueringen, så det vil jeg ikke komme nærmere ind på her. EVA har udelukkende valgt at anvende kvalitative data, med udgangspunkt i spørgsmål om interviewpersonernes oplevede erfaringer. Alle de kvalitative data bygger på fokusgruppe interview, med en overvægt af decentrale respondenter. Der er således 3 interview med repræsentanter fra det centrale niveau og 16 interview med repræsentanter fra det decentrale niveau (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 6).

Det kan være et opmærksomhedspunkt udelukkende at vælge kvalitativ empiri, som er indsamlet ved fokusgruppeinterview. Dette giver en form for empiri, som er indsamlet i relationelle sammenhænge, da relationerne i gruppen kan have stor indflydelse på interviewets resultat. Endelig spørges der udelukkende til oplevet kvalitet, og dermed kan der i høj grad være tale om "synsninger" og mavefornemmelser hos respondenterne og ikke en egentlig afdækning af mere konkrete effekter af strukturen.

Som nævnt andetsteds i masterspecialet, så valgte Lolland Kommune at indføre flere store forandringer på en gang: en ny skolestruktur, en ny økonomimodel og en ny ledelsesmodel. Derudover igangsatte man et inklusionsprojekt, som skulle sætte øget fokus på specialområdet.

Der blev igangsat en ny visitationsproces, oprettet specialkoordinatorer og endelig blev et fælleskommunalt uddannelsesforløb (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 9).

De mange forandringer på en gang, betyder samtidig, at det bliver meget svært, for ikke at sige umuligt, for respondenterne at skille de enkelte elementer ad, når de besvarer interviewspørgsmålene. Det er en problemstilling, der især er tydelig hos de decentrale respondenter og hos forældrene. Det kræver en meget stor indsigt i de mange forandringer, og deres indbyrdes relationer, at besvare oplevet kvalitet ud fra de "rigtige" parametre.

Derudover er der eksempler i analysens anbefalinger, hvor der ikke er overensstemmelse mellem de anbefalede styringsteknologier og de styringsparadigmer, der i øvrigt gennemsyrrer anbefalingerne.

Fx peger EVA på, at der er behov for at alle ledelsesniveauer i selve skolen, bliver bedre til at tydeliggøre informationen både til hinanden og til medarbejderne. En vinkel i denne problemstilling er, ifølge EVA, mangel på retningslinjer i forhold til aktører, der bryder fælles beslutning:

"EVA opfordrer samtidig til at der bliver vedtaget nogle mere klare retningslinjer for hvilke konsekvenser det skal have hvis der er aktører der bryder en fælles beslutning, da det påvirker medarbejderne når de oplever at nogle afdelinger i sidste ende får lov at gøre som de vil" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 9).

EVA's anbefaling om at formulere klare retningslinjer på dette område, strider grundlæggende imod både Viviane Robinsons ledelsesteori omkring elevcentreret skoleledelse og imod DuFour og Marzanos teorier om ledelse af læring og opbygning af professionelle læringsfællesskaber. Anbefalingen bygger i højere grad på styringsværktøjer inden for det bureaukratiske paradigme end de styringsværktøjer, der understøtter ledelse frem mod læring af høj kvalitet og som findes inden for styringsparadigmer som det humanistiske og det relationelle (Lerborg, Leon, 2013). Ledere, der ikke bakker op om beslutninger truffet højere oppe i organisationen eller fælles beslutninger truffet i ledelsen, bør der tages hånd om ledelsesmæssigt, da der i så fald er tale om ledere, der er illoyale overfor organisation og fællesskab. Skulle der endelig være brug for skriftlighed inden for dette felt, så burde det i højere grad være skriftlige formuleringer, der

tydeliggør omfanget af harmonisering. Sagt med andre ord; en organisation der har brug for at skriftliggøre sanktioner overfor illoyale ledere, har nogle helt andre grundlæggende problemer at forholde sig til end skriftlighed.

Det er dog vurderingen at anbefalingerne overvejende er samstemmende og korresponderer med evalueringens målsætninger. Det vil i sidste ende altid være den strategiske ledelse, der vurderer hvilke styringsværktøjer, der understøtter en given forandring bedst i den konkrete situation.

I forhold til anvendelsen i dette masterspeciale, er det vores vurdering, at evalueringen fra Lolland Kommune er relevant og anvendelig som empiri. Vi ønsker at afdække barrierer i forhold til distriktsskoleledelse og distriktsskolemodel og denne evaluering bidrager med dette. En evaluering, der i højere grad spurgte til kvantitative elementer, kunne have været yderligere kvalificerende; men skolestrukturen i Lolland, har på dette tidspunkt eksisteret i knap to år og dermed vil det ikke være valide data, der kan komme ud af en sådan dataindsamling. Tidshorisonten er simpelthen for kort.

EVA henviser desuden til resultater af en anden evaluering som evalueringsinstituttet har foretaget vedr. skoleledelse i folkeskolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 27). Hvor nogle af konklusionerne er de samme, inden for en del af de udfordringer, som afdelingslederne oplever. Dette sammenfald af resultater underbygger denne undersøgelses validitet og reliabilitet.

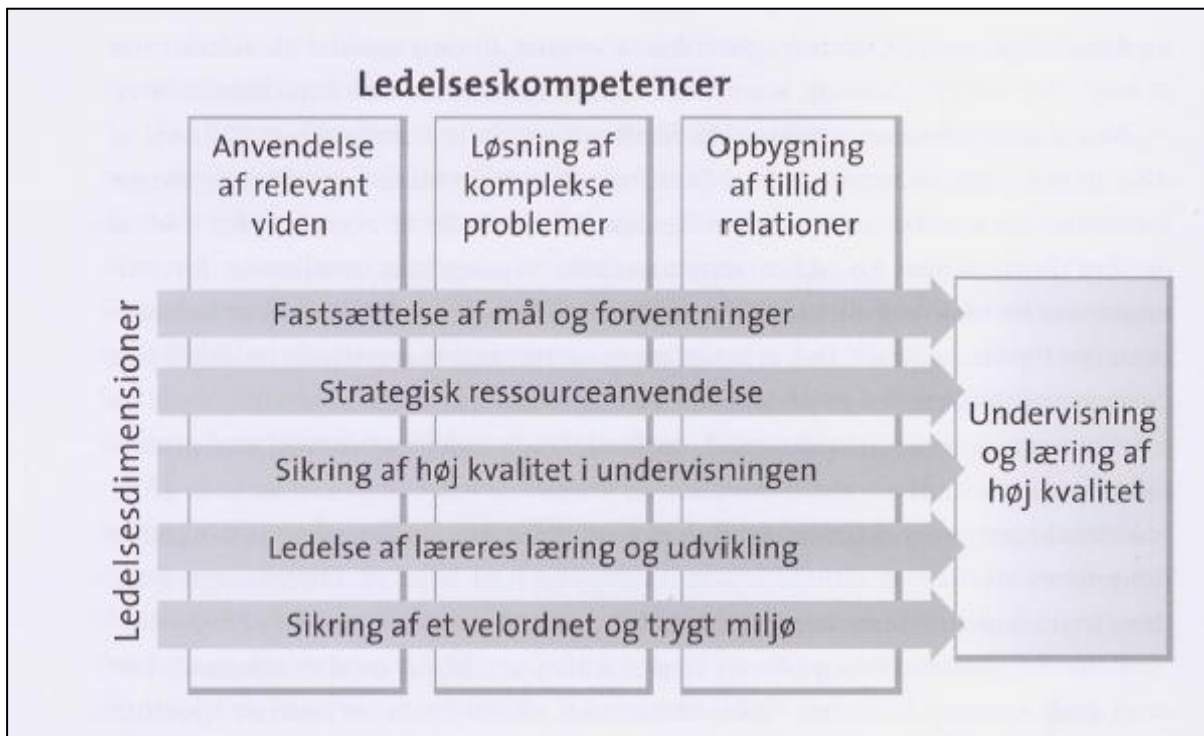
Teori

Viviane Robinson (Dorthe Baun)

Problemfelt og problemformulering omhandler læringsledelse og ledelsens arbejde med at øge elevernes læring. Teorier om ledelse, herunder især teori og forskning, der understøtter elevernes læring, er essentielt, når problemstillingen skal undersøges og analyseres. Vi anvender derfor Viviane Robinsons forskningsresultater som et af de teoretiske udgangspunkter for vores opgave og analyse.

Viviane Robinson er professor ved Auckland Universitet i New Zealand og hun underviser og forsker på "Faculty of Education" samt er leder af Universitetets center for "Educational leadership". Viviane Robinson har skrevet flere bøger og artikler om læringsledelse og hun har flere gange holdt oplæg på konferencer i Danmark.

Viviane Robinsons forskningsresultater har ført til udformningen af en model, som indeholder de 5 ledelsesdimensioner, der er evidens for, har den største effekt på høj kvalitet og øgning af læringsudbyttet hos eleverne. Hendes målestok for god og effektiv uddannelsesledelse, er hvordan og hvor meget elevernes læringsresultater påvirkes/forbedres af lederens ledelse (Robinson, Viviane, 2015, s. 19). Det der gør Viviane Robinsons forskning særlig, er at det er det uddannelsesmæssige ledelsesarbejde, der bedømmes. Ikke hvor godt administrationen kører, eller hvor flotte bygningerne er vedligeholdt; men udelukkende hvilken virkning der kan måles på elevernes uddannelsesmæssige resultater (Robinson, Viviane, 2015, s. 19). Viviane Robinson konkluderer, at der er 3 ledelseskapaciteter, der er nødvendige for udøvelsen af lærings- og elevcentreret ledelse (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2015). De 3 dimensioner skal gennemsyre ledelsen af skolen, hvis der skal kunne ses effekt på elevernes læring.



(Robinson, Viviane, 2015, s. 30)

- Anvendelse af relevant viden
- Løsning af komplekse problemer
- Opbygning af tillid i relationer

(Robinson, Viviane, 2015, s. 30)

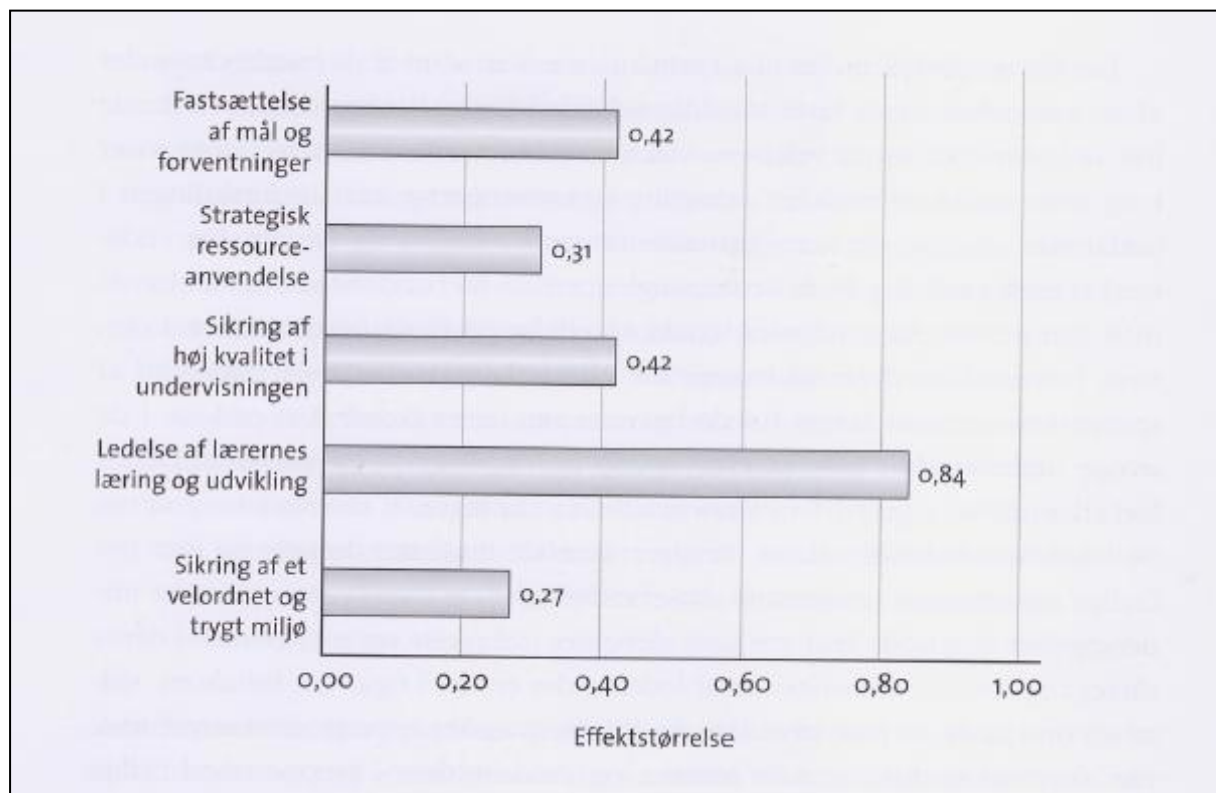
Anvendelse af relevant viden kræver en ledelse, hvor viden om effektiv undervisning, kompetenceudvikling og skoleadministration gør lederen i stand til at træffe beslutninger af høj kvalitet.

Løsning af komplekse problemstillinger omhandler den ledelsesegenskab, der sætter ledere i stand til at analysere, identificere og løse problemstillinger og ledelsesmæssige udfordringer, der fordrer en kæde af ledelsesbeslutninger.

Opbygning af tillid i relationer beskriver den nødvendighed, det er, at lederen er i stand til at skabe tillidsfulde samarbejdsflader med alle skolens interessenter, det være personale, elever, forældre og omverden. Hvis ikke en leder er i stand til at opbygge tillidsfulde relationer til

samarbejdsparter, så vil lederen få meget vanskeligt ved at lede, ændre og udvikle skolen (Robinson, Viviane, 2015, s. 30-31).

Viviane Robinsons forskning har desuden opgjort effekten af de 5 ledelsesdimensioner i modellen herunder.



(Robinson, Viviane, 2015, s. 24)

Læringscentreret skoleledelse er ledelse tæt på kerneopgaven, hvilket vil sige, at det er pædagogik, didaktik, læring og læringsudbytte, som er de helt centrale elementer i ledelsens fokus. Viviane Robinson har opbygget sin model efter sammenhængen mellem de 5 ledelsesdimensioner således:

- I første dimension sætter ledelsen klare mål for elevernes læring
- I anden dimension prioriterer ledelsen ressourcerne strategisk, så de understøtter målene
- I tredje dimension arbejder ledelsen tæt sammen med fagpersonalet om, hvordan målene opfyldes og ikke mindst, hvordan de dokumenteres.

- I fjerde dimension opbygges og udvikles kapaciteterne hos ledelse og medarbejdere med henblik på at kunne arbejde fagligt og professionelt med målopfyldelsen
- I femte dimension understøttes de fire andre dimensioner af et ledelsesarbejde, der sikrer et trygt, tillidsfuldt og velfungerende skole- og arbejdsmiljø

(Robinson, Viviane, 2015)

Det er ikke alle 5 dimensioner, der har lige stor effekt på elevernes læring; men de er gensidigt afhængige af hinanden og ingen kan udelades. Viviane Robinson fremfører, at de 5 dimensioner interagerer med hinanden, således at hvis en eller flere dimensioner opfyldes vil sandsynligheden for at en, eller flere af de øvrige inddrages, være større (Robinson, Viviane, 2015, s. 25). Man kan sige, at når de 5 dimensioner præsenterer ledelsens *hvad*, så præsenterer de 3 kapaciteter ledelsens *hvordan* (Bjerg, Helle; Staunæs, Dorthe, 2014, s. 59).

Viviane Robinson nævner flere fejlagtige metoder, som ofte anvendes, til at måle en leders succes eller effektivitet: Er børnene glade, er lederen populær, er lederen innovativ. Det er alle dele af ledelse, der kan være indirekte medvirkende til god læringsledelse; men det er ikke sikkert (Robinson, Viviane, 2015, s. 20).

Ifølge Vivian Robinson, så handler ledelse om at have indflydelse, men ikke hvilken som helst indflydelse – her koncentrerer Robinson sig om kilden til indflydelse. Første kilde til indflydelse er, at lederen er i stand til at udøve formel myndighed. Dette beskrevet som anvendelse af myndighed, som også dem der er genstand for myndighedsudøvelsen finder, er rimelig. Den anden kilde er tiltrækning til en eller flere af lederens personlige egenskaber. Det kan være engagement, mod, omsorgsfuldhed eller andre, men fælles er, at det er egenskaber, der tiltrækker samarbejdspartnerne. Endelig så er der den tredje kilde til indflydelse og det er relevant ekspertise. Lederen stiller sin viden og sine kompetencer til rådighed således at andre kan udvikle sig og gøre fremskridt (Robinson, Viviane, 2015, s. 21).

DuFour og Marzano (Peter Haldor Hansen)

Når man udvikler et skolevæsen, er det som regel fordi man ønsker, at sikre et "bedre" skolevæsen. Det kan forstås på mange måder: Økonomisk bæredygtighed, skoler i nærmiljøet, skoler, der ikke ekskluderer bestemte befolkningsgrupper eller elever, der falder uden for normen og skoler med højt fagligt niveau. Men som udgangspunkt må vi tale om, at et skolesystem skal

udvikle sig, så det giver eleverne den bedste mulighed for at få et liv, hvor de kan klare sig selv og i vores demokratiske del af verdenen kan fungere som et frit og selvstændigt individ, der har de nødvendige færdigheder og kompetencer til at klare sig i et forpligtende fællesskab.

I Danmark har man defineret en bedre skole, som en skole med følgende nationale mål:

- 1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- 3) Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Disse mål er suppleret af en række måltal, der retter fokus mod at forbedre resultater i læsning og matematik.

Der lægges derudover vægt på, at tilliden til folkeskolen er et af de bærende elementer i en kontinuerlig udvikling. Så nu er spørgsmålet: Hvad vil det sige, at have respekt for "...professionel viden og praksis"?

DuFour og Marzano fraråder, at man falder i den grøft, hvor man forsøger at reducere undervisningen til bestemte metoder eller blot forsøger at ansætte de allerbedste lærere til de skoler, man har ansvaret for.

Førstnævnte virker simpelthen ikke – og sidstnævnte vil have den konsekvens, at vi ikke kan udvikle de skoler, som vi har nu – før vi får ansat nye lærere. Med andre ord, må vi i stedet udvikle et skolesystem, der underbygger en kontinuerlig udvikling af den skole, som vi har i dag – med de mennesker, der er der i dag (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 26-27).

Dufour og Marzano skriver således: "*Den udfordring, som den offentlige undervisning står overfor, er ikke at rekruttere flere dygtige mennesker ind i et ineffektivt system, men snarere at udvikle stærke systemer, der gør det muligt for almindelige mennesker at opnå succes*". (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 27)

Som følge heraf, bør skolerne ud over at tiltrække kvalificerede ansøgere skabe skoler med kollektiv kapacitet: Dufour & Marzano skriver, at det kræver, at lærernes læring er:

- *Løbende og vedvarende snarere end episodisk*
- *Indlejret i jobbet snarere end adskilt fra arbejdet og eksternt i forhold til skolen*
- *Specifikt på linje med skolen og forvaltningens mål snarere end at være en tilfældig opdyrkning af trendy emner*
- *Fokuseret på forbedrede resultater snarere end på projekter og aktiviteter*
- *Anskuet som et kollektivt og kollaborativt projekt snarere end som en individuel aktivitet*

(DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 28)

Skoleudvikling, der har en effekt på elevernes læring, skal bygges op omkring en systematisk indsats, der fokuserer på den kollektive udvikling. Et af midlerne til dette, er at udvikle skolesystemet, så lærerne kommer til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, som beskrevet i en tidligere masteropgave (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2015). Og samtidig er påstanden, at det kan gøres uden at skolerne tilføres ekstra økonomi. Man skal blot være villig til at bruge pengene på en anden måde. (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 29).

DuFour og Marzano har undersøgt betydningen af skolers autonomi contra en top-down styring. Det har vist sig, at ingen af delene i sig selv er effektive. Antagelserne om, at innovation og kreativitet vil sikre en positiv udvikling på den enkelte skole eller at ordre oppefra – med deraf følgende mangel på ejerskab og engagement – vil gøre samme, er således ikke korrekte.

En løsning på dette problem definerer DuFour og Marzano som ”defineret autonomi”. Kort fortalt betyder dette, at der samarbejdes mellem det politiske niveau, forvaltning og skoleledere om en formulering af tydelige ufravigelige mål for elevernes læring. Samtidig kobles det til en fælles ramme af evidensbaserede strategier. Lærere og ledere har derfor mulighed for at planlægge og tilrettelægge undervisningen inden for en klart defineret ramme med tydelige mål og forventninger.

Det er dog ikke nok, blot at sætte krav om etableringen af professionelle læringsfællesskaber. Det er også nødvendigt at disse sættes i relation til skolens grundlæggende formål, de opstillede mål, den enkelte elevs progression og at der benyttes relevant data til den kontinuerlige udvikling af teamets læring med henblik på at understøtte udviklingen af elevernes læring (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 34-37).

Samtidig er det nødvendigt, at der bruges et fælles sprogbrug for bestemte faglige begreber. Det betyder, at det i første omgang må være nødvendigt at identificere, hvilke begreber, der bruges i organisationen og herefter forklare disse (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 40-41).

Forudsætningerne for, at de enkelte skoleledere kan lede processen frem mod en skole, der bygger på professionelle læringsfællesskaber er defineret hos DuFour og Marzano. Nedenfor er disse gengivet i forkortet form:

- Skolelederne skal modtage undervisning og se velfungerende professionelle læringsfællesskaber, være teoretisk informerede og i dialog med deres ledere
- Der skal opbygges et fælles ordforråd omkring professionelle læringsfællesskaber og være tydelige krav til skolerne
- Fælles møder for skolelederne skal være baseret som et kollaborativt samarbejde med fokus på at løse implementeringsproblemer – herunder et "øverum"
- Skolelederne skal for hinanden fremvise dokumentation for udviklingen på deres skole, således at den enkelte skoleleder får hjælp til at identificere og løse lokale udfordringer
- Skolelederne skal med mellemrum lave en grundig analyse af elevernes og skoleledernes skal i det hele taget arbejde kollaborativt.

(DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 41-43)

Kort fortalt, skal samarbejdet mellem skolelederne fungere på samme måde som lærernes professionelle læringsfællesskaber.

Herudover er det vigtigt, at der holdes fokus, således at mængden af initiativer begrænses. Således bør implementeringen af professionelle læringsfællesskaber være i fokus – og ikke blot

være én pind blandt mange. *"At forvandle traditionelle skoler til PLF'er kræver ikke forfølgelsen af mange forskellige initiativer på én gang, men det kræver til gengæld en indædt beslutsomhed, en enorm passion og en utrættelig vedholdenhed"* (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 45). Yderligere er det vigtigt, at den centrale skoleforvaltning kommunikerer prioriteringerne simpelt og at de sikrer, at skolelederne taler *"med én stemme"* om det der ikke er til forhandling (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 45).

DuFour og Marzano har fundet en række barrierer for effektivt lederskab i skolen.

Blandt andet understreges det, at der er en tradition for at lærerne arbejder isoleret. Skolernes strukturer har således understøttet, at lærerne er alene i deres klasser. Det har betydet, at der ikke har været megen fælles analyse eller refleksion. Denne norm, er en af de mest problematiske, når man skal udvikle skolerne. Det er ganske simpelt ikke muligt for skolelederne, at interagere med hver enkelt lærer i hver sin isolerede praksis. Ved at arbejde med og i professionelle læringsfællesskaber, kan lederen agere med en række teams og samme antal teamledere.

I de enkelte teams kan lederen bl.a. udfordre status quo, fejre resultater, sikre effektiv kommunikation, fokusere på mål, bede om input til skolens udvikling, engagere personalet i udviklingen af en praksis, der forbedrer elevernes læring, etablere positive relationer til medarbejderne, sikre de nødvendige ressourcer, være synlig m.v. (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 54).

Samtidig bør skolelederen finde en række teamledere, der kan lede teamets arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Disse skal udvælges ud fra følgende:

- 1) *Deres indflydelse på kolleger*
- 2) *Deres villighed til at være forkæmpere for professionelle læringsfællesskaber,*
- 3) *Deres følelse af selvkompetence og villighed til at holde ved*
- 4) *Deres evne til at tænke systematisk*

(DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 57-58)

Teamlederne skal trænes i *"...at udvikle konsensus, facilitere dialog, kollaborativ problemløsning, afholdelse af effektive møder og konfliktløsning"* (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 58-59). Her har skolelederne en vigtig rolle i at klæde teamlederne på og sammen med dem forberede møderne.

Samtidig anbefaler DuFour og Marzano, at skolerne udvikler et fælles koncept for, hvad god praksis er, da dette vil understøtte at lærerne holder hinanden fælles ansvarlige (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 61).

Lærernes teams skal drives af følgende spørgsmål, der alle opererer inden for de overordnede mål:

- *Hvad er det vi ønsker, at vores elever skal vide?*
- *Hvordan kan vi vide om de lærer?*
- *Hvordan vil vi reagere, når individuelle elever ikke lærer?*
- *Hvordan vil vi berige og udbygge læringen for de kompetente elever?*

(DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 67)

Teams kan organiseres på mange måder, men det er vigtigt, at de organiseres så de har et fagligt mål og fokuserer på elevpræstationer. De kollektive undersøgelser, der skal finde sted i et professionelt læringsfællesskab, fungerer bedst, når der samarbejdes med personer, der har samme opgave, som f.eks. fagteams eller årgangsteams.

Lærere med særlige funktioner kan arbejde med de enkelte team i forhold til særlige indsatser, ligesom skoler, der har få faglærere kan samarbejde på tværs af skoler – eventuelt gennem IT-baserede teams.

Samtidig er det vigtigt, at der organisatorisk skabes konkrete tider til samarbejde. DuFour og Marzano henviser i øvrigt til, at der ikke er forskning der støtter, at det skulle være et problem, at konverterer en del af lærernes individuelle forberedelsestid til kollaborativ tid. Derimod er der masser af forskning, der dokumenterer effekten af den kollaborative forberedelse. Det er således vigtigt rent organisatorisk, at så meget tid som muligt bruges til at lærerne kan arbejde i deres

teams som professionelle læringsfællesskaber, ligesom det er vigtigt, at lederne konfronterer lærere, der modarbejder det professionelle læringsfællesskab (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 67-78).

Det er i øvrigt centralt, at de professionelle læringsfællesskaber samarbejder omkring klare mål for undervisningen. Det anbefales, at et team, særligt i starten kun fokuserer på to til tre mål for et kvartal. Dermed holdes fokus på særlige områder, der har behov for særligt fokus. Herefter kan de enkelte teams gå videre med at formulere mål for hele forløb, for klassetrin m.v. For at sikre progression i undervisningen bør der arbejdes med læseplanens indhold, så det sikres, at eleverne rent faktisk lærer det, som planen foreskriver. Dette arbejde kan ikke overlades til den enkelte lærer, da disse centrale dokumenter vil være udsat for fortolkning, hvorfor lærerne i praksis ikke nødvendigvis vil arbejde i samme retning med samme fokus (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 81-95).

Yderligere er det vigtigt, at der i de enkelte teams er en praksis, der sikrer, at det benyttes relevant data til at analysere den læring, der sker hos de enkelte elever – og efterfølgende bruger denne data til at forbedre undervisningen, således, at den enkelte elev rent faktisk bliver hjulpet til den bedste progression. Som DuFour og Marzano skriver: *"Indtil medlemmerne af de kollaborative teams bruger resultaterne af de fælles vurderinger til at identificere og reagere på den enkelte elevs læringsbehov og til at analysere og forbedre deres egen individuelle og kollektive professionelle praksis, udgør den pågældende skole helt sikkert ikke et PLF"* (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 125).

Samtidig er det vigtigt, at de enkelte skoler, sikrer at der er hjælp i det øjeblik en fagligt udfordret elev ikke opnår den ønskede progression. Det er vigtigt, at der tages fat i problemet, så hurtigt som muligt, så elevens vanskeligheder ikke forværres. Dette lader sig selvsagt kun gøre, hvis man kontinuerligt kigger på elevernes læring. Og så skal der sættes ind med den relevante hjælp og støtte indtil eleven har opnået den ønskede læring. Det skal ikke være frivilligt for eleverne at deltage og skolen skal arbejde systematisk med de nødvendige interventioner, så det er helt klart,

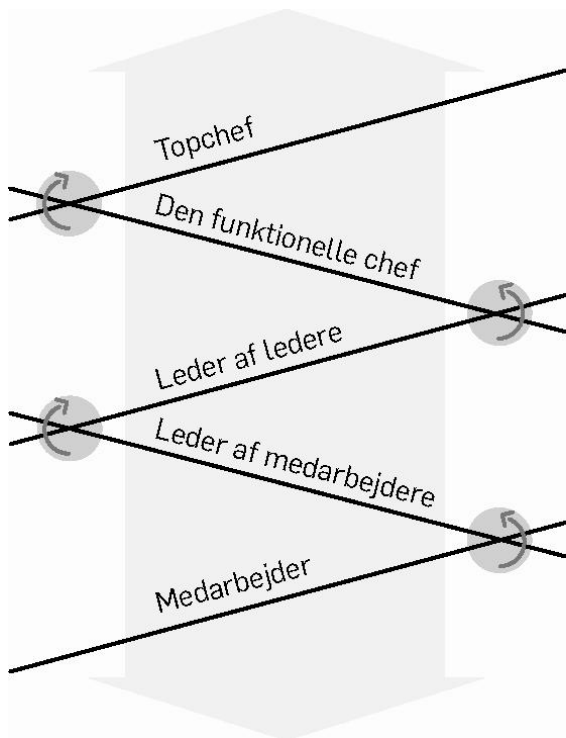
hvilke kriterier, der udløser den nødvendige hjælp, hvem der har hvilke opgaver og hvordan, der følges op på elevens læring (DuFour, Richard; Marzano, Robert J., 2015, s. 160-167).

Leadership pipeline (Peter Haldor Hansen)

I forbindelse med ændringen af stillingsindholdet, hvor man som skoleleder går fra at være leder af medarbejdere til at være leder af ledere, er det relevant at kigge på denne transformation. Studielektor i ledelses- og organisationsudvikling ved Aalborg Universitet, cand.psych Kristian Dahl og studielektor i ledelse, organisatorisk læring og coaching, cand.psych og cand.mag Thorkil Molly-Søholm, har undersøgt dette område nærmere. Vi har tidligere i projektet "Evidensinformeret skoleledelse" skrevet om dette:

"Kort fortalt beskriver Dahl og Molly-Søholm, at offentlige ledere skal besidde 8 forskellige kompetencer. De skal have politisk tæft, kunne udøve faglig ledelse, have kommunikative kompetencer, kunne skabe ledelsesrum, kunne arbejde med strategier, kunne lede processer, kunne navigere på den offentlige scene og være rollemodeller (Dahl, Kristian; Molly-Søholm, Thorkil, 2013, s. 15). De enkelte kompetencer vil dog skulle mestres forskelligt afhængig af på, hvilket niveau lederen befinder sig.

Leadership Pipeline opererer med 4 ledelseslag: Topchefen, den funktionelle chef, leder af ledere samt leder af medarbejdere." (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2015, s. 6).



Topchefen

– at skabe resultater igennem en organisation

Den funktionelle chef

– at skabe resultater igennem en sammensat del af organisation

Ledere af ledere

– at skabe resultater igennem ledere

Lederen af medarbejdere

– at skabe resultater igennem andre

Medarbejderen

– at skabe resultater igennem egen indsats

(Dahl, Kristian; Molly-Søholm, Thorkil, 2013, s. 23)

Ledere af ledere beskrives ifølge Leadership Pipeline teorien som angivet nedenfor:

Leder af ledere
<p>Færdigheder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Udvælge og træne ledere af medarbejdere • Uddelegere ledelsesopgaver til ledere af medarbejdere • Følge op på ledere af medarbejderes varetagelse af lederskabsopgaver • Coache lederne individuelt og som team, støtte dem i deres udvikling – og måle dem på denne • Kan være en "silobuster" – sikre optimal integration, erfaringsdeling og brug af ressourcerne • Kan se eget ansvarsområde i sammenhæng med de andre dele af organisationen og koordinere dette • Kan være en strategisk sparringspartner for den funktionelle chef • <i>Procesledelse: Er proces- og indsatsorienteret med et mere organisatorisk holistisk, systemperspektiv</i> • <i>Kommunikative kompetencer: Kan gøre det politisk vedtagne meningsfuldt for underordnede ledere</i> • <i>Strategiarbejde: Kan arbejde med strategiudvikling i samspil med sideordnede, underordnede og overordnede ledere</i>
<p>Prioriteter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coache ledere af medarbejdere • Bidrage til at finde svar på strategiske spørgsmål samt implementering af dem – og diskutere disse med de overordnede chefer.
<p>Arbejdsværdier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Værdsætte ledere af medarbejderes ledelsesarbejde/-bidrag • Understøtte ledere af medarbejdere i at tiltrække og udvikle medarbejdere • <i>Rollemodel: Promovere organisationens værdier gennem egne handlinger og gennem ledelse af lederne.</i>
<p>Typiske faldgruber i skiftet fra leder af medarbejdere til leder af ledere</p> <p>Problemer med uddelegering og resultatstyring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skaber ikke et samarbejdende lederteam • Fokuserer på det konkrete og glemmer det strategiske • Vælger kloner frem for talenter • <i>Procesledelse: Kan ikke koordinere og udvikle egne ledere i deres procesledelse. Overtager egne ledes procesledelsesarbejde og mister overblikket</i> • <i>Kommunikative kompetencer: Kan ikke gøre politikernes og topledelsens beslutninger meningsfulde og operationelle for egne ledere og medarbejderne</i> • <i>Rollemodel: Er ikke rollemodel for ledelsesarbejdet. Er ikke rollemodel for organisationens beslutninger.</i>

(Dahl, Kristian; Molly-Søholm, Thorkil, 2013, s. 161)

Styringsparadigmer – ledere af fagprofessionelle – Leon Lerborg (Dorthe Baun)

Når specialets problemstilling omhandler distriktsskoleledelse og ledelse i det hele taget, er det naturligt at inddrage Leon Lerborgs teori vedr. styringsparadigmer i den offentlige sektor (Lerborg, Leon, 2013).

Den overordnede styring af en organisation, tager højde for organisationens behov for rammer og retning. Her tænkes både på arbejdsdeling, hierarki, skriftlighed, regler og uddannelse.

Folkeskolen er en del af den offentlige sektor og derfor kan Leon Lerborgs teorier vedr. styringsparadigmer anvendes. Vi har den grundlæggende antagelse, at en stor og vigtig del af distriktsskolelederens opgave, er at foretage strategiske overvejelser, der igen fører til strategiske valg, som nødvendigvis også må indeholde valg af styringsteknologier. Dermed kan det også udledes, at en af de kompetencer, der skal findes hos distriktsskolelederen, er kompetencer der gør denne i stand til at træffe disse valg på et teoretisk funderet grundlag.

Leon Lerborg deler styringen af den offentlige sektor op i 6 forskellige styringsparadigmer (Lerborg, Leon, 2013): Bureaukratisk paradigme, professionelt paradigme, humanistisk paradigme, NPM-Kontrakt, NPM-Marked og relationelt paradigme.

Det bureaukratiske og det professionelle paradigme betragter Leon Lerborg, som grundlæggende og traditionelle paradigmer. De danner, sammen, grundlaget for styringen af den offentlige sektor og de 4 andre paradigmer er nyere og bygger, så at sige, ovenpå de to grundlæggende (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2014).

Det relationelle-, humanistiske- og professionelle styringsparadigme kan kategoriseres som paradigmer med en menneskeorientering eller styring med udgangspunkt i menneskene. NPM-Marked; NPM-Kontrakt og det bureaukratiske styringsparadigme, kan kategoriseres som paradigmer, der har udgangspunkt i en orientering mod systemer. Styringsparadigmer og styringsteknologier i folkeskolen, har historisk, hovedsagelig bygget på paradigmerne med orientering mod professionen og menneskene. Det er først i de senere årtier, at de mere systemorienterede paradigmer har vundet indpas i den offentlige sektor (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2014).

De 6 styringsparadigmer kan, ifølge Leon Lerborg, karakteriseres ved deres styringsteknologier og grundlæggende fokus.

I det bureaukratiske paradigme (Lerborg, Leon, 2013, s. 59-72), er styringsteknologierne formalisering, regler og hierarki. Udgangspunktet er arbejdsdeling, standardisering og orden. Den offentlige sektor; med objektive forvaltninger og loyale embedsmænd; bygger grundlæggende på dette styringsparadigme som klassisk organisationstænkning. Derfor er den overordnede styring af folkeskoleområdet også placeret inden for paradigmet, selvom, som det fremgår herunder, det ofte er helt andre styringsteknologier, der anvendes i den daglige ledelse af skolen. Hvilket også kan være en af grundene til, at der kan konstateres modsatrettet anvendelse af styringsteknologier i den danske folkeskole og dermed også modsatrettede forventninger.

Det professionelle styringsparadigme (Lerborg, Leon, 2013, s. 73-85) bygger på styringsteknologier som fx kompetenceudvikling og forskning. Dette paradigme retter sig især mod, professionsuddannede mennesker, som fx akademikere, sygeplejersker, lærere og politifolk. Derfor er det et meget udbredt paradigme inden for folkeskoleområdet. Nogle af de centrale områder inden for det professionelle styringsparadigme er faglighed, autonomi, selvbestemmelse og selvstyre. Styringsteknologier som decentralisering og faglige normer hører til her. Paradigmet har dog ikke selvstændig teori og selvstændige styringsteknologier; men anvender teknologier fra andre paradigmer med udgangspunkt i professionsidealet. (Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor, 2014)

Styringsteknologier fra det humanistiske paradigme (Lerborg, Leon, 2013, s. 111-121) kan anvendes til at supplere de øvrige paradigmer og derfor er paradigmet relevant for vores problemstilling. Det handler om teknologier i forbindelse med bl.a. personaleledelse, teambuilding, inddragelse og motivation. Paradigmet er jf. Leon Lerborg (Lerborg, Leon, 2013, s. 111); det mindst kontroversielle paradigme og udspringer af en lang tradition, tilbage fra 1930'erne, med diverse retninger inden for HR. Der er fokus på det uformelle og de underliggende organisationsstrukturer er flade og decentrale. Styringsteknologier, hvor medarbejderne er centrale, så som uddelegering, dialog og sparring er bærende i det humanistiske styringsparadigme.

Til slut vil vi nævne det relationelle paradigme (Lerborg, Leon, 2013, s. 121-169), her er det styringsteknologier som anerkendelse, selvledelse og reflekterende teams, altid med medarbejderne som meget centrale i paradigmet. Dette styringsparadigme retter sig især mod den offentlige sektor inden for skole- og institutionsområdet. Paradigmet tager udgangspunkt i komplekse sammenhænge, hvor alting skal ses i et større perspektiv, med mange forskellige indfaldsvinkler og kontekster. Kernebegreberne er anerkendelse og positiv tilgang til problemstillinger og styring.

Leon Lerborg beskæftiger sig yderligere med tanker om et 7. paradigme (Lerborg, Leon, 2013, s. 105). Dette paradigme har fokus på evidens, faglighed og kausalitet. Inden for skoleverdenen kan John Hattis (1950) forskning, som gør op med det professionelle paradigme og metodefriheden, være et eksempel på det nye styringsparadigme. Centralt står styringsteknologier som målbeskrivelser, handlingsbeskrivelser og resultater (Baun, Dorte; Hansen, Peter Haldor, 2014).

Distriktsskolelederen som læringsleder

Distriktsskolelederen bør først og fremmest se sig selv som en del af distriktsskolelederteamet, der sammen udvikler strategier for kommunens skolevæsen med den kontekstuelle indsigt han eller hun får gennem personaleledelse af de pædagogiske ledere, deltagelse i MED-udvalg samt sekretærfunktionen i skolebestyrelsen.

Distriktsskolelederen skal tage udgangspunkt i skolens overordnede mål og måltal samt arbejde med de opmærksomhedspunkter, der rejses i forbindelse med udarbejdelsen af kommunens kvalitetsrapport. Det gælder både i forhold til skolevæsnets samlede udfordringer og lokale udfordringer på egen skole.

Da distriktsskolelederen har det øverste strategiske ansvar, er det dennes ansvar jf. DuFour og Marzano, at udvikle en skole og være medudvikler af et stærkt kommunalt skolesystem, der underbygger en kontinuerlig udvikling af skolen, udvikler lærere og ledere og ikke er afhængig af individuelle præstationer hos disse.

Samtidig skal distriktsskolelederen, i fællesskab med kommunes øvrige distriktsskoleledere, lede opad i forhold til forvaltning og politikere, således, at skolen så vidt muligt skærmes fra distraktorer, som politiske panikløsninger og trendy skoleudviklingsaktiviteter. Det kan således anbefales, at kommunens skolevæsen opbygges over professionelle læringsfællesskaber.

Den samlede distriktsskoleledergruppe, skal sikre "defineret autonomi", hvilket vil sige, at der i distriktsskoleledergruppen, sammen med forvaltningen og politikerne, udarbejdes tydelige ufravigelige overordnede mål. Det er ligeledes vigtigt, at der på overordnet niveau sikres et fælles sprogbrug, der bygger på centrale faglige begreber. Distriktsskolelederne skal herudover sikre en ensartet kommunikation omkring de rammer der definerer autonomi.

Distriktsskolelederne skal fungere som et professionelt læringsfællesskab, således at skolerne sammen udvikler sig i forhold til de fastsatte mål. Distriktsskolelederne må være gensidigt afhængige af hinanden og ingen distriktsskoleledere er lykkedes med opgaven før alle skoler er lykkedes. Udgangspunktet for arbejdet i distriktsskoleledernes læringsfællesskab kan være kvalitetsrapporterne eller de nationale tests.

Distriktsskoleledergruppen skal sammen med kommunens øverste ledelse sikre, at tilrettelæggelsen af lærernes arbejdstid muliggør et samarbejde omkring elevernes læring, således at der ikke er organisatoriske hindringer i forhold til muligheden for samarbejde.

Ligeledes bør distriktsskolelederne sikre, at der skabes samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner samt virksomheder med det formål, at elever, der ikke opnår den ønskede progression i skolen, kan udvikles gennem disse samarbejdsparter.

Distriktsskolelederen skal opbygge et system, der vedvarende og systematisk udvikler skolens kollektive kapacitet i forhold til at opnå de mål, der er sat for skolen og kommunens skolevæsen i forhold til elevernes læring.

Skolens pædagogiske ledere og lærere får derefter mulighed for at planlægge, evaluere og tilpasse undervisningen gennem professionelle læringsfællesskaber ud fra deres faglighed, der selvfølgelig inkluderer empiriske undersøgelser og forskningsinformation.

Distriktsskolelederen skal sammen med de pædagogiske ledere sikre en systematik i forhold til brugen af data, der relaterer sig til undervisningen og den enkelte elevs læringsprogression i relation til de opstillede overordnede mål. Professionelle læringsfællesskaber kan organiseres på mange måder, men det er vigtigt, at de organiseres så de har et fagligt mål og fokuserer på elevpræstationer. Styringsværkstøjer som medinddragelse, teamudvikling og motiverende diskussioner vil være understøttende for arbejdet med at sætte fælles mål og forventninger.

For at dette kan lade sig gøre, er det distriktsskoleledernes opgave at sikre kompetenceudviklingen hos de pædagogiske ledere, der skal føre oprettelsen af de professionelle læringsfællesskaber ud i livet, og jævnligt være i dialog med disse med henblik på at kunne tilpasse og justere strategien og økonomien til det konkrete behov.

Distriktsskolelederen skal bl.a. gennem den økonomiske prioritering tydeligt signalere overfor de enkelte læringsfællesskaber, hvilke resourcepersoner og økonomiske resourcer, der er til rådighed for arbejdet med eleverne – herunder interventionsmuligheder i forhold til elever, der ikke profiterer af undervisningen.

Distriktsskolelederen har ansvaret for skolens økonomi og dermed også for at lægge et budget, der understøtter skolens udvikling. Selvfølgelig altid i samarbejde og kvalificeret af de pædagogiske leders input og behov. Distriktsskolelederen har således forpligtelsen til at indtænke både personalets og ledelsens kompetenceudviklingsbehov og indsatser.

Gennem arbejdet med skolebestyrelsen sikres konsensus omkring skolens arbejde med elever, der ikke profiterer af undervisningen, så der er tydelige rammer – også for forældre og elever.

Distriktsskolelederen skal være god til at oversætte de politiske pejlemærker for de pædagogiske ledere, ligesom distriktsskolelederen skal være god til at "lede opad" og oversætte den daglige praksis og skolernes progression til forvaltningen og det politiske niveau.

Distriktsskolelederen skal coache de pædagogiske ledere og sikre, at de samarbejder som et professionelt læringsfællesskab i udviklingen af skolen inden for de mål og rammer, der er vedtaget – og kunne inddrage dem i udviklingen af skolens og kommunens strategi.

Der vil være pædagogiske ledere, der har brug for særlig kompetenceudvikling for at kunne lykkes med ledelsesopgaven lokalt. Det vil yderligere være en forudsætning at ledelsesteamet videndeler og udvikler sammen, for på den måde at arbejde som et læringsfællesskab, hvor det er ledelse, arbejde med mål og fastsættelsen af forventninger, der er på dagsordenen. Alle dele i en ledelse, der har fokus på forbedring af elevernes læringsresultater og udvikling.

"Sikring af et velordnet og trygt miljø" fordrer, at der arbejdes bevidst med rammer, der understøtter de to elementer (Robinson, Viviane, 2015). Det er helt nødvendigt med en struktur, hvor det samlede ledelsesteam mødes og diskuterer indsatser, holdninger og erfaringer i forhold til ledelsesindsatsen. Et trygt miljø opnås bl.a. ved at samarbejdspartnerne kender hinanden og ved, hvad hinanden står for. Et trygt samarbejde i et ledelsesteam opbygges gennem tid og gennem ledelse; men rammerne bør være, at der er forholdsvis meget, og ikke mindst planlagt, tid til arbejdet i læringsfællesskabet. Derudover er der behov for at distriktsskolelederen har tæt kontakt til den enkelte pædagogiske leder. Viviane Robinsons dimension, der omhandler sikring af høj kvalitet i undervisningen, kan "oversættes" til ledelsessammenhæng, med sikring af høj kvalitet i ledelsen, og dette opnås bl.a. ved at distriktsskolelederen har fast sparring og samtale

med hver enkelt leder, og også meget gerne mulighed for at være en del af det daglige ledelsesarbejde i mindre perioder. Begge dele med fokus på at skabe kvalitet i ledelsesarbejdet med henblik på kerneopgaven; at forbedre elevernes læring.

Samtidig er det distriktsskolelederen, der promoverer skolen og dennes værdier. Det er vigtigt, at distriktsskolelederen fokuserer sin personaleledelse til de pædagogiske ledere og sørger for at udvikle disse til de opgaver, som de skal varetage. Hvis distriktsskolelederen overtager den pædagogiske ledelse af personalet tabes overblikket.

Distriktsskolelederen bør være både veluddannet inden for skole- og ledelsesfeltet samt have en solid faglig og praktisk erfaring, således at både teoretisk og praktisk viden kan danne grundlaget for en ledelse, hvor anvendelsen af relevant viden er helt central. Denne viden, på mange niveauer, vil dermed danne baggrund for beslutningstagning, der har til formål at løse komplekse problemstillinger. I den forbindelse er det vigtigt at understrege at løsning af komplekse problemstillinger alle bør have de fælles mål og forventninger som grundpræmis.

Endelig så skal distriktsskolelederen være i stand til at skabe og opbygge tillid i relationer (Robinson, Viviane, 2015). Dette er både en kompetence, der bunder i personlige egenskaber; men også en kompetence, der skal arbejdes bevidst og udviklende med. Her er fx viden og anvendelse af teorien omkring styringsparadigmer og styringsværktøjer rigtig vigtig.

Beskrivelser

Bornholms skolevæsen (Peter Haldor Hansen)

Fra 1. august 2008 nedlagde Bornholms Regionskommune 13 folkeskoler og oprettede 4 distriktsskoler med afdelinger på de tidligere selvstændige skoler.

Formålet med oprettelsen af distriktsskolerne var at bevare skoler i nærområderne og give det samlede skolevæsen et "serviceløft" (KL, 2010, s. 4).

Skolerne var organiseret med en distriktsskoleleder som øverste leder og afdelingsledere med ansvaret på de enkelte matrikler.

August 2010 udgav KL's konsulentvirksomhed en evaluering af distriktsmodellen, hvor de ønskede følgende spørgsmål besvaret:

- 1) *Om opdelingen i distrikter har givet et bedre økonomisk grundlag at tilbyde undervisning på*
- 2) *Om distrikternes afgrænsning er hensigtsmæssige, hvis distriktsopdelingen stadig er svaret
Antallet af distrikter ønskes vurderet (...)*
- 3) *Hvordan de involverede parter oplever forsøget med en ændret sammensætning af skolernes bestyrelse i forhold til effekten på nærdemokratiet på kommunens skoler*
- 4) *Hvilke effekter det har haft, at overbygningerne er blevet samlet i Nord og Øst*
- 5) *Evaluering af ledelsesmodellen, hensigtsmæssigheden i at have distriktsskoleledere og afdelingsledere, frem for selvstændige ledere på de store afdelingsskoler – herunder tilgængelighed til ledelsen for medarbejdere, forældre og elever*
- 6) *Specialklassernes placering i det samlede skolebillede*
- 7) *Kan der registreres positive effekter af, at distrikterne for dagtilbuddene og skolelederne er placeret sammen fysisk og at dagtilbudsdistrikter og skoledistrikter er identiske?*
- 8) *Om kommunens målsætninger på børneområdet kan opfyldes med den nuværende skolestruktur*

(KL, 2010, s. 4)

I rapporten fremkom en række anbefalinger indenfor de enkelte områder (citerede anbefalinger i kursiv):

Ad 1) *At kommunen og skolerne gør en fælles indsats for klart og tydeligt at informere nuværende og kommende forældre om konsekvensen af klasseoptimering.*

At etablere elev- og forældreinddragende rutiner for den situation, at elever ved starten og i løbet af skoletiden kan blive flyttet fra en afdeling til en anden.

(KL, 2010, s. 6)

Ad 2) *At der på skolerne arbejdes løbende med maksimering af klassestørrelserne, da der ellers kan være risiko for, at de kan blive så små, at det hverken er økonomisk eller pædagogisk holdbart.*

At der i kommunen er opmærksomhed på, om omkostningerne pr elev udvikler sig på en måde, der kan begrunde en reduktion i antallet af enten klassetrin i den enkelte afdeling eller i antallet af skoleafdelinger i kommunen.

At det overvejes, hvordan den nuværende høje privatskoleprocent kan nedbringes

(KL, 2010, s. 7-8)

Ad 3) Der fremkom ikke deciderede anbefalinger, men det fremgik, at der blev peget mod Lolland Kommunes struktur for skolebestyrelser. Den daværende arbejdsgang mellem afdelingsråd og skolebestyrelser var for tung – og skolebestyrelsen kan ikke - jvf- lovgivningen - delegere sine beføjelser til et afdelingsråd.

(KL, 2010, s. 9-10)

Ad 4) Rapporten konkluderer, at det har haft positive faglige, økonomiske og sociale aspekter, hvorfor vurderingen er, at beslutningen om samlingen af overbygningerne har været hensigtsmæssig.

(KL, 2010, s. 10-11)

Ad 5) På tidspunktet for evalueringen arbejdede de nye ledelsesteams stadig med at skabe et fælles grundlag. Det lå dog fast at den daglige drift og personaleledelsen lå hos afdelingslederne. Det fremhæves at der har været meget mødevirksomhed med fokus på *"skolens situation og konkrete daglige forhold"* og at afdelingslederne ikke altid har kunnet give svar til medarbejderne. Der har været uklarhed omkring, hvem der bestemmer hvad. Vurderingen er, at ledelsesstrukturen er hensigtsmæssig for en distriktsskole, men der er også en anbefaling omkring fordeling af tværgående opgaver i distriktet.

(KL, 2010, s. 11-12)

Ad 6) *At det politisk drøftes, hvilke mål specialundervisningen, herunder kommunens heldagsskole og specialklasserækkerne skal opnå.*

At det administrativt besluttet, hvordan målene skal evalueres med henblik på læring.

At det politisk og ledelsesmæssigt drøftes, hvordan der skabes de bedste muligheder for inklusion af elever fra specialklasserækkerne i normalklasser.

At det i kommunen drøftes, hvordan alle distriktsskolerne kan få adgang til den faglige specialistviden, som skolen ikke selv råder over.

(KL, 2010, s. 14)

Ad 7) Der er en vilje fra alle parter til at få et samarbejde til at fungere, det er dog ikke lykkedes for tidspunktet for evalueringen af flere forskellige årsager. Dagtilbudsdistrikterne blev opdelt, så de passede til skoledistrikterne og det var tanken at distriktsskolelederen og dagtilbudslederen fysisk skulle sidde sammen. Det er dog ikke effektueret alle steder – rapporten konkluderer, at man burde undersøge om det ville være en bedre idé, at sætte dagtilbudslederne sammen.

(KL, 2010, s. 14-15)

Ad 8) Vurderingen er, at *"skolestrukturen ikke i sig selv har haft betydning for indfrielse af elementer i kommunens børnepolitik, men at indførelsen og arbejdet med en ny struktur har betydet en afmatning i skolernes opmærksomhed over for politikken*

(KL, 2010, s. 15)

Ud over de 8 punkter kommer rapporten med en anbefaling i forhold til klassedannelse i 0. klasse.

Kompetencen til dette har ligget hos skolebestyrelsen, hvilket ikke er hensigtsmæssigt, da de ikke har økonomisk ansvar. Som følge af dette anbefales det, at klassedannelsen foretages centralt.

(KL, 2010, s. 15-16)

I de efterfølgende år er enkelte afdelinger blevet lukket og i 2014 blev der igangsat et større arbejde udviklingsarbejde, der benævnes *"Bornholms nye folkeskole"*. Følgende fremgår af kommunens hjemmeside:

" Børne- og Skoleudvalget har i januar 2014 igangsat en proces til udvikling af den bornholmske folkeskole.

Skolevæsenet er bl.a. udfordret af et fortsat faldende elevtal, strukturelle ubalancer i ressourcetildelingen og øgede krav til undervisningsmidler, digitale devices til elever og undervisere samt øgede krav til udvikling af medarbejdernes kompetencer.

Processen forventes at munde ud i fastlæggelse af en langsigtet plan for udviklingen af det bornholmske skolevæsen.

I foråret 2014 har der været afholdt en række dialogmøder med deltagelse af politikere, forældre, elever og medarbejdere.

I perioden juni-oktober 2014 er der udarbejdet en række alternativer til den nuværende skolestruktur..."

(Bornholms Regionskommunes hjemmeside)

Det har betydet, en ændret skolestruktur pr. 1. august 2015, hvor flere afdelinger er nedlagt. Distriktsskolestrukturen er for langt de fleste skoler ændret så der nu er 5 selvstændige skoler med egen bestyrelse, hvoraf de 4 er på én matrikel. (Regionskommune, Bornholms, 2015, s. 20).

Som det fremgår, har skolevæsenet på Bornholm været præget af omstruktureringer siden 2008 – og de sidste ændringer er endnu ikke på plads.

Lollands skolevæsen (Dorthe Baun)

Lolland kommune indførte ved overgangen til skoleåret 2008-2009 3 nye modeller indenfor skolevæsenet: en ny skolestruktur, en ny økonomimodel og en ny ledelsesmodel. Derudover igangsatte kommunen et øget fokus på inklusion, som vi dog ikke kommer nærmere ind på i dette speciale. En del af den politiske aftale var desuden, at konsekvenserne af ændringerne i skolestrukturen skulle evalueres af en ekstern evaluator, som i dette tilfælde blev EVA (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 5)

Baggrunden for den nye skolestruktur skal findes i en Deloitte rapport (*Lolland Kommunes økonomiske situation*) fra oktober 2005, som analyserer på udfordringerne når de oprindelige 7 lollandske kommuner samles til 1 kommune i 2007. Kort beskrevet konkluderer rapporten, at Lolland Kommune vil være økonomisk vanskeligt stillet, med bl.a. faldende indbyggertal og dermed også børnetal, store sociale udfordringer og endelig et meget forskelligt serviceniveau i de 7 oprindelige kommuner. Ifølge rapporten var en ny skolestruktur nødvendig, hvis kvaliteten af skolevæsenet skulle bevares og højnes, når området blev harmoniseret i forbindelse med kommunesammenlægningen.

Den 13. september 2007 vedtog Lolland Kommunes Byråd en ny skolestruktur, hvor 3 ud af 14 skoler blev lukket. De resterende 11 skoler blev nedlagt som selvstændige skoler og genopstod som 4 nye skoler med skoleafdelinger. Samtidig ændredes ledelsesstrukturen, da Deloitte rapporten ligeledes pegede på, at der var for mange skoleledere i Lolland Kommune. Hver af de 4 skoler bliver ledet af en skolechef (distriktsskoleleder) som er leder af skolens ledelsesteam, som består af afdelingsskoleledere fra hver matrikel, en administrativ koordinator og en SFO-koordinator. Sidstnævnte er koordinator for de lokale SFO-ledere og repræsenterer dem i ledelsesteamet. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 14).

Evalueringen af skolestrukturen i Lolland har det formål at undersøge den nye skolestrukturens indflydelse på den oplevede kvalitet af undervisningen. Samtidig er evalueringens grundlag, den målsætning Lollands Kommune har haft med indførelsen af den nye struktur. Der er tre niveauer i undersøgelsen: den organisatoriske kvalitet, den faglige kvalitet og endelig den brugeroplevede kvalitet. Dermed er det muligt at konkludere, hvilken indflydelse den nye struktur har haft på kommunens skolevæsen på flere niveauer. Evalueringen bygger på kvalitativt materiale fremkommet ved fokusgruppeinterview med alle interessenter i skolen. Begrundelsen for den kvalitative tilgang er et ønske om at afdække nuancer og variation i besvarelserne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 6)

Inden for kategorien, organisatorisk kvalitet spørges til skolesektorens og skolechefernes oplevelse af:

- strukturens påvirkning af ressourcestyringen
- økonomimodellens påvirkning på skolernes økonomi og økonomistyring
- økonomimodellens påvirkning på den økonomiske gennemsigtighed

De efterfølgende spørgsmål stilles ligeledes til medarbejderrepræsentanterne og MED-udvalget:

- skolestrukturens påvirkning på kommunikationen mellem skolesektor og skoler
- skolestrukturens påvirkning på klarheden over kompetence- og ansvarsfordelingen på ledelsesniveau
- skolestrukturens påvirkning på overgangssamarbejdet mellem SFO og skole

Endelig spørges medarbejderrepræsentanterne og MED-udvalget om:

- skolestrukturens påvirkning på deres trivsel på arbejdspladsen, kommunens mål om at skabe attraktive arbejdspladser og den løbende mulighed for kompetenceudvikling

Inden for kategorien, faglig kvalitet spørges til skolesektorens, skolechefernes og medarbejderrepræsentanternes oplevelse af:

- skolestrukturens påvirkning af de faglige miljøer og praksisfællesskaber – samt det faglige niveau i undervisningen

- skolestrukturens påvirkning på mulighederne for at arbejde med elevernes forskellige kompetencer og stærke sider

Inden for kategorien, brugeroplevet kvalitet, spørges skolebestyrelsen om deres oplevelse af:

- skolestrukturens påvirkning af tilrettelæggelsen, gennemførelsen og indholdet i elevernes undervisning
- skolebestyrelsens muligheder, i den nye skolestruktur, for at skabe et frugtbart skole- hjem samarbejde.

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2010)

På baggrund af evalueringen kommer EVA med et antal opmærksomhedspunkter, eller anbefalinger om man vil, inden for hver af de 3 kategorier:

Organisatoriske ændringer:

- *Sørg for at give klare og entydige udmeldinger*
- *Skab klarhed over skolernes budget for et helt skoleår*
- *Indgå aftaler der giver afdelingslederne et selvstændigt ledelsesrum*
- *Opbyg og understøt et netværk for afdelingsskolelederne*
- *Afdæk mulighederne for at frigive ledelsestid*
- *Tydeliggør fra kommunal side at SFO er en del af skolens samlede virksomhed*

Faglige og brugeroplevede ændringer:

- *Afklar hvor grænsen for inddragelse går og tydeliggør opfølgningsprocesserne*
- *Afklar hvor grænsen for harmonisering skal gå*
- *PR-møderne bør være et pædagogisk udviklingsforum*
- *Afklar hvilke faglige fællesskaber der er behov for*
- *Synliggør at skolebestyrelsesarbejdet handler om principper, ikke enkeltsager*

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 9-11)

På denne baggrund er KL's konsulentvirksomhed inddraget inden Byrådets behandling/beslutning på området i januar 2011. I forhold til problemstillinger i forhold til klassedannelse, anbefaler KL at

delegere til skolebestyrelserne at lave principper for klassedannelse, som indebærer, at der kan komme huller i klassedannelsen på den enkelte afdeling. Derudover anbefales en uændret skolestruktur og det konkluderes, at det ikke anbefales at gennemføre formelle ændringer i den aktuelle opgavefordeling mellem skolechefer og afdelingsledere. Skolestrukturen i Lolland Kommune er derfor fortsat som ovenfor beskrevet.

I det efterfølgende analyseafsnit vil EVA's anbefalinger vurderes på baggrund af specialets beskrivelse distriktsskolelederen som læringsleder, for dermed at kunne fremkomme med en række evidensinformerede refleksionspunkter.

Analyse

Bornholm (Peter Haldor Hansen)

Lolland (Dorthe Baun)

Kompetence

Bornholm

Distriktsskoleledernes uddannelse - eller kompetencer i øvrigt – har ikke været et tema. Det fremgår således ikke, hvad der har ligget til grund for udpegningen af distriktsskolelederne, hvilken er foregået blandt de allerede ansatte skoleledere, ligesom det ikke fremgår, hvilke kompetencer der vurderes at være væsentlige.

Der har således ikke været et fokus på, hvilken betydning det har at gå fra at være skoleleder, hvor man oftest også er ledere af medarbejdere til at blive ledere af ledere. Det er tydeligt, at dette manglende fokus har gjort at man ikke har været tydelig omkring forventningerne til de nye ledelsesroller.

Det fremgår ikke af rapporten, hvordan man arbejder med den generelle kompetenceudvikling af hverken distriktsskoleledere eller afdelingsledere og selve udviklingen af ledernes kompetencer omtales kun implicit gennem teamsamarbejdet.

Fokus på lærernes udvikling er også kun nævnt implicit enkelte gange gennem muligheder for sparring med kolleger. Dette er nævnt i forbindelse med samlingen af overbygningerne og specialtilbudsstrukturen. Førstnævnte relaterer sig dog til lærere på samme matrikel.

Lolland

Distriktsskoleledernes kompetencer og kompetenceudvikling har tilsyneladende ikke været et tema i udviklingen af skolestruktur og ledelsesstruktur. I alle tilfælde ikke et eksplicit tema. Distriktsskolelederne er ansat blandt de tidligere skoleledere og der er formuleret en forventning om at samtlige ledere i kommunens skoleledelsesteam, på sigt, har en diplomuddannelse. Der er således ikke taget stilling til eller vurderet

om det fordrer særlige kompetencer eller efteruddannelse at bestride posten som distriktsskoleleder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 15).

Sammenhæng og organisering

Bornholm

Der er intet i rapporten, der tyder på, at distriktsskolelederne fungerer sammen som et professionelt læringsfællesskab, der skal være medskabere af et fælles skolevæsen, og gennem samarbejdet med de øvrige distriktsskoleledere udvikle sig selv og skolevæsenet. Fokus er på distriktsskolelederens rolle på egen skole – og hans overordnede ledelse af denne.

Det fremgår af rapporten, at kommunens fagsekretariat er ønsket i forhold til at få skabt en vis ”...ensartethed over ledelsesarbejdet i de forskellige distrikter” (KL, 2010, s. 39-40). Denne udmelding er dog ikke defineret nærmere.

Set i relation til samarbejdet med dagtilbuddene, har det været tanken, at samarbejdet mellem distriktsskoleledere og dagtilbudsledere skulle intensiveres i den nye struktur. For at fremme dette, skulle dagtilbudslederne placeres på samme skole, som distriktsskolelederen. Dette er dog ikke sket alle steder og samarbejdet er ikke øget i omfang ud over ”...børnenes overgang fra dagpasning til skole” (KL, 2010, s. 14). Det er iflg udtalelser fra både dagtilbudsledere og distriktsskoleledere beklageligt, men skoleledelserne har haft ”...andre opgaver” (KL, 2010, s. 14).

Som et lille ”spinoff” i evalueringen ønsker dagtilbudslederne at blive placeret sammen for at kunne ”sparre” med hinanden. Dette kunne indikere, at der var behov for og lyst til et samarbejde, der på sigt kan udvikle sig til et decideret læringsfællesskab blandt dagtilbudslederne.

På baggrund af de tilsyneladende manglende professionelle læringsfællesskaber blandt distriktsskolelederne, er der en risiko for, at ledelsen opad i systemet vil basere sig på de enkelte distriktsskolars problematikker, hvorfor der ikke

nødvendigvis bliver et samlet fokus på skolevæsnets mål og udfordringer. Udviklingen ses således på den enkelte distriktsskole og ikke i en sammenhæng med resten af skolevæsnets net. Som følge heraf, vil der ikke være et fælles sprogbrug og retning, hvilket gør det svært for de øverste beslutningstagere (kommunalbestyrelsen) at få et billede af det samlede skolevæsen og dermed træffe kvalificerede beslutninger, der understøtter skolernes arbejde med elevernes læring.

Af rapporten fremgår det i øvrigt, at forventningen til distriktsskolelederne er, at de *"...varetager skolens interesser overfor kommunen"* (min fremhævnings (KL, 2010, s. 39)), hvilket igen taler imod det fælles skolevæsen, ligesom, der er megen drøftelse af, hvor meget *"...den enkelte afdeling selv skal kunne bestemme"* (KL, 2010, s. 40).

I forbindelse med etableringen af distriktsskoler har det været brugt *"mange kræfter"* (KL, 2010, s. 33) på at inddrage alle interessenter. Det fremgår dog ikke tydeligt, hvad interessenterne har arbejdet med ud over den geografiske inddeling af skoledistrikterne.

For at styrke nærdemokratiet har man haft nedsat en række afdelingsråd på de enkelte afdelinger, der skulle tage sig af *"det nære"*, mens skolebestyrelserne har arbejdet med det overordnede – herunder økonomi og principper.

Det reducerede antal skolebestyrelser er en mulighed for at skabe et større samarbejde skolerne i mellem på bestyrelsesniveau og i forhold til det politiske udvalg. Der er dog intet i rapporten, der indikerer, at det er sket. Det ville ellers være nærliggende, at der kunne etableres mere reelle samarbejdsfora med både MED-udvalg, skolebestyrelser og lokalpolitikere, når der var færre *"om bordet"*.

Det fremgår således ikke, om der er etablerede egentligt samarbejde mellem de politiske udvalg og distriktsskolernes bestyrelser. Det politiske udvalg udtrykker eksplicit, at de ikke finder samarbejdet med skolebestyrelserne tilfredsstillende (KL, 2010, s. 37).

Det fremgår i øvrigt ikke af rapporten, at man direkte har adresseret den utryghed nye sammenbragte bestyrelser kan give. Bestyrelserne kan fra starten af synes at have interessemodsætninger og vil kunne komme i en situation, hvor de kommer til at kæmpe for egen afdeling. Denne problematik kan uforvarende blive forstærket af afdelingsrådene, der klæder deres repræsentant i skolebestyrelsen på i forhold til afdelingens behov (KL, 2010, s. 35).

Ligeledes var der indikationer på, at interessen for at sidde i skolebestyrelsen blev styrket, hvis den afdeling ens barn går på, er lukningstruet (KL, 2010, s. 35). Som udgangspunkt fylder lokale- og særinteresser meget i de nye skolebestyrelser, der således ikke oplever sig som ansvarlige for den samlede skoles udvikling.

Således har man ikke haft fokus på at udvikle et egentligt skolevæsen – men i højere grad haft for øje at få de enkelte distriktsskoler til at fungere som selvstændige – men større skoler. Ønsket om at oprette afdelingsråd har ligeledes sendt et signal om, at der stadig var et stort fokus på den ”lille enhed”. Ligeledes har det heller ikke været tydeligt, hvilke opgaver, der lå i de enkelte organer (KL, 2010, s. 9).

Samarbejdet med MED-udvalget berøres ikke eksplicit. Det bliver i stedet kun i forhold til medarbejdernes daglige arbejde – og ikke i de formelle fora.

Det fremgår ikke, at skolerne bruger kvalitetsrapporterne aktivt som et dialogredskab med det politiske niveau. Skolerne skal i stedet udarbejde virksomhedsaftaler, som skolerne selv vurderer ikke har den store betydning (KL, 2010, s. 15). Samtidig vurderes det i rapporten, at skolestrukturen har medført en ”afmatning i skolernes opmærksomhed over for politikken” (KL, 2010, s. 15).

Rapporten anbefaler, at de konsekvenser, der vil komme i forbindelse med en

optimering af klasse størrelserne, adresseres i elev- og forældregruppen, da det er nødvendigt med en accept af disse forhold. Det kan opleves særligt problematisk, når elever kommer til at "køre forbi" afdelinger for at komme til skole, når pågældende afdelinger ellers rummer elevgruppen. KL anbefaler derfor, at der overvejes hvorvidt man helt bør lukke de mindste afdelinger (KL, 2010, s. 5-6). Det opleves nemmere, at klasseoptimere de steder, hvor overbygningerne fysisk er blevet lagt sammen (KL, 2010, s. 10).

Når man kigger på personalets bekymringer, som de kommer til udtryk, hvor de fortsat ønsker at komme i kontakt med skolens øverste ledelse samt de manglende få og tydelig mål, virker det ikke som om, kommunikationen i det hele taget har været tænkt grundigt ind i processen. Samtidig er den tilsyneladende manglende sammenhæng i skolesystemet med til at gøre, at det er svært at skabe en sammenhængende fortælling om skolesystemet, der kan være med til at skabe et fælles sprog og et fælles fokus.

Arbejdsdelingen mellem distriktsskolelederne og afdelingslederne er op til rapportens udformning blevet justeret, så der er fokus på, hvor hvilke opgaver ligger. Det fremgår ikke, hvordan der arbejdes med ledelse af afdelingslederne – hverken i fællesskaber eller individuelt.

Umiddelbart angiver rapporten, at der har været et fokus på arbejdsfordeling. Det fremgår bl.a., at afdelingslederne har det personalemæssige ansvar på hver afdeling, ligesom nogle af afdelingslederne varetager funktionsbestemte opgaver på skolen.

Rapporten peger på, at afdelingslederne med fordel kunne arbejde mere tværgående på skolerne. Umiddelbart er der uden dette samarbejde en risiko for, at de enkelte afdelinger bliver "siloer". Der er dog qua medarbejdernes oplevelse af, at afdelingslederne ofte er i møde en indikation af, at ledelserne har besluttet at benytte den nødvendige tid sammen, for at udvikle fællesskabet (KL, 2010, s. 11).

Ligeledes har flere af lederne givet udtryk for, at *"Teamet gør os stærkere, end vi ville være alene"* (KL, 2010, s. 39).

Lolland

I Lolland Kommune har man fra begyndelsen knyttet distriktsskolelederne tæt til det øverste embedsværk og inddraget dem i arbejdet med et fælles afsæt for de 4 skoler. Forvaltningen har fra starten haft en stram økonomisk og organisatorisk styring. På mange måder korresponderer det med anbefalingerne fra centrale skoleforskere af i dag, herunder Viviane Robinson. Tydelige mål og forventninger, understøttet af et strategisk ressourceforbrug, er to af de ledelsesdimensioner, Viviane Robinson fremhæver som havende effekt på undervisning og læring af høj kvalitet. Udfordringerne på Lolland siger måske i højere grad noget om implementeringsprocessen og de følelser, der er knyttet til omstruktureringer, end den siger noget om reel skoleudvikling og opnåelse af ønskede resultater.

"De værdier og færdigheder, der er udgangspunktet for samtaler, der er åbne for læring, kan hjælpe ledere til at omformulere modstand mod forandring til teoretisk uenighed og til at bruge disse uenigheder aktivt i stedet for at tilsidesætte dem" (Robinson, Viviane, 2015, s. 122).

En af Vivian Robinsons ledelsesdimensioner er "Etablering af mål og forventninger" og denne dimension omhandler samtidig "systemets" mål og forventninger. Er der en tydelighed og klarhed fra kommunalbestyrelse, øverste ledelse og helt ud til de decentrale ledere? En tydelighed som lederne og medarbejderne kan udvikle sig inden for og forholde sig til. Dette har ikke været tilfældet i Lolland:

"Den politiske uro der har været det sidste år, har gjort det uklart for ledere og medarbejdere om den nye skolestruktur og ikke mindst ledelsesmodel, vil bestå" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 9).

Det er helt grundlæggende for alle interessenter i en forandring, at der ikke er tvivl

om beslutninger og retning. En organisation, der skal agere i grundlæggende usikkerhed om egen beståen, vil være en organisation uden ejerskab. Med udgangspunkt i Leadership Pipeline, kan man sige, at der ikke er sammenhæng igennem Pipelinen, når der er usikkerhed omkring de grundlæggende organisatoriske forhold.

I forlængelse af problemfeltet omkring politisk tydelighed og opbakning er EVAs anbefaling vedr. grænsen for inddragelse:

”Det er derfor vigtigt at synliggøre hvornår inddragelse af medarbejdere og ledere er frugtbart, og hvornår der er behov for et synligt politisk lederskab” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 10).

Beslutninger, der allerede er truffet og ikke er til diskussion, skal der informeres tydeligt om jf. ovenstående. Beslutninger, der er til diskussion, skal til gengæld diskuteres i de rette fora og gøres til genstand for en opfølgingsproces og ansvarsformulering. Denne anbefaling falder ligeledes ind under den ledelsesdimension, der omhandler ”Etablering af mål og forventninger”. Det er kun muligt at etablere mål, hvis også forventninger til inddragelse og opfølgning er tydelige.

Arbejdet i skolebestyrelsen har en central rolle i skoleudvikling og også i Lolland Kommune er der en anbefaling, der omhandler dette arbejde:

”Synliggør at skolebestyrelsesarbejdet handler om principper, ikke enkeltsager” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 10).

Når der skal være en tydelig linje fra kommunalbestyrelse, via ledelse, MED-udvalg og skolebestyrelse, så er det helt nødvendigt at skolebestyrelsen formår at arbejde professionelt med værdier og målsætninger for skolen og ikke, som det nogle gange ses, hænger fast i egne private problemstillinger og enkeltsagsbehandling. Svaret på dette behov, er som EVA også anbefaler, uddannelse af

skolebestyrelsesmedlemmerne og vi kan tilføje: Tydelig og synlig ledelse både på skolelederniveau, politisk niveau og centralt embedsmandsniveau. En sådan tydelighed understøtter arbejdet i bestyrelsen og gør det på mange måder nemmere for bestyrelsesmedlemmerne at indtage et mere overordnet perspektiv på skoleudvikling.

Hvilket leder frem mod endnu en af EVAs anbefalinger, nemlig at afklare hvor grænsen for harmonisering skal gå:

”EVA opfordrer kommunen til blandt andet at forholde sig til dels hvad der bidrager til udvikling af den faglige kvalitet i undervisningen, og hvad der fremstår som uforståeligt og irriterende for ledere og medarbejdere, dels hvilke traditioner afdelingerne kan beholde, og hvilke der bør harmoniseres” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 10).

Det er dog spørgsmålet om en sådan afklaring er mulig på et detaljeringsniveau som er beskrevet i anbefalingen.

EVA har evalueret på distriktsskoleledernes synlighed på, og kendskab til, afdelingerne. Vurderingen har taget udgangspunkt i om distriktsskolelederen kender medarbejdere, forældre og elever på den enkelte afdeling og konklusionen er, at det gør distriktsskolelederen ikke. Distriktsskolelederne kan godt forstå, at de kan opleves langt væk i det daglige. *”Men de hæfter sig samtidig ved at det i deres øjne er afdelingsskolelederen der skal være den daglige og synlige leder på afdelingen”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 28). Det fremgår ikke af evalueringen, hvordan distriktsskolelederen sparrer med afdelingsskoleledelserne og om distriktsskolelederen kommer på afdelingen i forbindelse med dette. Det fremgår heller ikke om det slet ikke foregår eller udelukkende foregår i det store ledelsesforum, men overordnet set, så evalueres der ud fra forudsætninger (mål), som ikke er en del af skolestrukturen.

Med baggrund i Leadership Pipeline, skal man netop være skarp på de enkeltes

ledelsesopgaver og dermed være skarp på, at distriktsskolelederen skal være strategisk leder af ledere og ikke personaleleder af medarbejdere, med nøje kendskab til forældre og elever – det er netop afdelingsskolelederens opgave og ansvarsområde. Man kan i højere grad tale om, at det bør gøres tydeligt for alle, både ledere og medarbejdere (måske også forvaltning og politikere), hvilke konsekvenser den givne skolestruktur har for ansvar og opgaver på de forskellige ledelsesniveauer, således der ikke skabes forventninger til den øverste ledelse, som den ikke kan indfri og netop ikke SKAL indfri.

Et af EVA's opmærksomhedspunkter er, at distriktsskolelederen skal indgå aftaler, der giver afdelingsskolelederne et selvstændigt ledelsesrum. Denne anbefaling falder helt i tråd med Leadership Pipeline, der netop tydeligt definerer, hvilke ledelsesopgaver og forpligtelser, der ligger på de enkelte ledelsesniveauer (Dahl, Kristian; Molly-Søholm, Thorkil, 2013). I modsætning til en af de tidligere anbefalinger omkring formulering af retningslinjer, så tales der her om dialog: *"Endelig er det vigtigt at flere skolechefer bliver bedre til at uddelegere ansvar og beslutningskompetence til afdelingsskolelederne, og at de erstatter kontrol og styring med dialog i videst muligt omfang"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 10)

Der bør dog stilles spørgsmålstejn ved sammenhængen mellem denne anbefaling og den tidligere anbefaling, der beskriver en ledelse, hvor der ikke er fælles opbakning til beslutninger. Det vil være relevant at spørge om det er muligt at uddelegere beslutninger og ansvar, hvis skolechefen ikke kan være sikker på loyaliteten overfor hele grundlaget for skolen.

Læringsledelse

Bornholm

Det var et ønske i forbindelse med etableringen af skolestrukturen, at der skulle ske et "Serviceløft": Der er dog ikke i evalueringsrapporten beskrevet egentlige mål, hvorfor der i høj grad bliver tale om et "oplevet" eller "ikke-oplevet" serviceløft. Generelt vurderer skolernes interessenter, at politikken er "...på et så generelt

niveau, at den kun vanskeligt kan anvendes i den indholdsmæssige styring af en skole" (KL, 2010, s. 15).

Det fremgår derfor, at der ikke har været det nødvendige fokus på få overordnede tydelige mål – ligesom skolerne heller ikke vurderes på opnåelse af diverse måltal. Med andre ord, har det været den enkelte skole, der selv har skullet definere mål og hvordan der skulle følges op på disse.

På baggrund af de manglende mål for skolerne, er der heller ikke et fælles system til opsamling af data. Så det er ikke muligt at se om der rent faktisk er sket et "serviceløft". Elevernes faglige niveau har således ikke været gjort til genstand for undersøgelser i forbindelse med etableringen af skolestrukturen.

Det fremgår i evalueringen af specialtilbuddene, at der også her mangler opstillede mål. Det betyder med andre ord, at personalet i specialklasserne pt. ikke, ved hvad de skal arbejde hen imod. Derfor bliver drøftelserne omkring den bedste organisering af eleverne ikke kvalificeret. Af rapporten fremgår det, at politikerne bør sætte mål for specialundervisningen (KL, 2010, s. 14).

Det manglende arbejde omkring specialtilbuddene får også afsmittende effekt på skolernes inklusionsarbejde, hvorfor der heller ikke her er lavet egentlige målsætninger for elever, der ikke har den fornødne progression.

Det fremgår af rapporten, at lederne ofte mødes for at drøfte "*konkrete daglige forhold*" (KL, 2010, s. 11), ligesom de arbejder med at skabe et fælles ledelsesgrundlag. Der kører således to spor, hvor de arbejder med daglige problemer, der kommer som følge af omorganiseringer samtidig med, at de arbejder med, hvordan de skal samarbejde fremover. Rapporten vurderer, at der er "en del arbejde" før de enkelte ledelsesteams bliver højtpræsterende. Som følge heraf, virker det ikke som om de tanker der ligger bag professionelle læringsfællesskaber

pt. fungerer.

Samlingen af overbygningerne i Nord og Øst opleves positivt af lærerne, der oplever at der er bedre mulighed for faglig sparring i især de "mindre fag". Det har dog ikke været muligt gennem rapporten at identificere de bagvedliggende samarbejdsstrukturer blandt lærerne. Umiddelbart kan man tolke, at der ikke har været fokus på disse bagvedliggende strukturer, da det af rapporten fremgår at fokus har været på økonomi, og at de først efterfølgende skulle i gang med at kigge mere på det pædagogiske indhold i skolerne.

Lolland

Med baggrund i både Robinsons, DuFour og Marzanos forskning vil det i høj grad have positiv indflydelse på elevernes læring, hvis det er skoleledelsens professionelle læringsfællesskab, der arbejder med og afklarer fx harmoniseringsproblemstillinger. Dette skal ses i modsætning til EVAs anbefaling om at udfærdige beskrivelser af harmoniseringsgrad helt ned på traditionsniveau. Det burde her være muligt at forholde sig til denne del af skolens drift ud fra en forskningsbaseret viden om, hvilke indsatser og aktiviteter, der understøtter arbejdet med elevernes læring. En slags bruttoliste over harmonisering vil udelukkende være et rigtigt styringsredskab.

Problemstillingen, der omhandler graden af råderum, loyalitet overfor fælles beslutninger og italesættelse af at nogle afdelinger er mere betydningsfulde end andre, udfordrer den ledelsesdimension, der omhandler "Sikring af et velfungerende og trygt miljø" i ledelsesteamet. Forudsætningen for, at kvaliteten i skolens ledelse kan højnes via professionelle læringsfællesskaber, er netop at distriktsskolelederen i samarbejde med de decentrale ledere formår at skabe et trygt og velfungerende samarbejds miljø i teamet. Elementer som misundelse, illoyalitet og selvbestemmelse på bekostning af kollegers skoleafdelinger, er ødelæggende for et professionelt teamsamarbejde.

Distriktsskolelederne i Lolland Kommune er overvejende positive overfor det tværgående ledelsesarbejde, ifølge evalueringen fremhæves muligheden for at skabe en strategisk og faglig udvikling i et større ledelsesteam på tværs af matrikler. Der er dog også hér udfordringer, der nærmere bunder i følelser end egentlig evidensbaseret ledelsesudvikling. Der er ledere, der er blevet degraderet i forbindelse med den nye struktur og der er ledere, der har været hinandens konkurrenter i den tidligere skolestruktur. Der er derfor en stor ledelsesmæssig udfordring for distriktsskolelederne i at få skabt et trygt og velfungerende miljø, der bygger på indbyrdes tillid. Ledere, der ikke har været en del af den interne rivalisering, hæfter sig ved, *”at en samlet ledelse giver mulighed for et mere åbent forum fordi man har et fælles ansvar for at få hele skolen og ikke kun sin egen afdeling, til at fungere”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 26).

I forhold til udvikling af ledere og lærere, er der i EVAs anbefalinger to elementer, der understøtter dette arbejde. Det ene er, at møder med skolens pædagogiske personale (PR-møder) bør være et pædagogisk udviklingsforum og det andet er, at det bør afklares, hvilke faglige fællesskaber, der er brug for. I Vivian Robinsons optik er der her tale om ledelse af lærernes læring og udvikling og uanset om, der tages udgangspunkt i Robinsons eller DuFour og Marzanos forskning, så er der tale om opgaven, at udvikle lede medarbejdernes professionelle læringsfællesskaber. I evalueringen beskrives PR-møder som store fora, hvor op til 150 medarbejdere er samlet og der kommunikeres via mikrofon. Denne form sætter en del begrænsninger for en interaktion i personalegruppen og kan udelukkende anvendes til mere generelle oplæg, som senere kan anvendes som grundlag, når udviklingen skal faciliteres i mindre læringsfællesskaber. *”Det er bagefter op til den enkelte afdelingsskoleleder at sikre at der på afdelingerne bliver arbejdet videre med de fælles pædagogiske retningslinjer der bliver vedtaget på PR-møderne under hensyn til de medarbejdere, elever og forældre der er tilknyttet afdelingen”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 11).

I forhold til faglige praksisfællesskaber og afklaring af hvilke behov der efterspørges, er det igen vigtigt, at denne afklaring bygger på evidensbaserede beslutninger og ikke "synsninger" og fx modstand mod at samarbejde på tværs af matrikler, som kunne være det egentlige grundlag for de behov, der efterspørges eller netop ikke efterspørges.

Økonomi og strategisk ressourceanvendelse

Bornholm

Det fremgår, at ledelsen har brugt meget tid på skolens økonomiske situation, hvilket kan indikere, at ledelsen har set den vigtigste opgave som at "*få rettet op på økonomien*" (KL, 2010, s. 12) – eller at ledelseskraften har været for lille i forhold til de samlede antal mål – uanset hvad har prioriteringen været økonomien og det fremgår direkte af rapporten, at der ikke har "*...været overskud til også at skabe udvikling i større udstrækning*" (KL, 2010, s. 12).

Et af formålene med den nye skolestruktur var, at der skulle skabes et bedre økonomisk grundlag ved bl.a. at optimere klassestørrelserne. Ifølge lederne, har der dog været svært at se et forbedret økonomisk grundlag. I første omgang havde de gamle skoler et egentligt underskud, der skulle afbetales. Herudover skulle skolerne opfylde undervisningsministeriets vejledende timetal, hvorfor der har været skåret i de ressourcer, der er blevet brugt til supplerende undervisning og holddannelse. Der er således noget der tyder på, at der har været større bindinger, der har gjort, at distriktsskolelederne, for i hvert fald den del af økonomien, der relaterer sig til personalenormeringen har været svær at optimere, så der er oplevet et "serviceløft". Der er dog iflg. KL stadig mulighed for at optimere klassestørrelserne på distriktsskolerne. Man skulle dog være opmærksom på, at det vil betyde, at elever ikke nødvendigvis vil komme til at gå på den skoleafdeling, der ligger tættest på hjemmet.

Lolland

Lolland kommunes politikere valgte at indføre både ny skolestruktur og en ny økonomimodel på samme tid. Skolestrukturen og deraf følgende skolenedlæggelser

frigjorde et stort økonomisk rationale, som politikerne valgte skulle forblive i skolevæsenet. Som en del af økonomimodellen oprettede man en udviklingspulje. I Lolland Kommune havde der tidligere været en økonomisk tildeling, der blev oplevet som skæv og uigennemsigtig. Det nævnes bl.a. at man i den gamle model oplevede at skoleledere, der havde et godt forhold til politikere, kunne få ekstra økonomiske midler til deres skole (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 17). På baggrund af dette valgte man at indføre en model, der skulle være mere gennemsigtig og demokratisk. Med baggrund i Viviane Robinsons forskning, er det det helt rigtige valg, som både understøtter ledelsesdimensionen, "strategisk ressourceanvendelse" og "sikring af et velordnet og trygt miljø". En ressourcemodel, der er uigennemsigtig og styret af tilfældige politiske bekendtskaber, gør det ikke muligt for den enkelte skoleleder, at styre strategisk, da strategisk styring fordrer kendskab til en langsigtet økonomisk tildeling. Inden for den anden kategori, kan man påpege, at det er umuligt at etablere et trygt miljø, hvis så vigtig et parameter, som økonomi er styret af tilfældigheder.

I Lolland Kommune blev den nye økonomimodel kædet sammen med et ønske om at hæve det samlede skolevæsen. Dvs. den strategiske ressourceanvendelse og prioritering fandt sted på centralt niveau. Man valgte bl.a. at indføre vejledende timetal på alle matrikler, at opgradere IT og at kompetenceudvikle alle medarbejdere. Derudover prioriterede man yderligere midler til bygningsoptimering. På baggrund af vores beskrivelser i "Distriktskolelederen som læringsleder", er prioriteringen, målsætningen og anvendelse af ressourcerne i Lolland Kommune et stort positivt potentiale i forhold til at udvikle en skole, der understøtter elevernes læring maksimalt. Der er dog den vinkel, der omhandler det decentrale ledelsesniveau, hvor økonomimodellen oplevedes som meget centralistisk og uigennemskuelig. Det er altid vigtigt at have de decentrale ledere med i forhold til økonomi og prioritering for at opnå ejerskab og tryghed; men omvendt må det fremhæves, at den strategiske opgave og forpligtelse til at se skolen som et samlet hele, ligger hos den øverste administration og i særdeleshed hos

distriktsskolelederen. Med baggrund i Leon Lerborgs styringsparadigmer, kan man konstatere, at den nye økonomimodel i højere grad bygger på styringsværktøjer, der hører til i det bureaukratiske paradigme og på nogle områder også NPM, da der i forbindelse med den nye model også indførtes incitamenter, der skulle føre til optimering af klassekvotienter og større udnyttelse af personalets kompetencer på tværs af matrikler. Det er nok også værd at påpege, at nogle af barriererne i forbindelse med den økonomiske styring og prioritering, kan være direkte sammenhængende med afdelingsledere, der har mistet den økonomiske selvstændighed de tidligere havde som skoleledere.

På baggrund af ovenstående analyse kan vi udlede følgende barrierer, der er gennemgående i begge kommuner:

Kompetence

- Manglende fokus på ledernes kompetencer og udvikling
- Medarbejdernes kompetenceudvikling er ikke struktureret hverken individuelt eller kollektivt
- Tillid i relationer er ikke i fokus

Sammenhæng og organisering

- Manglende fokus på det fælles og samlede skolevæsen
- Ingen anvendelse af kvalitetsrapport i forhold til strategisk styring
- Mangel på medarbejderinddragelse eller tydelighed om denne
- Ingen tydelighed i forhold til opgavefordeling, uddelegering og ansvar i ledelserne
- Manglende professionalisme / kompetenceniveau hos skolebestyrelserne
- Uklarhed over opgaven for skolebestyrelser og manglende samarbejde mellem disse
- Centralisering/decentralisering
- Tydelighed og overblik

Læringsledelse

- Intet fokus på elevernes læring og resultater
- Manglende succes med opbygning af læringsfællesskab i skoleledelserne
- Manglende systematisk brug af relevant data til udviklingen af skolen (intet omtalt)
- Manglende struktur i forhold til at udvikle de enkelte lærer/pædagogteams til at fungere som professionelle læringsfællesskaber

Økonomi og strategisk ressourceanvendelse

- Mangel på lokalt overblik over økonomien
- Grundlaget for klasseoptimeringer – og dermed bedre økonomi – bygger på forudsætninger, der kalder på politiske beslutninger

Evidensinformeret refleksion over praksis

Med udgangspunkt i beskrivelsen af distriktsskolelederen som læringsleder og analysen fra de to kommuner er det muligt at konkludere, hvilke områder der er helt essentielle for at en distriktsskolemodel og dermed distriktsskolelederen kan lykkes, ud fra en målsætning om at forbedre elevernes læringsresultater. Disse områder fører direkte over i konkrete praksisbeskrivelser på strategisk niveau. Strategisk niveau er i denne kontekst ikke kun distriktsskolelederne; men også kommunens øverste ledelse – herunder det politiske niveau.

Kompetence

Kompetenceniveau, kompetenceudvikling og afklaring af kompetencebehov er meget vigtigt, når der er tale om ledelse af læring. Jf Viviane Robinsons 5 dimensioner, så er ledelse af lærernes udvikling, den dimension, der har størst effekt på undervisning og læring af høj kvalitet. Derudover gør hun rede for de 3 ledelseskompetencer, der bør være til stede, for at lederen kan lede i høj kvalitet.

Inden for kompetenceområdet, kan der være flere barrierer. Fx er det tilfældet, hvis kompetencebehovet i forhold til distriktsskolelederen ikke er beskrevet og ikke er gjort til genstand for en analyse inden jobbet besættes. Det kan nemt ske, hvis stillingerne besættes inden for rækken af de "gamle" skoleledere og dermed bliver kompetencebehovet kun indirekte beskrevet. Barrieren kan være udtryk for at opgaven og organisationen er ny og det reelle kompetencebehov ikke kendes. En måde at overkomme de udfordringer barrieren medføre og kompensere for eventuelle kompetencegab, vil være uddannelse og kompetenceudvikling i forløbet. Distriktsskolelederne, i samarbejde med deres chef, skal have fokus på om der er de rigtige og nødvendige kompetencer i organisationen – herunder dem selv. I øvrigt er kompetenceudvikling ikke stationært; men et område hvor der hele tiden bør være kontinuerlig analyse og udvikling.

Den samme øvelse gør sig gældende på decentralt ledelsesniveau og medarbejderniveau. Afdelingslederen har, i samarbejde med distriktsskolelederen, fokus på kompetenceudvikling af både afdelingsledelse og medarbejdere. Kompetenceudvikling tænkes bredt både som egentlig uddannelse af ledere og medarbejdere; men også som intern kompetenceudvikling, hvor fx

udviklingen af arbejdet i professionelle læringsfællesskaber ligger som en intern indsats. Hvis ikke der er de nødvendige kompetencer i organisationen til at udvikle på de interne linjer, vil det være nødvendigt at der overvejes, hvordan strategisk anvendelse af ressourcer og målretningen i anvendelsen af ressourcerne kan understøtte den ønskede kompetenceudvikling.

Inden for dette tema ligger også Viviane Robinsons dimension, "sikring af et velordnet og trygt miljø", samt kompetencen, "opbygning af tillid i relationer". Her kan der ses flere barrierer jf evalueringerne fra hhv. Bornholm og Lolland. I en ny struktur vil der være ledere og medarbejdere, der ikke er blevet imødekommet på deres jobønsker, fx ledere, der bliver degraderet til afdelingsledere eller medarbejdere, der flyttes mod deres vilje. Denne type barriere vil fordrage en målrettet indsats fra distriktsskolelederen i forhold til at opbygge en tillid i ledelsesteamet. Herunder kan det også være nødvendigt besluttet at overveje om alle bør være "med om bord". Er der ledere og medarbejdere for den sags skyld, der udelukkende modarbejder og trækker den gale vej, så vil det være en forudsætning for et succesfuldt udfald, at modstanden mødes og i nogle tilfælde fx fører til samtaler (formelle eller uformelle), hvor den pågældende stilles overfor de forventninger, der er til opgaveløsningen.

Inden for kompetenceområdet ligger også barrierer og potentialer, der relaterer sig til ledelsesteamets funktionsniveau. Fungerer skolens samlede ledelsesteam som et professionelt læringsfællesskab og fungerer de lokale ledelser som sådan? Fungerer skoleledelsen ikke som et professionelt læringsfællesskab, så vil det være en stor barriere for at få ledelse og skoleudvikling til at fungere.

Til refleksion

- Hvilke formelle kompetencer er nødvendige for skoleledelse på strategisk niveau?
- Hvilke formelle kompetencer er nødvendige på decentralt ledelsesniveau?
- Er der en formuleret strategi omkring kompetenceudvikling af ledere og medarbejdere?
- Er der en formuleret strategi omkring faciliteringen og udviklingen af professionelle læringsfællesskaber?
- Hvordan arbejdes der bevidst med opbygning af tillidsfulde relationer?
- Er der ledere og medarbejdere, der trækker den gale vej og er der en strategi for arbejdet med dette?
- Anvendes ressourcerne strategisk i forhold til strategien på området?

Sammenhæng og organisering

Vi ved, at for at arbejdet med forandringer skal lykkes, så skal det være helt tydeligt for ledelse og medarbejdere, hvorfor vi gør, som vi gør. Dette spørgsmål bør besvares af kommunens politiske niveau – i forbindelse med beslutningen om ændring af skolestrukturen. Er dette ikke muligt eller har beslutningsgrundlaget ikke den kvalitet, så vil det være distriktsskolelederne i samarbejde med skolevæsenets øverste ledelse, der skal formulere meningsgivende besvarelser af det store ”hvorfor”.

Det kan gøres i forbindelse med, at der formuleres overordnede mål og visioner for kommunens skolevæsen og for skolen. Alle skolens interessenter herunder ledere, medarbejdere, elever, politikere og skolebestyrelser bør inddrages i dette arbejde. Dette giver ejerskab og en oplevelse af fællesskab.

En gennemgående barriere er mangel på tydelighed i strukturen. Hvem løser hvilke opgaver, hvem har ansvaret for en given opgave? I det hele taget er det et spørgsmål om at beskrive, tydeligt, hvordan organisationen hænger sammen fra top til bund. Tydelighed i opgaveløsning og procedurer, ved vi, er tryghedsskabende og sikrer både strategisk ressourceanvendelse og et velordnet og trygt miljø. En af distriktsskolelederens vigtige opgaver er derfor at igangsætte en

beskrivelse af organisationen og opgaveløsningen, som hele tiden bør være under revidering efterhånden som nye behov opstår og andre forsvinder. Det vil dog være helt essentielt at hovedtrækkene i ansvar og opgavefordeling er på plads og clearet af i ledelsesteamet, så der ikke opstår grundlæggende usikkerhed om, hvor ansvaret for en given opgave ligger. Det skal samtidig sikres, at skolen kan håndtere nødvendige justeringer i forløbet.

Et vigtigt element inden for temaet, der omhandler sammenhæng i organisationen, er diverse barrierer, der skyldes mangel på tydelighed omkring inddragelse. Det handler både om inddragelse af medarbejdere i beslutninger og ændringer; men også inddragelse på det overordnede niveau i kommunen. Hvornår har skoleledelsen indflydelse på beslutninger og hvornår er der tale om beslutninger, der fx udelukkende er politiske og dermed ikke til diskussion? Det er således vigtigt, at det er tydeligt hvad der er rammer og hvad der er skolens og medarbejdernes råderum.

Distriktsskolelederen anvender sin forpligtelse til at lede opad i sammenhænge, hvor det handler om indflydelse på overordnede beslutninger. Her er en vigtig vinkel at inddrage afdelingslederne i afklaringen af holdninger og problemstillinger, inden distriktsskolelederen går videre med skolens input. Skoleledelsen bør forholde sig til på hvilke områder, det er meningsgivende at inddrage medarbejderne i beslutninger og aktivt anvende fx MED-udvalg til at kvalificere ledelsesmæssige beslutninger og tiltag. Dette med det formål at bidrage til sikringen af et velordnet og trygt miljø. Medarbejdere og ledere for den sags skyld, der kender baggrunden for en given beslutning, har nemmere ved at acceptere den, både på baggrund af kendskabet og på baggrund af en oplevelse af at have fået mulighed for at komme med relevante input og tanker.

En helt særlig problemstilling inden for organiseringen af en skole, er skolebestyrelsen. Denne kan både være et stort potentiale og en barriere. Ofte repræsenterer den begge dele. Skolebestyrelsesarbejdet i en distriktsskole er langt mere overordnet end i den mere traditionelle skole. Skolebestyrelsesmedlemmerne repræsenterer forskellige enheder i skolen og har ikke den samme referenceramme. En tydelig barriere i forhold til skolebestyrelsesarbejdet på dette niveau, kan være forældrenes kompetencer i forhold til at arbejde overordnet skolepolitisk. Denne barriere kan også omfatte medarbejdere og elever i bestyrelsen. Der vil ofte være brug for en formel indføring i skolebestyrelsens kompetencer, opgaver og ansvar. Det kan være en del af

distriktsskolelederens opgaveportefølje i skolebestyrelsen, men det vil, i de fleste tilfælde, være nødvendigt med kompetenceudvikling fra udefrakommende professionelle på området. Distriktsskolelederne bør derfor overveje i samarbejde med bestyrelsesformændene, hvordan det er muligt at kompetenceudvikle skolebestyrelsen, så den kan fungere som led i den demokratiske proces omkring skolen og skolevæsenet. Herunder også forventningsafstemme og tydeliggøre samarbejdsmulighederne mellem bestyrelserne.

Til refleksion:

- Hvordan kan du besvare skolens "hvorfor"?
- Er der formuleret mål og visioner for skolevæsenet?
- Er der en jobbeskrivelse for skoleledelsens medlemmer?
- Er der en tydelig opgave- og ansvarsfordeling mellem de forskellige ledelsesniveauer?
- Arbejdes der målrettet med medarbejderinddragelse?
- Hvordan inddrages den samlede skoleledelse i de overordnede beslutninger?
- Hvordan kompetenceudvikles skolebestyrelsens medlemmer?
- Hvordan samarbejder distriktsskolelederne omkring det samlede skolevæsens udvikling – arbejdes der analytisk med relevant data og er distriktsskolelederne fælles forpligtede på det samlede skolevæsen?
- Hvordan samarbejder distriktsskolelederne med forvaltning og politikere?

Læringsledelse

Det er nødvendigt, når man arbejder som distriktsskoleleder at skabe de overordnede rammer, der gør at elevernes læring bliver prioriteret højt i skolens samlede ledelse.

En måde at gøre dette på, er at skabe de nødvendige samarbejdsstrukturer. For at skabe den nødvendige tydelighed og retning for skolens lærere og pædagoger, er det nødvendigt, at skolens ledelse arbejder med skolens mål, data og resultater. Der skal således være skabt et læringsfællesskab i skolens ledelse, der fokuserer på disse problematikker.

Forfatterne til nærværende masterspeciale har tidligere i projektet: "Kvalitetsrapporten som afsæt for læringsledelse" fokuseret på kommunens kvalitetsrapporter som udgangspunktet for arbejdet med skolens faglige resultater og data. Af konklusionen fremgik det at *"Den nye bekendtgørelse om kvalitetsrapporten understøtter kommunernes og skolernes mulighed for at arbejde systematisk med skolens udvikling som beskrevet hos Viviane Robinson. Via bekendtgørelsens krav til resultatoplysninger får kommuner og skoler et tydeligt og klart defineret grundlag for at udarbejde mål for kommunen som helhed og den enkelte skole. Hvis målene fremgår tydeligt er det nemmere for den kommunale forvaltning og den lokale skoleledelse at budgettere og planlægge strategisk inden for den samlede ramme. Skolens ledelse kan efterfølgende, sammen med personalet, omsætte skolens resultatmål til konkrete læringsmål for de enkelte elever, som beskrevet i Viviane Robinsons dimension omkring sikring af kvalitet i undervisningen. Gennem ledelsens dialog med det pædagogiske personale om elevernes læring, vil det være muligt at kortlægge det konkrete behov for kapacitetsudvikling både hos den enkelte medarbejder og i skolens forskellige team."* (Baun & Hansen 2014: 34)

Af kvalitetsrapporten fremgår skolens nøgletal i relation til de opstillede mål og dialogen mellem distriktsskolelederne og den øverste ledelse bør tage udgangspunkt i disse, således at distriktsskolelederne kan komme med en samlet rådgivning omkring skolevæsenets udvikling til politikerne.

Det kan anbefales, at der tegnes en struktur, hvor skolens kvalitetsrapport også bliver gjort til genstand for evaluering blandt skolens lærere og pædagoger samt i skolebestyrelsen inden de endelige aftaler omkring kommende års indsatser indgås. Indsatser der naturligvis skal relatere sig i forhold til skolens mål.

Der bør etableres en mødestruktur for skolens ledelsesteam, der sikrer at det nødvendige arbejde med elevernes læring – herunder brug af data – rent faktisk finder sted. Såfremt der ikke er klart definerede formål med ledelsens forskellige møder risikeres, at ledelsesmøderne udelukkende kommer til at omhandle almindelige funktionalitetslogikker eller implementeringsproblematikker. Selv om en eventuel ny skolestruktur naturligvis vil tage energi, er det vigtigt, at man ikke risikerer, at miste fokus på elevernes læring.

Der bør derfor etableres egentlige læringsfællesskaber, der har til formål at lave analyser af skolens faglige resultater, som de kommer til udtryk i kvalitetsrapporten. De overordnede drøftelser, der også skal basere sig på de drøftelser, der gøres i personalegruppen, skal være med til at sikre en gennemskuelig og tydelig rammer for en strategisk prioritering af skolens ressourcer.

Skolens overordnede prioriteringer skal også give mening i de enkelte afdelinger og på de enkelte matrikler. De pædagogiske ledere bør derfor gå i dialog med de enkelte lærer- og pædagogteams omkring de konkrete data og udviklingsbehov inden for de enkelte teams. Således skal de pædagogiske ledere foranstalte egentlige analyser – sammen med personalet – i forhold til, hvad der står i vejen for de enkelte klasser og de enkelte elevers optimale læring. I øvrigt bør det vurderes hvor og om den samlede skoles teamstruktur bør revideres i forhold til arbejdet som et professionelt læringsfællesskab med fokus på elevernes faglige progression og brug af relevant viden og data. Ikke mindst set i lyset af et eventuelt ønske om øget samarbejde på tværs af matrikler – eventuelt nødvendiggjort af forholdsvis små matrikler, der derfor ikke har den nødvendige faglige kapacitet indenfor alle fagområder.

Dette bør kædes sammen med en egentlig observationsguide, hvor skolens pædagogiske ledere eller faglige vejledere bringes i spil helt ude i klasserummet. Observationsguiden bør basere sig på en drøftelse omkring, hvad der kendetegner god undervisning – og samtidig relatere sig til skolens udviklingsområder. De gjorte observationer skal kobles til dialog med de enkelte lærere – eller teams – omkring det observerede og distriktsskolelederen bør systematisk være observatør ved udvalgte samtaler, hvor formålet er at sætte fokus på den pædagogiske leders vejledning af den enkelte lærer. Dette vil have et dobbelt sigte: Dels får distriktsskolelederen og den pædagogiske leder mulighed for at drøfte den pædagogiske leders konkrete praksis og dermed udviklingsbehov – og dels får skolelederen mulighed for at indsamle viden omkring skolens pædagogiske praksis.

Det er i øvrigt centralt, at der sættes tydelige forventninger til de pædagogiske leders brug af tid til undervisningsobservation og opfølgende samtaler. Således bør der fra skoleårets start være planlagt med X antal observationer og samtaler pr. lærer i bestemte perioder. Såfremt dette ikke gøres er der risiko for, at de pædagogiske ledere forfalder til driftsopgaver. De tydelige forventninger – og opfyldelsen af disse – bør være genstand for jævnlig dialog mellem distriktsskolelederen og den enkelte pædagogiske leder i forhold til en drøftelse af, hvilke opgaver

der IKKE skal laves. Samtidig bør der i de lokale ledelsesteam laves analyser af den brugte arbejdstid, så de barrierer, der står i vejen for at de enkelte ledere bruger tiden på undervisningsobservation og efterfølgende sparring og supervision, bliver italesat, placeret og nedprioriteret.

De pædagogiske lederes arbejde – og analyser i de enkelte teams – bør gøres til genstand for analyser i skolens ledelsesteam, hvor man drøfter de enkelte teams faglige progression og i fællesskab afsøger, hvordan gode eksempler på faglige progression samt evidens på området kobles sammen med tiltag over for teams, hvis elever ikke har den forventede faglige progression. Derigennem skabes også et fælles ansvar i skolens ledelse, hvor ingen lykkes før alle lykkes. Det bør således ikke være muligt at suboptimere egen afdeling. Skolens ledelse har ansvaret for i fællesskab at udvikle de afdelinger, der underpræsterer.

Til refleksion:

- Hvordan skabes sammenhæng med resten af skolevæsnets udviklingsbehov?
- Hvordan inddrages skolens personale i arbejdet med kvalitetsrapporten?
- Hvordan inddrages skolens samlede ledelse i arbejdet med kvalitetsrapporten?
- Hvordan skabes sammenhæng mellem kvalitetsrapporten og arbejdet i ledelsen
- Hvordan skabes sammenhæng mellem ledelsens arbejde med kvalitetsrapporten og de enkelte teams?
- Hvordan evalueres skolens indsatsområder i kvalitetsrapporten?
- Hvordan sikres at skolen arbejder efter få og tydelige mål?
- Hvordan understøtter skoleledelsens mødestruktur analyser af skolens data og faglige resultater samt udviklingen af disse?
- Hvordan udarbejdes en observationsguide til undervisning?
- Hvordan sikres den fornødne tid til de pædagogiske lederes arbejde med undervisningsobservation?
- Hvordan understøttes de pædagogiske lederes udvikling af arbejdet med undervisningsobservationen?
- Hvordan får distriktsskolelederen den nødvendige indsigt i skolens pædagogiske praksis?
- Hvordan sørger du for at skolens teamorganisering understøtter arbejdet med elevernes læring?

Økonomi og strategisk ressourceanvendelse

Såfremt økonomien på en distriktsskole er lagt ud til prioritering på skolen og i skolens bestyrelse, er det nødvendigt at gøre sig klart, hvilke prioriteringer, der kan skabe politiske dønninger. Således vil f.eks. prioriteringer omkring klasseoptimeringer typisk skabe mange følelser hos de implicerede forældre. Disse kan henvende sig til de lokale politikere, der kan føle sig under et pres, der gør at skolelederens ledelsesrum bliver uklart. Uklare ledelsesrum tager megen energi fra

distriktsskolelederens arbejde som læringsleder og fratager distriktsskolelederen muligheden for at prioritere strategisk. Det er derfor vigtigt, at dette ledelsesrum gøres tydeligt og det er distriktsskolelederens ansvar gennem politisk tæft, at skabe sit eget ledelsesrum og sørge for, at politisk følsomme prioriteringer har den nødvendige politiske opbakning. Dette arbejde bør kvalificeres i den samlede distriktsskoleledergruppe.

Yderligere er det centralt, at arbejdet med skolens økonomi – herunder budgetopfølgning sættes på skinner. Det kan anbefales, at der ansættes en leder, der har dette særlige ansvarsområde, så distriktsskolelederen kan bruge sin energi på læringsledelse og kun deltager i økonomiarbejdet i forbindelse med den strategiske planlægning.

Til refleksion:

- Hvordan handles på utydeligt ledelsesrum omkring økonomi?
- Hvilke økonomiske prioriteringer kalder på politisk stillingtagen?
- Hvordan inddrages skolebestyrelsen og medarbejdere i de økonomiske prioriteringer, så der skabes gennemsigtighed og konsensus omkring prioriteringerne?
- Hvordan understøtter administrationen en stabil og pålidelig økonomistyring?
- Hvordan sikres fokus på en strategisk ressourcemæssig prioritering i forhold til elevernes læring?

Konklusion

På trods af de mange barrierer, som vi har vist, at distriktsmodellen kan løbe ind i, er der gode perspektiver i at arbejde med distriktsskoler i en dansk skolekontekst. Således skabes der i skolesystemet bedre mulighed for egentlige professionelle læringsfællesskaber blandt de øverste skoleledere. Distriktsskolelederne har det dobbelte blik udefra og ind på skolen – og indefra og ud på organisationen – hvilket er en stor fordel i samarbejdet med det politiske niveau. Ved kun selv at have direkte personaleansvar for lederne gives ansvaret – og den fornødne tid til pædagogisk ledelse – til de pædagogiske ledere på skolerne. Vi taler dermed om ledelse tæt på – hele vejen igennem systemet og distriktsskolelederen som læringsleder kan være en realitet.

Distriktsskolelederen bør først og fremmest være medlem af det samlede distriktsskolelederteam. Det bør være tydeligt, at den enkelte distriktsskoleleder sammen med resten af teamet, har et fælles ansvar for hele skolevæsenet og ikke udelukkende er ansat som leder af en distriktsskole. Der kan med fordel uddelegeres tværgående opgaver blandt distriktsskolelederne og disse bør fungere sammen som et professionelt læringsfællesskab, hvor der også er fokus på distriktsskoleledernes egen faglige udvikling.

Distriktsskolelederteamet skal sammen med skolechefen rådgive det politiske udvalg omkring overordnede strategier og ressourceprioritering, ligesom det er distriktsskolelederteamets opgave at sikre, at det politiske niveau har den fornødne indsigt i skolernes hverdag til at kunne træffe beslutninger, der understøtter skolevæsenets udvikling.

Herefter er distriktsskolelederen leder af den enkelte distriktsskoles ledelsesteam, og skal understøtte og udvikle den enkelte leder, som det samlede team, der ligeledes bør fungere som et professionelt læringsfællesskab med fokus på elevernes læring.

De pædagogiske ledere på de enkelte afdelinger skal være lærerne og pædagogernes nærmeste ledere.

Distriktsskolelederen sikrer gennem samtaler med de enkelte ledere og som leder af ledelsesteamet, at der samarbejdes omkring relevant data, der har til formål at hjælpe den enkelte leder med at lede lærernes professionelle læringsfællesskaber med fokus på elevernes

læring. Samtidig bør de enkelte pædagogiske ledere have tværgående udviklingsopgaver indenfor hvilke de har en særlig ekspertise i forhold til udviklingen af skolen og skolevæsenet.

Distriktsskolelederen skal i samarbejde med de pædagogiske ledere analysere, hvilke barrierer der står i vejen for elevernes udvikling, så der kan laves strategier og korrekt strategisk planlægning – herunder optimal anvendelse af de økonomiske midler.

Der bør udarbejdes meget tydelige strukturer, der viser personalet, hvordan og hvor de kan opnå indflydelse, samt hvad skolens strategier og samarbejdsformer er – det store hvorfor og hvordan.

Distriktsskolelederen skal have kendskab til skolen professionelle arbejde, hvilket kan skabes gennem f.eks. drøftelser med de pædagogiske ledere, observation af deres arbejde med personalet og gennem MED-udvalget og andre udviklingsorganer. Distriktsskolelederen skal naturligvis have indgående kendskab til skolens mål og faglige resultater og kunne fastsætte nye mål. Ligeledes skal distriktsskolelederen sørge for, at de pædagogiske ledere sætter relevante delmål op for de enkelte teams og deres elever og sørge for, at der skabes rum til undervisningsobservationer og drøftelser med de enkelte teams omkring elevernes læring. Det er vigtigt, at dette arbejde kobles sammen med de officielle styringsdokumenter, som f.eks. kvalitetsrapporten.

Gennem arbejdet med ledelsesteamet skal distriktsskolelederen vurdere behovet for kompetenceudvikling af teamet og sørge for, at dette bliver sat i værk. Der bør være formuleret en strategi for udviklingen af ledelsesteamet som for resten af det pædagogiske personale.

Der skal være en tydelig jobbeskrivelse for skoleledelsens forskellige niveauer, der skaber rum til pædagogisk ledelse med fokus på elevernes læring. For at understøtte dette arbejde, bør der også udarbejdes en observationsguide, så skolens personale ved, hvad der er fokus på, når ledelsen foretager undervisningsobservationer.

Det er ligeledes distriktsskolelederen, der skal sørge for, at der er et godt samarbejde med skolebestyrelsen og sørge for, at de er klædt på til at kunne løse opgaven kvalificeret. Skolebestyrelsen kan være en kæmpe ressource, men det er vigtigt, at der er et tydeligt fokus på deres opgave som politikere for en samlet skole – og allerhelst som en del af et samlet skolevæsen.

For at kunne varetage opgaven som distriktsskoleleder er det vigtigt, at man har indgående viden om pædagogik og læring, så man kan drøfte skolens opgave både på teoretisk niveau i forhold til det omgivende samfund, herunder i offentligheden, med politikere og meningsdannere og på praktisk niveau i forhold til konkret implementering af relevante tiltag. Herudover er det centralt, at distriktsskolelederen har politisk tæft og evner at lede gennem ledere.

Distriktsskolelederen kan arbejde med opbygningen af tillidsfulde relationer ved at skabe mulighed for at offentligheden får indblik i skolens hverdag og progression, således at den viden lokalområdet har til skolen ikke bygger på menigmands synsninger.

For at en distriktsskolestruktur kan fungere, er det vigtigt, at der er formuleret klare og (få) tydelige mål, der skal arbejdes med.

De økonomiske rammer – og konsekvenser - af en distriktsskolemodel skal være tydelige for alle. Såfremt der er rammer, der kalder på politiske beslutninger, er det vigtigt, at distriktsskolelederen sørger for at afklare sit ledelsesrum og sørger for, at de nødvendige beslutninger bliver truffet de rigtige steder.

Det er vigtigt, at skolevæsenet opererer som ét fælles skolevæsen og ikke forfalder til at blive et skolevæsen bestående af en række siloskoler, der ikke bidrager til hinandens udvikling.

Perspektivering

Specialets afsnit "Evidensinformeret refleksion over praksis", danner grundlag for interviewet med den tidligere nævnte distriktsskoleleder. Gennem interviewet ønskede vi feedback på afsnittets refleksionsspørgsmål med henblik på at kunne kvalificere og perspektivere vores problemstilling.

Distriktsskolelederen svarede positivt på spørgsmålet omkring, hvorvidt de nævnte refleksionspunkter kan være med til at kvalificere distriktsskolelederens ledelsesopgave.

Den positive tilkendegivelse omhandler især aspektet omkring forstyrrelse. Således siges der direkte: *"Det gode ved de der spørgsmål er, at der er nogle der kommer ind og stiller nogle spørgsmål, jeg bliver nødt til at forholde mig til (...) om jeg har tænkt over nogle bestemte ting (...) det er jo forstyrrende i sig selv..."* (bilag 2, s. 17).

Yderligere kobler distriktsskolelederen vigtigheden af fælles kompetenceudvikling på gennem udtalelser omkring teamsamtaler koblet på et fælles uddannelsesforløb på CBS (bilag 2, s. 18).

Det er tydeligt, at der også i gennemgangen af spørgsmål reflekteres over barriererne og hvor der er særlige udviklingsbehov. Således udtaler distriktsskolelederen: *"...Svaghederne kommer jo også op i sådan noget som det her... der hvor vi så er svage, der kan vi jo så om ikke andet, bestemme ... Jeg håber ikke jeg er sådan, men det er alligevel sådan en refleksion, jo..."*

Overordnet set, kan man gennem distriktsskolelederens refleksioner over de enkelte spørgsmål se, at en del af de barrierer, som vi har set på Bornholm og Lolland, har trådt frem også her.

Samtidig er det tydeligt, at der fra den første sammenlægningsproces til den anden, som denne distriktsskoleleder og pågældende kommune har været igennem, har foregået en læreproces, hvor en del af barriererne er blevet fjernet. Dette kan indirekte ses i bl.a. udtalelser om, at muligheden af at lede opad, og med et fælles udgangspunkt, er til stede: *"Lige på det område, så synes jeg rent faktisk og så som fælles gruppe, vi har god fod på også at lede opad. Hvis vi ikke er helt enige, så laver vi nogle møder og så aftaler vi hvordan vi gør. Vi laver de her møder med cheferne fgor at sige til dem, at I bliver nødt til at kigge på det her igen (...) etikken er rent faktisk i orden på det område..."* (bilag 2, s. 12).

Vi har tidligere forholdt os kritisk til om vores empiriske ramme er stor nok, om anvendelsen af evalueringer fra to kommuner kan anvendes til generelle evidensinformede anbefalinger i forhold til distriktsskoleledelse. I interviewet spørger vi distriktsskolelederen om dette som et afsluttende spørgsmål og svaret underbygger vores konklusion om at specialets refleksioner og temaer har gyldighed i en skoleledelseskontekst. *”Men det er klart, at skulle forholde sig til, at der er nogle der spørger om, om der nu er... om jeg har tænkt over bestemte ting... og egentlig tænkte jeg først over det, da jeg sad og tænkte over det i går.... Altså det ville jo egentlig være meget godt, hvis man havde sådan nogle opfølgningssamtaler”* (Bilag 2, s. 17).

Dette sammenholdt med at specialets evidensinformede refleksionspunkter er bygget op over international forskning og barrierer i dansk skolekontekst, gør at specialets anbefalinger kan bidrage til en øget bevidsthed hos distriktsskoleledere i forhold til hvilke centrale temaer, der understøtter distriktsskolelederen som læringsleder.

Bibliografi

- Albrechtsen, Thomas R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Andersen, Ib. (2010). *Den skinbarlige virkelighed - vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor. (2014). *Vejledere som facilitatorer for læring*. Aalborg Universitet.
- Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor. (2015). *Evidensinformeret skoleledelse*. Aalborg Universitet.
- Baun, Dorthe; Hansen, Peter Haldor. (2015). *Kvalitetsrapport som afsæt for læringsledelse*. Aalborg Universitet.
- Bekendtgørelse om kvalitetsrapport i folkeskolen, BEK nr. 698 (23. 06 2014).
- Bjerg, Helle; Staunæs, Dorthe. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Dafolo.
- Bornholms Regionskommunes hjemmeside. (<http://www.brk.dk/borger/familie-boern-unge/skoler/nye%20folkeskole/sider/bornholms-nye-folkeskole.aspx>)
- Dahl, Kristian; Molly-Søholm, Thorkil. (2013). *Leadership Pipeline i den offentlige sektor*. Dansk Psykolog Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2010). *Evaluering af Lolland Kommunes nye skolestruktur*. <https://www.eva.dk/projekter/2010/evaluering-af-den-nye-skolestruktur-i-lolland-kommune/projektprodukter/evaluering-af-lolland-kommunes-nye-skolestruktur/view>: Danmarks Evalueringsinstitut.
- DuFour, Richard; Marzano, Robert J. (2015). *Ledere af læring - Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Dafolo.
- KL. (2010). *Bornholms Regionskommune - Evaluering af distriktsmodellen for skolevæsenet*. http://ringsted.dk/sites/default/files/acadre/mm/Files_1306_980154/evaluering_-_bornholm_-_del_1.pdf: KL.
- KL. (august 2010). *Evaluering af distriktsmodellen for skolevæsenet - bilagsrapport*. https://ringsted.dk/sites/default/files/acadre/mm/Files_1241_973946/evaluering_-_bornholm_-_del_2.pdf: Bilagsrapport, KL.
- KORA. (2012). *Kommunernes skolestruktur - analyse af udviklingen 2004-2011*. KORA.
- Lerborg, Leon. (2013). *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*. Jurist- og Økonomforbundets forlag.
- Regionskommune, Bornholms. (2015). *Styrelsesvedtægt for Bornholms Regionskommunens skolevæsen*. Bornholms Regionskommune.
- Rejsehold, F. (2010). *Fremtidens Folkeskole - én af verdens bedste*. Undervisningsministeriet.

Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray. (2008). *Den gode opgave*. Forlaget Samfundslitteratur.

Robinson, Viviane. (2015). *Elevcentreret skoleledelse - ledelse for læring*. Dafolo.

Skolelederforeningen. (2011). *Nye ledelsesformer - ændrede skolestrukturer*. Skolelederforeningen.

Undervisningsministeriet. (20. 06 2014). Folkeskoleloven. *lov 665*. København.