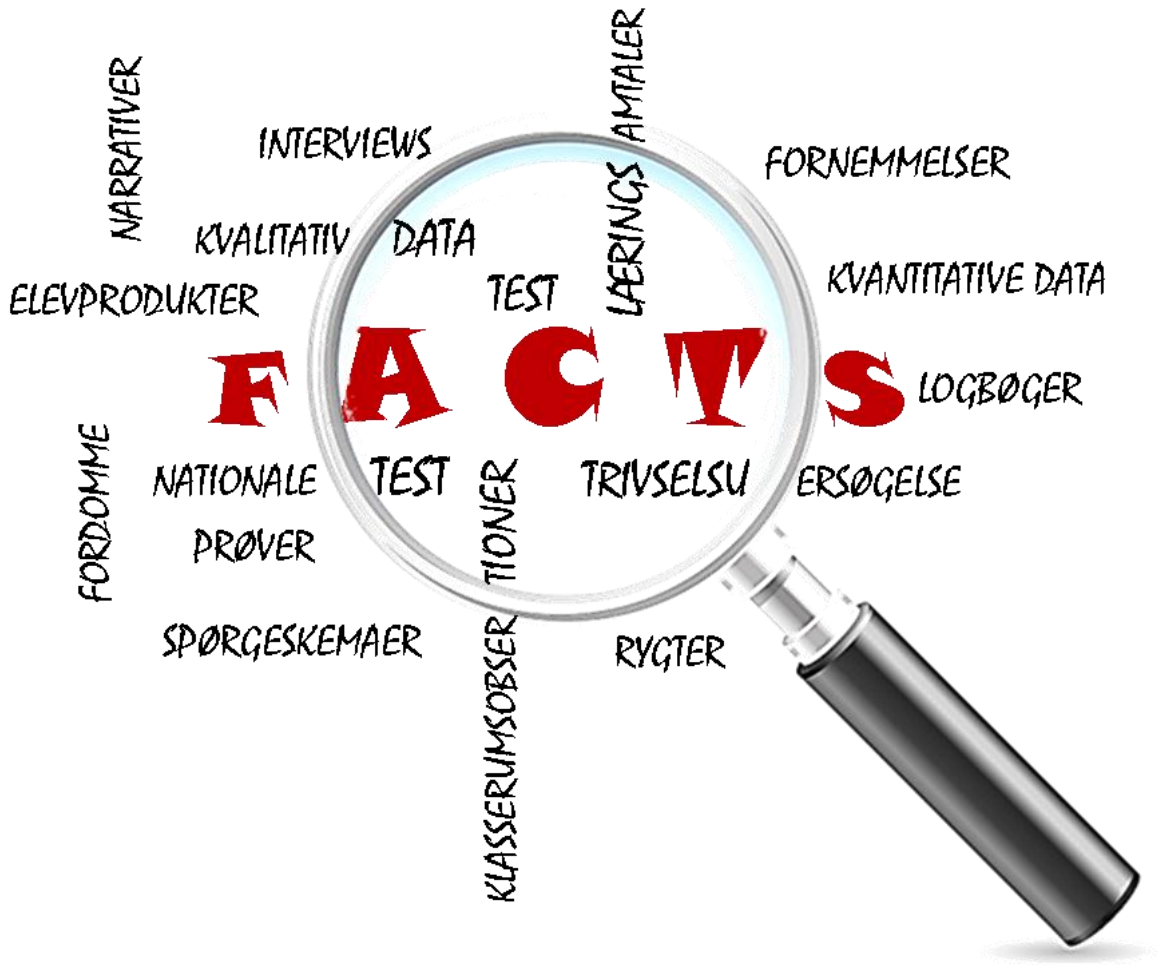
Datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling



Masterspeciale
4. semester – Master i læreprocesser med specialisering i pædagogisk ledelse
Aalborg Universitet

Frans Hjort Hammer – Studienummer: 20121474
Henrik Stockfleth Olsen – Studienummer: 20140709
Vejleder: Lars Qvortrup

Anslag: 184.229 = 76 ns.
21. december 2015

Frans Hjorth Hammer

Indhold

Abstract 5
Del I: Introduktion 6
At forstå praksis 6
Baggrunden for masterspecialet 6
Sammenhæng mellem data og kompetenceudvikling 7
Et bredt databegreb 7
Praksis i Danmark – hvad er problemet? 8
Problemformulering 8
Forskning og udfordringer i dansk kontekst 8
Specialets opbygning og læsevejledning 9
Del I: Introduktion 9
Del II: Konstruktion af forskningsobjekt 9
Del III: Videnskabsteori og metode 9
Del IV: Analyse og diskussion 9
Del V: Konklusion og perspektivering 10
Del II: Konstruktion af forskningsobjektet 11
Trin 1: Hvad forskningen siger 11
Kompetenceudvikling og læring 11
Data og evalueringspraksis 18
Ledelse af professionelle læringsfællesskaber 25
Opsamling – Hvad forskningen siger 30
Trin 2: Udfordringer og den danske kontekst 32
Kompetenceudvikling og læring 32
Data og evalueringspraksis 34
Ledelse af professionelle læringsfællesskaber 38
Opsamling på udfordringer og den danske kontekst 40
Del III: Videnskabsteori og metode 42
Videnskabsteoretisk perspektiv 42
Nyere hermeneutik 42
Slutningsform 43
Metode 43
Undersøgelsesdesign 43
Spørgeramme og dataindsamling 45

Analysestrategi ... 45
Kritik og diskussion ... 47
Del IV: Analyse og diskussion ... 49
Resultat af undersøgelsen ... 49
Om kompetencestrategien ... 49
Praksisnær eller praksisfjern ... 50
Læringstransfer ... 51
Vurderingsgrundlag ... 52
Professionelle læringsfællesskaber ... 53
Analyse ... 54
Kompetenceudvikling og læring ... 54
Data og evalueringspraksis ... 58
Ledelse af professionelle læringsfællesskaber ... 61
Opsamling på analysen – Trin 3 ... 63
Del V: Konklusion og perspektivering ... 66
Konklusion ... 66
Perspektivering ... 68
Ledelsens vilkår ... 68
Bibliografi ... 69
Tabeller ... 71
Figurer ... 71
Bilag ... 73
Bilag 1 – Stillingsbeskrivelse for pædagogisk leder ... 73
Bilag 2 – Ledelsesstruktur på skole A og B i Ballerup ... 74
Bilag 3 – Introduktionsbreve til respondenter ... 75
Bilag 4 – Spørgeramme ledere ... 77
Bilag 5 – Spørgeramme til lærerne ... 78
Bilag 6 – Datakilder og datatyper ... 79
Bilag 7 – Lærerkompetencer ... 80
Bilag 8 – Standardiserede test i Danmark ... 81
Bilag 9 – Interviewafskrifter med kode ... 83
Ledere skole A ... 83
Ledere skole B ... 90

Lærerne 97
Bilag 10 – Kompetenceudvikling og elevdata 100
Hjælpen fra oven – om den lederens rammebetingelser 102
Tre hovedområder 103
Kompetenceudvikling og læring 103
Data og evalueringspraksis 104
Ledelse af professionelle læringsfællesskaber 106
Afrunding 107
Litteratur: 107
Bilag 11 – Skriveansvarlige 108

Abstract

Data-oriented management of teachers' competency development

Purpose – Given the increased focus in current research indicating that the learning of the teachers affects the learning of the students positively, the purpose of this study is to research the potentials and barriers for working with the competencies of teachers based on data from the students learning. The focus will be on how data can be deployed and utilized in developing the competencies of teachers, and whether this is done in a practice-oriented way or the opposite. This will include an analysis and a discussion of the competencies needed and required by the management to be able to work with data as the fundamental of the competency development of teachers.

Methodology/approach – based on findings from a theoretical analysis of three central elements being competency development and learning, data and evaluating practice, and leading professional learning communities, an empirical study is conducted based on qualitative interviews to research the coherence and potential implications between theory and practice regarding data-oriented management of competency development.

Findings – the results indicate that an unstructured process of collecting and handling data of the students' learning is time consuming. To allow time for the management to analyze the data and based on these to implement strategies to enhance the learning of the students, the data needs to be very well structured and easily accessible. This will support practice-oriented competency development of teachers.

Originality/Value – A great part of the existing research is focused on the required management competencies within management of learning. Thus, present study will expand the research in the area of data-oriented management of competency development contributing to better understand how data of the students learning can be deployed in the development of the managers' competencies to ensure the most effective learning among students in a Danish context.

Keywords – data-oriented competency development, capacity building, data-literacy, evaluating practice, professional learning communities, leading of learning, leaders of learning, organizational transfer of learning.

Del I: Introduktion

At forstå praksis

Dette masterspeciale handler om, hvordan ledere i folkeskolen kan bruge data og informationer om elevernes læring og trivsel i forbindelse med kompetenceudvikling af lærerne.

Baggrunden for masterspecialet

Vi har tidligere opgaver med udgangspunkt i DuFour & Marzanos (DuFour & Marzano, 2015) og Thomas Albrechtsens (Albrechtsen, 2013) forskning analyseret teamsamarbejdet som platform for læreres læring og udvikling. Vi har udviklet en strategisk model for, hvordan man med udgangspunkt i Fullans (Fullan, 2007) og Robinsons (Robinson, 2015) forskning gennem pædagogisk forandringsledelse kan udvikle medarbejderne til de nye arbejdsopgaver og dermed skabe en bedre balance mellem krav og ressourcer for medarbejderne. Endelig har vi har vi med udgangspunkt i Hatties (Hattie, 2014) og Krogstrups (Krogstrup, 2006) forskning været optagede af lærerens evidensinformerede ledelse af elevernes læring.

I vores arbejde har en række temaer mere eller mindre bevidst været gennemgående, og de er blevet tydelige for os i arbejdet:

- Elevernes læring skal være i centrum og i sidste ende det væsentlige
- Kompetenceudvikling af lærerne og opbygning af kapacitet (capacity building) – balance mellem de krav, der stilles og de ressourcer, som lærerne har til rådigheder – er en forudsætning for at sikre elevernes læring
- Systematisk indsamling af data for læring og evaluering er det væsentligste grundlag for læringsledelse i folkeskolen

De tre temaer er et udtryk for vores interesse for, hvordan man systematisk kan arbejde med at udvikle medarbejderne og skabe individuel og organisatorisk læring med det klare formål at øge elevernes læringsudbytte og trivsel. Systematik er helt central og afspejler en grundlæggende interesse for, hvordan man kan træffe ledelsesbeslutninger om kompetenceudvikling og læring med retning og på et legitimt og solidt grundlag (Robinson, 2015).

Vi er selv som medarbejdere i skoleverdenen ikke i udpræget grad blevet kompetenceudviklet systematisk og på baggrund af konkrete data for vores resultater, og – indrømmet – vi har som ledere i skoleverdenen heller ikke selv været for gode til at udleve ovenstående fordring. Resultatet er, at kompetenceudviklingen er sket mere eller mindre tilfældigt: Ud fra individuelle ønsker, ud fra populære pædagogiske strømninger, betragtet som et medarbejdergode og med en vis berøringsangst for at koble konkrete resultater med samtaler om kompetenceudvikling.

Ud fra vores personlige erfaringer og vores forstudier – primært med udgangspunkt en EVA-rapport om kompetenceudviklingsstrategier i skolen (EVA, 2013) – kan vi se, at der på mange skoler er en grundlæggende antagelse om, at hvis man på skolerne gennemfører MUS og TUS og gennemfører en række kompetenceudviklingstiltag i form af kurser og efteruddannelse, så vil det medføre en ændret praksis hos lærerne og dermed øge læring og trivsel hos eleverne. Denne antagelse er ikke italesat, men det må antages at være den underliggende præmis.

Den grundlæggende antagelse ønsker vi at udfordre, og vi ønsker i processen at få en dybere forståelse af, hvad data kan bidrage med i denne sammenhæng, og hvordan medarbejdernes resultater – i form af data

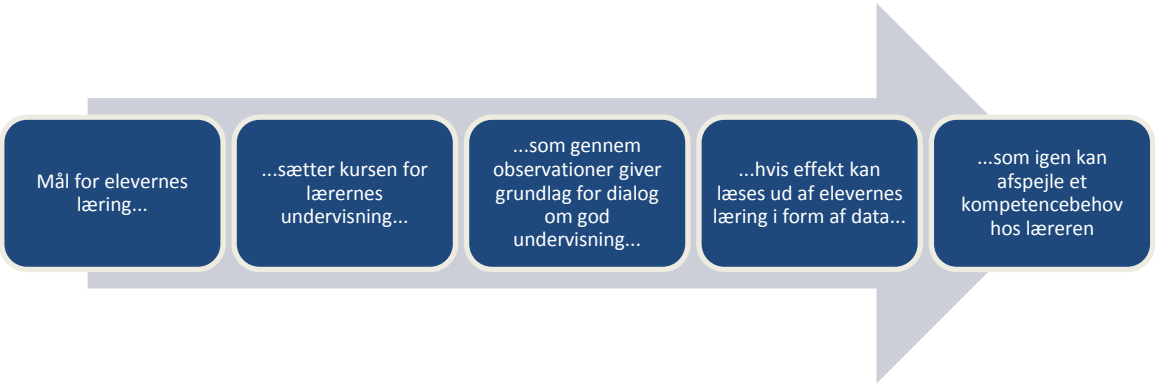
for elevernes læring – kan få plads i samtalerne om medarbejdernes kompetenceudvikling. Vi har begge erfaringer fra tidligere ansættelser i andre virksomhedskulturer, hvor resultater indgår som en helt naturlig del af samtalerne mellem leder og medarbejder om næste udviklingszone. Derfor har vi en antagelse om, at der er en række kulturelle mønstre, som er karakteristisk for folkeskolen i forhold til andre virksomheder, og som er medvirkende til, at disse samtaler fortrænges.

Hensigten med denne udfordring og søgen efter forklaringer har som sigte at bidrage med en dybere forståelse for, hvilke forhold, der er styrende for, om resultater og data kan indgå som en mere naturlig del i samtalerne om lærernes kompetenceudvikling.

Sammenhæng mellem data og kompetenceudvikling

Viviane Robinson har gennemført et stort systematisk forskningsreview, hvor hun har undersøgt forskellige ledelsesmæssige dimensioners effekt på elevernes læring. Resultaterne er offentliggjort i bogen "Student-Centered Leadership" (Robinson, 2011), og hendes bog er netop blevet oversat til dansk med titlen "Elevcentreret ledelse" (Robinson, 2015). To af de vigtigste budskaber er, at skoleledelser skal koncentrere deres kræfter på kerneydelsen: Elevernes læring og at dette skal ske på baggrund af data for elevernes læring og trivsel – og dermed på et oplyst grundlag.

Den ledelsesdimension med markant størst effekt er Robinsons 4. dimension: "Ledelse af lærernes læring og uddannelse" – altså lærernes kompetenceudvikling. Robinson lægger som sagt i sin fremstilling vægt på, at den professionelle udvikling af medarbejderne skal forbindes med analyse af elevernes læringsbehov. Det forudsætter, at ledelsen benytter data for elevernes læring og trivsel som grundlag udviklingsopgaven. Herunder har vi forsøgt at skitsere denne sammenhæng i en form for programteori:



FIGUR 1: PROGRAMTEORI FOR SAMMENHÆNG MELLEM DATA OG KOMPETENCEUDVIKLING

Et bredt databegreb

Data bringes til veje på flere måder og omfatter både kvantitative og kvalitative data. For det første er der en række kvantitative data, så som læseprøver, nationale test, folkeskolens prøver mm. For det andet genereres der en række kvalitative data gennem lederens klasserumsobservationer og gennem formelle og uformelle dialoger om elevernes læring. Endelig er der trivselsundersøgelser, som ganske vist ikke direkte siger noget om elevernes læring, men som kan give værdifulde udsagn om elevernes læringsmuligheder og om læringsmiljøet på skolen (EVA, 2014).

Vi vil derfor undersøge, hvordan flere forskellige typer af data kan spille en rolle i arbejdet med læreres kompetenceudvikling.

Praksis i Danmark – hvad er problemet?

Den seneste PIRLS-undersøgelse (PIRLS, 2012), den seneste rapport fra TALIS (TALIS, 2013) og en rapport fra EVA om kompetenceudviklingsstrategier (EVA, 2013) viser et billede af, at mange skoleledere ikke er tæt nok på undervisningen til, at de har reel viden om praksis på skolen, ligesom de viser, at kompetenceudvikling ikke sker tæt nok på samme praksis. Der tegner sig altså et billede af, at lederne dermed ikke sikrer forudsætning for, at lederen kan arbejde systematisk med kompetenceudvikling af lærerne.

Lars Qvortrup har i KL's magasin "Nyhedsmagasinet Danske Kommuner " nr. 23, 2013 kommenteret det resultat, og han lægger vægt på, at skoleledere skal være mere professionelle som ledere – herunder være skarpere i forhold til at udfylde rollen som pædagogisk leder ved at stille høje forventninger til lærerne om deres professionelle kunnen.

Ovenstående fører os til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan skoleledelsen arbejde med ledelse af lærernes kompetenceudvikling med baggrund i data for elevernes læring?

- Hvad betragtes som kompetenceudvikling i skoleverdenen?
- Hvilke data har lederne til rådighed – og hvad kan de bruges til?
- Hvilke ledelseskompetencer er nødvendige?
- Hvilken organisationskultur er forudsætningen for, at det kan lade sig gøre?

Forskning og udfordringer i dansk kontekst

Svaret på vores problemformulering vil i første omgang have karakter af en indkredsning af, hvad der ifølge den tilgængelige forskning på område er virksom og hensigtsmæssige praksis. Derudover inddrager vi de udfordringer og generelle betingelser og vilkår for datainformeret kompetenceudvikling i dansk kontekst, og endelig laver vi vores egen undersøgelse i en helt konkret lokal kontekst for at afdække lederes oplevelse af de udfordringer, der byder sig i deres dagligdag og deres bud på sammenhænge, som ikke fremgår af forskningen og den sekundære empiri. Som udgangspunkt for vores undersøgelse har vi opstillet 2 hypoteser, som vi ønsker at få be- eller afkræftet i vores undersøgelse.

Hypoteser

- Vi har en antagelse om, at skoleledere gerne vil arbejde med data, men at de oplever manglende ressourcer for at kunne løse opgaven, herunder tid, viden, kompetencer og understøttende systemer
- Vi har en antagelse om, at skoleledelser vil møde kulturelt betinget modstand hos sig selv og medarbejderne mod måden at koble data med medarbejderes kompetenceniveau og udviklingsbehov – altså en betragtningsmåde, hvor elevernes resultater er et mål for, hvor god en undervisning de har fået

Specialets opbygning og læsevejledning

Specialet falder i 5 overordnede dele:

Del I: Introduktion

I den del, du netop nu læser, præsenterer vi problemstillingen og tydeliggør sammenhængen i vores speciale.

Del II: Konstruktion af forskningsobjekt

På dette fundament har vi valgt konstruere vores forskningsobjekt ud fra tre trin, hvoraf de to første trin præsenteres i dette afsnit:

Det første trin "Hvad forskningen siger"

Trinet har til hensigt at identificere den praksis som i henhold til den foreliggende forskning på området synes at være hensigtsmæssig og virksom.

Det andet trin "Udfordringer og den danske kontekst"

Dette trin er en forlængelse af vores problembeskrivelse ovenfor og har til hensigt med udgangspunkt i styringsdokumenter og aktuelle rapporter på området at præcisere og uddybe, hvordan den danske praksis tegner sig – herunder hvilke udfordringer der tegner sig i den forbindelse.

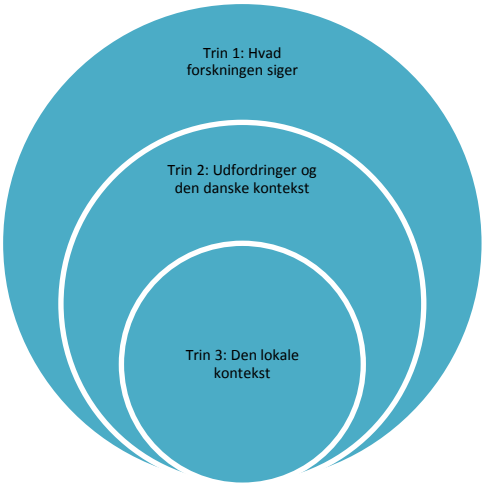
Det tredje trin i konstruktionen udgøres af vores analyse, som præsenteres i Del IV: Analyse og diskussion, og dette uddybes nedenfor.

Del III: Videnskabsteori og metode

Dernæst kommer "Del III: Videnskabsteori og metode", hvor vi gør rede for vores videnskabsteoretiske perspektiv i dette speciale, som er forudsætningen for, hvilken metode vi anvender for at kunne undersøge vores forskningsobjekt på det tredje trin – den lokale kontekst – og hvordan vi gennem specialet skaffer vores viden. Som vores hypoteser afspejler, har vi en antagelse om, at vi vil se en vis afstand mellem, hvad forskningen siger og de muligheder og begrænsninger, som den danske kontekst byder på. De to trin i konstruktionen skulle dermed på den ene side give os et billede af, hvad vi stræber efter og på den anden side give os et billede af, hvad vi så at sige "er oppe imod". Denne sammenstilling skal bidrage til at stille skarpt på, hvad vi skal ud og undersøge. Vores undersøgelse sigter mod at få en dybere forståelse af, hvordan lederne oplever deres muligheder for at leve op til det, som forskningen anviser, og hvordan de ser de sammenhænge som henholdsvis fremmer eller hæmmer deres muligheder for at udøve deres ledelse af lærernes kompetenceudvikling.

Del IV: Analyse og diskussion

Inden vi går i gang med selve analysen, vil vi indledningsvis præsentere resultaterne af vores undersøgelse hos udvalgte ledere og medarbejdere på to skoler i Ballerup Kommune i komprimeret form. Undersøgelsen skal medvirke til at få en dybere forståelse af, hvordan ledere og medarbejdere oplever deres muligheder for at arbejde med datainformeret kompetenceudvikling. Derefter vil vi gennemføre vores analyse for at identificere mønstre og opnå vores ønskede forståelse af ledernes udfordringer.



FIGUR 2: DE TRE TRIN I KONSTRUKTIONEN AF VORES FORSKNINGSOBJEKT

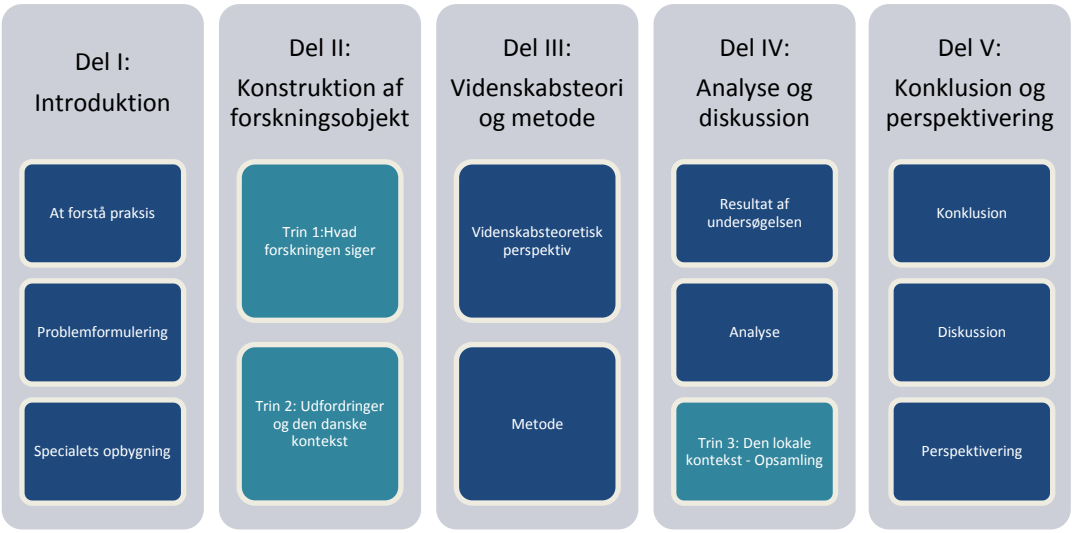
Opsamling på analysen – Trin 3 "Den lokale kontekst"

Afsnittet afrundes med en opsamling, som danner bro til vores konklusion og perspektivering. Opsamlingen ud fra vores undersøgelse og analysen udgør det tredje trin i vores objektkonstruktion.

Del V: Konklusion og perspektivering

Ud fra analysen vil vi præsentere konklusionen. På baggrund af de tre trin i konstruktionen af forskningsobjektet og vores analyse, svarer vi på vores problemformulering og hypoteser. Endelig i perspektiveringen ønsker vi give et bud på, hvor resultaterne af vores bestræbelser kan bære hen. I Figur 3: Specialets opbygning har vi fremstillet specialets opbygning i grafisk form.

Vi har i dette speciale bevidst valgt at lægge det videnskabsteoretiske afsnit som en mellemstation mellem vores konstruktion af forskningsobjektet og vores undersøgelser, fordi vi – som vi også omtaler i afsnittet om videnskabsteori og metode – arbejder eksplorativt, og at valget af videnskabsteoretisk perspektiv i stor udstrækning er styret af, hvad vi finder ud af i trin 1 og 2 i konstruktionen.



FIGUR 3: SPECIALETS OPBYGNING

Del II: Konstruktion af forskningsobjektet

I dette afsnit konstruerer vi vores forskningsobjekt "Datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling". For at opbygge en systematik omkring vores konstruktion, har vi skabt en relationsmodel, som repræsenterer 3 afgørende områder, som kan være med til at systematisere og kortlægge vores forskningsobjekt. Modellen er skabt ud fra de 4 underspørgsmål i vores problemformulering samt de forstudier, som vi har gennemført, og som har tydeliggjort for os, hvilke underkategorier vores forskningsobjekt med fordel kan opdeles i.

Modellen er den røde tråd i specialet og danner forståelsesrammen for såvel teori som empiri og analyse.

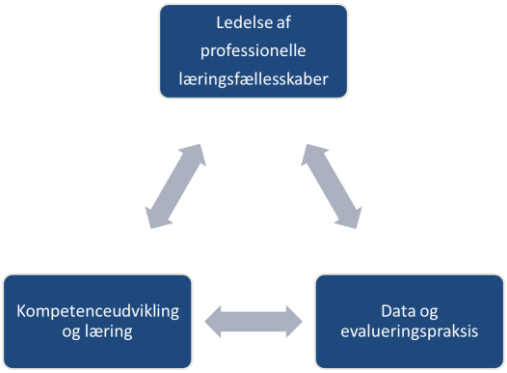
Logikken i modellen er som følger:

Kompetenceudvikling og læring

- Lederen skal have indgående viden om sammenhængen mellem kompetenceudvikling og læring – både individuel og organisatorisk – for at sikre, at læringen medfører den ønskede praksis

Data og evalueringspraksis

- Lederen skal have indgående viden om tilgængelige data for elevernes læring og trivsel og deres anvendelighed som udgangspunkt for en kobling med lærernes kompetencer – og dermed indgående viden om evalueringspraksis



FIGUR 4: RELATIONSMODEL FOR DATAINFORMERET KOMPETENCEUDVIKLING AF LÆRERE

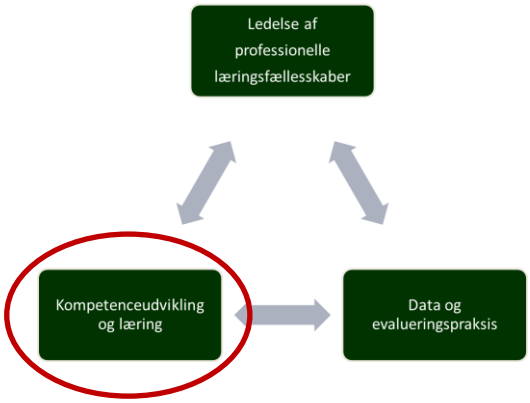
Pædagogiske læringsfællesskaber

- Elevers læring og trivsel samt handlingsteorier om god undervisning skal udfordres i pædagogiske læringsfællesskaber i datainformerede samtaler. Fællesskaber, som dels består af faglig og pædagogisk ledelse, dels består af formelle og uformelle læringsfællesskaber på alle niveauer i organisationen.

I de følgende to store afsnit – Trin 1 og Trin 2 gennemgår vi som omtalt dels, hvad forskningen siger og hvilke udfordringer der er i den danske kontekst. Afsnittende består af underpunkter, svarende til de tre dele af modellen, og der kommer en opsamling på elementerne i slutningen af hver af de to afsnit. Trin 3 præsenteres som omtalt først i analyseafsnittet længere fremme.

Trin 1: Hvad forskningen siger

På dette trin vil vi ud fra læringsteorier og effektforskning udfolde, hvad forskningen fortæller os om vores forskningsobjekt, og gennemgangen er struktureret efter vores relationsmodel. I afsnittet "Opsamling – Hvad forskningen siger" samler vi op på alle tre delementer.



Kompetenceudvikling og læring

Vi vil gøre rede for, hvordan vi ser sammenhængen mellem kompetenceudvikling, læring og organisatorisk læring. Vi ønsker at udbrede både den individuelle og den organisatoriske læring for at give et billede af, hvordan de to former for læring hænger

sammen. I den forbindelse kigger vi på, hvor kompetenceudviklingen kan udspille sig, og endelig vil vi runde af med at kigge på, hvilke kompetencer en lærer har brug for – blandt alle vigtige kompetencer.

Kompetenceudvikling

Som noget af det første ønsker vi at få præciseret, hvad kompetenceudvikling egentlig er, eftersom vi oplever, at kompetenceudvikling som begreb bliver brugt på forskellige måder og med forskellige betydninger. På www.kompetenceweb.dk, som er KL's portal for kompetenceudvikling kan man finde følgende definition:

> ***Kvalifikationer er viden, færdigheder eller holdninger. Det kan forstås som det, man stræber efter at bibringe eleverne/de studerende/kursisterne i fx uddannelsessystemet. Kompetencer er at kunne dét, der er nødvendigt for at kunne varetage sine arbejdsopgaver på et højt kvalitativt niveau. Kompetence er måden, man bruger sine kvalifikationer på i praksis, altså evnen til at løse en opgave. Man kan godt have nogle kvalifikationer på papiret – fx et kursus i Microsoft Access databaser – men det er ikke ens betydende med, at man har kompetencerne til i praksis at arbejde i Access databaser (KL, 2015).***

Vi har valgt at bringe ovenstående definition fra KL's kompetenceportal KompetenceWeb i spil, eftersom vi gennemfører vores interviewundersøgelse i en kommunal kontekst. Ud fra definitionen kan man udlede, at kompetence forudsætter en forudgående læreproces, hvor viden og færdigheder indlæres og holdninger udvikles, og som sådan er læring og kompetenceudvikling tæt knyttet sammen. Det afgørende ord er i denne forbindelse er dog *kunnen*, fordi det knytter sig konkret til opgaveløsningen og dermed til praksis.

Vi har tidligere undersøgt definitioner af læring, og der er store fællestræk mellem ovenstående definition og disse definitioner. Det, der synes at karakterisere de definitioner, som vi kan finde hos bl.a. Erik Laursen (Erik Laursen mfl. 2011) og Lars Qvortrup (Qvortrup 2011) er, at læring er en proces, hvor et socialt system stimuleres, sætter stimulus i forhold til egne erfaringer, ændrer adfærd på basis heraf og er i stand til at se et før og et efter.

Definition af læring

"Læring betegner den proces i hvilken et system, psykisk eller socialt, stimuleret af ydre påvirkning eller eventuelt blot i kraft af indre dynamikker selv ændrer dets egen funktionsmåde på en sådan måde, at det reagerer anderledes end før på en ydre påvirkning og samtidig kan sammenligne dets tidligere og nuværende reaktionsmåde." Det lærende samfund (Qvortrup, 2011, s. 71)

Og Erik Laursen udtrykker det sådan:

> ***"Gennem viden, kunnen og erfaringer udvides handlingspotentialet i interaktion med omverdenen og sætter sig som varige adfærdsforandringer" (Erik Laursen mfl. 2011).***

Læring er altså ikke en overførsel af informationer fra et system til et andet i forholdet 1:1. Ud fra definitionen er læringen en aktiv proces, hvor det er systemet, der lærer sig selv noget – ikke "underviseren". Nøgleord bliver i denne forbindelse: Selvforandring, selvopretholdelse og hukommelse. Læring kommer indefra og beror på det lærende systems allerede eksisterende forudsætninger – og ikke på ren vidensoverførsel (Qvortrup, 2011).

Dermed handler kompetenceudvikling om, at lærerne lærer og udvikler sig på en sådan måde, at deres praksis påvirkes i retning af højere kvalitet, og at der sker varige adfærdsændringer for den enkelte – og ikke kun, at lærerne bliver klogere, inspirerede eller lignende.

Lærings- og vidensniveauer

Viden kan tilegnes og læring kan ske på forskellige niveauer. Til at illustrere det, har vi valgt at bruge de fire lærings- og vidensniveauer, som de er præsenteret i "Det lærende samfund" (Lars Qvortrup 2011). Systematiseringen bygger på George Spencer Browns formteori og Gregory Batesons videnskategorier og har som formål at rangordne vidensbegrebets underkategorier. Underkategorierne er ligeværdige i den forstand, at de tjener forskellige formål og ofte er flettet sammen i enhver læreproces, hvor de forudsætter hinanden.

- For det første skal det lærende system have **kvalifikationer** i form af viden og kundskaber
- For det andet opnår det lærende system **kompetence**, når det kan anvende dets kvalifikationer i praksis til at løse opgaver med
- For det tredje skal kvalifikationer og kompetencer kunne anvendes **kreativt** på tværs af sammenhænge i skabelsen af nye koncepter og betragtningsmåder i en ekstremt omskiftelig verden
- For det fjerde skal kvalifikationer, kompetencer og kreativiteten sætte sig i varige adfærdsændringer i organisationen og dermed ændre selve **kulturen**

De første tre niveauer belyses normalt inden for pædagogikken og didaktikken, mens det fjerde niveau normalt belyses inden for adfærdsvidenskaberne (Erik Laursen mfl. 2011), men alle 4 niveauer indgår efter vores mening samlet set, når individer skal lære, udvikle kompetencer og forandre sig.

Rent skematisk kan de fremstilles således (Qvortrup 2011 – vores version):

TABEL 1: VIDENS- OG LÆRINGSNIVEAUER

Lærings-former	Psykologiske betegnelser	Videns-former	Stimuleringsformer	Resultatformer
1. ordens læring	Kumulation	1. ordens viden	Direkte læringsstimulering (Transfer) Klasseundervisning Medieformidlet IT-baseret	Kvalifikationer
2. ordens læring	Assimilation	2. ordens viden	Appropriation Stimulering til selvtilegnelse Projektarbejde	Kompetence
3. ordens læring	Akkomodation	3. ordens viden	Produktion Stimulering til selvfrembringelse	Kreativitet
Læringsomverden	Paradigmeskift	4. ordens viden	Social evolution Resultat af kommunikationers kontinuerlige samvirke	Kultur

Ud fra ovenstående må vi sige, at kompetenceudvikling – for kunne kaldes kompetenceudvikling – som et minimum må tilføre det lærende system kvalifikationer i form af direkte læringsstimulering **og** kompetence i form af træning og udøvelse af praksis, altså 2. ordens viden og læring. Sagt med andre ord kan deltagelse i kurser og uddannelsesaktiviteter baseret på klasseundervisning i udgangspunktet ikke betragtes som kompetenceudvikling før der systematisk er en sikkerhed for, at det lærte omsættes i praksis i organisationen.

Det skal ikke forstås sådan, at uddannelse og undervisning af voksne ikke har sin berettigelse eller potentielt kan have en effekt på praksis, men at man i sin kompetenceudviklingsstrategi bliver nødt til at

sikre, at denne type læring bevidst og systematisk bliver koblet på praksis, så der sker en forankring og virkeliggørelse af det lærte.

Organisatorisk læring og transfer

En hvilken som helst organisation vil være optaget af, at kvalifikationer og kompetencer kan flytte rundt i organisationen, og at kompetenceløft af en medarbejder på længere sigt skal medføre kompetenceløft af hele organisationen. Der vil også ofte være tale om, at alle medarbejdere på samme tid skal indføre nye metoder og procedurer – f.eks. i forbindelse med at gå fra pensumstyret til målstyret undervisning i en skolereform – og derfor er organisatorisk læring en del af kompetenceudviklingsbegrebet.

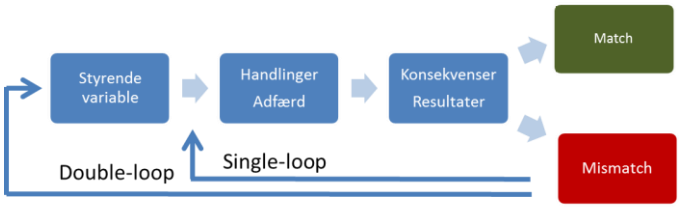
I fortsættelse af definitionen på læring ovenfor er organisatorisk læring sket, hvor adfærdsforandring ses som det centrale resultat (Stegeager og Laursen 2011). Ligesom ved den individuelle læring er der en videnskomponent og en handlingskomponent, når vi taler læring i organisationer. Samtidig er det også vigtigt for at fremhæve, at organisationer som samlet organisme ikke lærer det samme på en gang. Jacobsen og Thorsvik har udtrykt det således:

> ***"…at enhver form for læring i organisationer indebærer, at individerne i organisationen lærer. Organisationer kan ikke lære. Det er alene mennesker, der kan lære" (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 334).***

Kompetenceudvikling skal altså gå gennem individer, som er organiserede i professionelle fællesskaber for at sætte sig som varige ændringer i organisationens måde at handle og løse sine opgaver på.

Handlinger og handlingsteorier

Chris Argyris (Argyris, 1992) har beskrevet, hvordan læring i organisationer sker gennem fejlretning, og hvad der skal til for at øge bevidstheden om de bagvedliggende teorier medarbejderne har om organisationens problemer, og hvordan man løser dem.



FIGUR 5: SINGLE-LOOP OG DOUBLE-LOOP LÆRING

Individer kan bringe fordomme og begrænsninger ind i læringssituationen. Begrænsninger kan f.eks. være menneskets hjernes begrænsede kapacitet til at håndtere et komplekst problem, mens fordomme kan være teorier om handlinger og sammenhænge, som folk er socialiserede med, og som de bringer med ind i organisationen. Disse teorier influerer betydeligt på, hvordan individer og grupper løser problemer og foretager valg.

Læring er af Argyris beskrevet som fejlretning og læring kan i denne kontekst ske på to måder. Hvis vi oplever et mismatch mellem vores handlingers forventede resultat og det faktiske resultat, ændrer vi handlingen, så der skabes et match. Denne type læring benævner de single-loop læring. I mange tilfælde fungerer single-loop læring fint, men i andre tilfælde er det nødvendigt at overveje, hvad der styrer vores handlinger, inden vi ændrer dem.

Double-loop læring sker, når et mismatch korrigeres ved først at undersøge og forandre de såkaldte styrende variable og derefter handlingerne. De styrende variable er det, der så at sige driver vores handlinger – altså vores mikroteori om, hvordan tingene hænger sammen, og hvorfor bestemte handlinger medfører bestemte resultater. I sammenhæng med kompetenceudvikling har douple-loop læring den

fordel, at der sker en bevidstgørelse – og dermed professionalisering – af den lærende. Man er så at sige mere klar over, hvorfor ens handlinger fører til de resultater de gør, fordi man har reflekteret over det.

Organisatorisk læring finder først sted, når den løsning, som man finder frem til, bliver sat i værk – altså når man konkret handler anderledes. Det er altså ikke nok at have identificeret et problem og finde en løsning på problemet. Single-loop læring sker konstant i en organisation og er velegnet til rutinemæssige udfordringer, mens double-loop læring er mere relevant i forhold til komplekse, ikke-programmerbare udfordringer, som vi senere skal se er karakteristisk for undervisning og læring.

Handlingen 'undervisning', hvis resultat skal være elevernes læring, udvikler man kun ved hjælp af både single-loop og double-loop læring. Der vil være et hav af rutinemæssige korrektioner, som medvirker til at skabe de forventede resultater for eleverne, men der vil også være mange væsentligt mere komplekse situationer, hvor et mismatch vil kræve en mere grundig og tilbundsgående undersøgelse af de mikroteorier, der er fundamentet for vores handlinger.

Læring – og dermed i vores sammenhæng også kompetenceudvikling – handler om at tilføre ny viden og dermed skabe nye handlemuligheder. Det er ikke kun knyttet til opgaveløsning, men kan i lige så høj grad være knyttet til og resultere i ændrede opfattelser, emotioner og dermed grundlæggende værdier.

Kampen mellem erklærede teorier og praksisteori

Agyris peger desuden på, at vi ikke selv er klar over modsatrettede træk ved vores egne handlinger, men ret godt klar over de modsatrettede træk ved andres handlinger.

I denne sammenhæng er der ofte forskel på teorier og ideer, som folk går ind for og italesætter – "espoused theories" – og de teorier det faktisk bruger – "therories-in-use". Pointen er her, at ens handlinger er resultatet af en planlægning, som er styret af ens egne "theories-in-use" (og ikke ens "espoused therories"). Eftersom der er tale om en bevidst planlagt handling med en forventet konsekvens, som er i overensstemmelse med ens "therories-in-use", vil man aldrig selv opleve det som en fejl/mismatch i forhold til ens "espoused theories", fordi de to teorier så at sige kører parallelt og aldrig "møder hinanden". Konsekvensen heraf er, at en praksis, som er i direkte modsætningsforhold til erklærede ideer, kan fortsætte ubemærket for den pågældende. Netop heri ligger en særlig stor udfordring i kompetenceudviklingsøjemed, eftersom det er en mere kompliceret proces at skulle erkende den manglende sammenhæng end at lære en ny konkret teknik til at løse et konkret problem med. Den udfordring udgør en såkaldt blind plet, og den kan derfor nemmest imødekommes, ved at der kommer et "tredje øje" på praksis og en efterfølgende udfordrende dialog om modsætningsforholdet.

Transfer

Spredning af viden i organisationer sker i en kompleks proces, som indebærer transformation af allerede eksisterende viden. Viden skal oversættes til forskellige kontekster i organisationen for at slå igennem som adfærdsændringer. Adfærdsændringen kan være knyttet til personer, der har tilegnet sig viden og kunnen. Denne viden kan de bruge i en anden sammenhæng og overfører derved deres viden og kunnen fra en kontekst til en anden. Transfer kan også ske ved, at viden i organisationen foreviges – eller objektiviseres (Stegeager og Laursen 2011) – i form af manualer, vejledninger, databaser mm. Skematisk fremstiller Stegeager og Laursen det på følgende måde:

- **Læringstransfer**
  En traditionel transferforståelse, hvor kundskaber, der er tilegnet af en person, overføres fra en situation til en anden – eller fra en person til en anden – og at dette sker på tværs af tid og sted
- **Kundskabstransfer**
  Kundskaber, der anvendes inden for en form for kontekst, også kan anvendes inden for en anden og væsentlig anderledes sammenhæng, og som samtidig er personuafhængige: Organisationskoncepter, der overføres mellem organisationer, men hvor læringen først tilegnes ved koncepternes faktiske anvendelse i organisationen

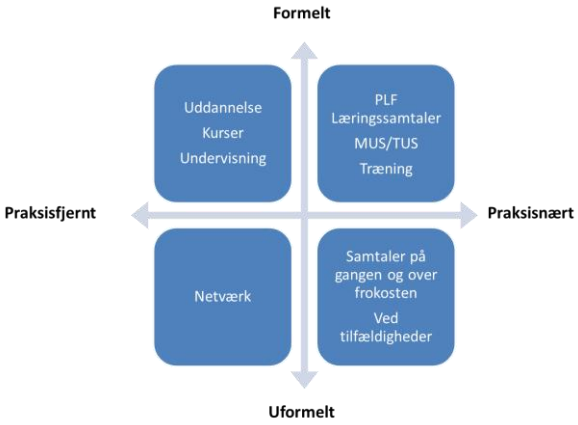
Organisationen kan, som vi har antydet tidligere, ikke reflektere selv, det er kun organisationens medlemmer, der er i stand til det. Viden og kundskaber er ikke anvendelige i organisationen, hvis den kun findes som kundskabsbassin i form af data på et intranet eller kundskaber hos enkeltindivider.

> ***"Transfer referer til adfærdsændringer, der gentages over tid samt på tværs af rum og kontekst" (Stegeager, Lauersen 2011;66).***

I en organisation er transferdimensionen en særdeles vigtig medspiller i forståelsen af, hvorfor implementeringen i mange tilfælde ikke sker over kort tid, men derimod kræver en væsentlig indsats for både medarbejdere og ledere.

Kompetenceudviklingsarenaer

I forlængelse af sammenhængen mellem læring og kompetenceudvikling finder vi det relevant at kigge på, hvordan kompetenceudvikling kan udspille sig. Til det formål har vi konstrueret begrebet "Kompetenceudviklingsarenaer" – herefter K-arenaer (se Figur 6: Kompetenceudviklingsarenaer). Hver arena byder på forskellige læringsmuligheder.



FIGUR 6: KOMPETENCEUDVIKLINGSARENAER

Voksnes læring kan foregå enten i form af praksisfjerne uddannelsesaktiviteter i form af etablerede uddannelser, kurser mm eller praksisnært f.eks. når læreren underviser og reflekterer over det alene eller i sit professionelle læringsfællesskab, udviklingssamtaler mellem leder og lærer mm. Derudover kan det foregå formelt, hvor det er arrangeret på forhånd eller uformelt i forbindelse med tilfældigt opståede muligheder for samtaler.

I det formelt praksisfjerne område finder vi typisk undervisning i form af klasseundervisning af voksne, forelæsninger, oplæg og eventuelt små øvelser undervejs. Denne læringsmulighed kan enten gennemføres på arbejdspladsen, hvis en underviser kaldes ind til dele af eller hele medarbejdergruppen, eller den kan foregå på uddannelsesinstitutioner uden for arbejdspladsen. Karakteristisk for den læring, der sker på denne arena, er, at der er et fagligt stof, som formidles af en underviser, og medarbejderne skal undervejs strukturere det nye i forhold til det allerede lærte. Denne læring svarer til 1. ordens læring jf. Tabel 1: Videns- og læringsniveauer**.** Der er altså ikke i udpræget grad tale om træning, og læringsmuligheden er i en hvis grad løsrevet fra praksis. Det betyder, at videnskomponenten, som vi talte om tidligere, har en meget

fremtrædende rolle i denne form for kompetenceudvikling, og der er ikke af sig selv indlejret en indsats for at sikre, at det lærte skal omsættes i praksis.

I det formelt praksisnære felt lærer medarbejderne, mens de arbejder eller i hvert fald i meget tæt tilknytning til den konkrete opgaveløsning, og læringssituationerne er formaliserede. Læreres forberedelse, gennemførelse og efterfølgende refleksion, kollegers samarbejde om samme i de professionelle læringsfællesskaber, lederens samtaler med medarbejderne i forbindelse med MUS/TUS, undervisningsobservationer eller lignende er eksempler på læringsmuligheder inden for dette felt. Det handler om bevidste, planlagte og aftalte måder at lære af praksis på. Karakteristisk for dette felt er, at handlingskomponenten, som vi omtalte tidligere, har en meget fremtrædende rolle. Læring og nye erkendelser kommer af praksis og kan hurtigt omsættes til ny praksis, og der er gode muligheder for at træne og lave løbende opfølgning på nye metoder og tilgange. Det faktum, at vi her er tæt knyttet til praksis, og at aktiviteterne er intentionelle, betyder, at data for elevernes læring kan spille en central rolle i større udstrækning end inden for de andre felter. Eftersom det er tale om en formel situation, kan der i optakten og rammesætningen af samtalerne lægges op til, at det er et udfordringsrum, hvor det er legitimt at udfordre og stille spørgsmål til praksis. Denne type læring svarer til 2. ordens læring eller højere i Tabel 1: Videns- og læringsniveauer**.**

I det uformelt praksisnære felt foregår der læring i forbindelse med tilfældige møder på gangene, kollegiale snakke i frokostpausen, og der er altså tale om uforberedte og ikke-planlagte læringsmuligheder, men med mange af de samme karakteristika som de formelt praksisnære. Her kan en kollega drøfte eller reflektere med andre kolleger eller ledelsen om forhold, som er opstået i løbet af arbejdsdagen. Da der er tale om et uformelt rum, vil der antageligt i mindre grad være tale om, at udsagn udfordres og efterprøves struktureret.

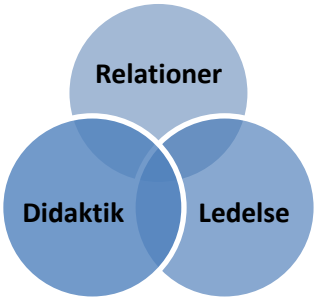
I det uformelt praksisfjerne område, som i vores optik er meget lille, kan der foregå læring i form af netværksdannelse med medstuderende og samtaler i pauser mellem undervisningssektioner, samtaler med forældre osv., men denne form for kompetenceudvikling har i vores øjne ikke nogen synderlig repræsentation eller effekt – og slet ikke som en del af en kompetencudviklingsstrategi.

Læreres væsentligste kompetencer

Vi har nu vist en sammenhæng mellem kompetenceudvikling og læring, og vi har set på, hvor kompetenceudvikling kan udspille sig. Vi har i indledningen understreget, at hensynet til elevernes læring kommer før alt andet. Derfor må vi også fokusere kompetenceudviklingsindsatsen på områder, hvor forskningen peger på en positiv effekt på elevernes læring. Lærerens arbejde er komplekst, og derfor vil det kræve mange vigtige kompetencer at løse opgaven med elevernes læring. I arbejdet med læreres kompetenceudvikling har lederen derfor brug for at reducere denne kompleksitet for at give opmærksomhed til de områder, der har størst positiv effekt på elevernes læring.

De tre lærerkompetencer

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole, 2008) har identificeret de tre kompetencer, som har den væsentligste positive indflydelse på elevernes læring:



FIGUR 7: DE TRE KOMPETENCER - CLEARINGHOUSE 2008

- Læreren skal i relation til den enkelte elev besidde kompetencen til at indgå i en social relation
- Læreren skal i relation til hele klassen (alle elever) besidde kompetencen til at lede klassens undervisningsarbejde, idet læreren som synlig leder gennem undervisningsforløbet gradvist overdrager til elever og klassen at udvikle, opstille og overholde regler
- Læreren skal i relation til undervisningens indhold besidde kompetence på både det didaktiske område i almindelighed og i de specifikke undervisningsfag

Dette forskningsresultat kan fungere som en ramme for lederens fokus og organisering af sine medarbejderes kompetenceudvikling. Vores ærinde er ikke at uddybe disse kompetencer, da det er ledelsesperspektivet, der er interessant for os. Derfor vil vi henvise til Bilag 7 – Lærerkompetencer for at få et mere præcist billede af, hvad de tre kompetencer dækker over.

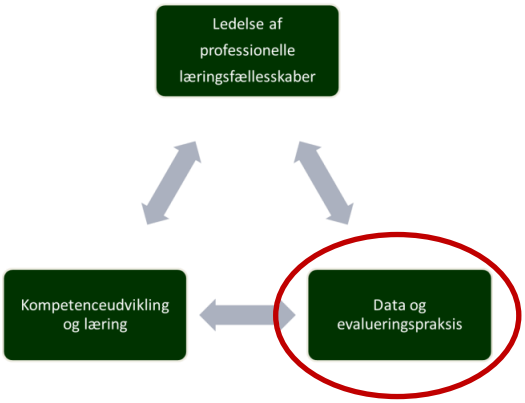
Lærerstuderende har samme ramme

Siden 2013 har lærerstuderende på professionshøjskolerne fået nye studieordninger (UCC, 2015), og en central del af disse studieordninger er en radikal ændring af praktikken. Praktik er blevet et selvstændigt fag på uddannelsen, og de studerende skal til en såkaldt kompetencemålsprøve i faget, hvor de studerende efter gennemført praktik skal gøre rede for deres beslutninger og efterfølgende refleksioner inden for præcis de tre kompetenceområder, som Dansk Clearinghouse kom frem til (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2008). Det er med til at underbygge de tre kompetenceområder som centrale i lederens arbejde med kompetenceudviklingen af skolens lærere. Der vil kunne skabes en god sammenhæng mellem det sprog, som de lærerstuderende kommer ind på skolerne med efter endt uddannelse og de "gamle" lærere, og det vil vel også være mest hensigtsmæssigt, hvis det, der vægtes på uddannelsen også vægtes i skolens daglige praksis. Endelig skal uddannede lærere på skolerne være censorer ved kompetencemålsprøven i praktik, og det vil være en vanskelig opgave at løse, hvis man ikke har samme forståelse og terminologi omkring lærerprofessionen.

Det kan læres

I og med de tre kompetenceområder bruges som grundlag for at opstille kompetencemål på uddannelsen ligger det implicit, at det kan læres. Der vil sandsynligvis være studerende og praktiserende lærere, der har en medfødt gave inden for en eller flere af de tre områder, og der vil sandsynligvis også være nogle, der måske aldrig får det lært fuldstændigt.

Men hovedsagen er, at vi med udgangspunkt i ovenstående kan opstille mål og tegn på læring inden for de tre kompetenceområder og dermed identificere specifikke handlinger og praksisser, der afspejler de tre kompetencer. I det øjeblik vi kan identificere en bestemt praksis – en form for handlingsanvisning, som bedre end andre vil fremme læringsintentionen – så vil det alt andet lige også sige, at det kan læres gennem træning. Det vil igen sige, at man ikke kan slippe afsted med forestillingen om, at lærer er noget man "er", noget man enten kan eller ikke kan. At det kan læres, vil i sidste ende kunne medvirke til at styrke tilliden til professionen og medvirke til at hæve niveauet i skolen som helhed. Det vil være med til at danne positive forventninger hos lærerne i forhold til deres elevers læringsmuligheder.



Data og evalueringspraksis

Vi vil nu gøre rede for, hvad man skal være opmærksom på, når man som leder skal koble data for elevers læring og trivsel med læreres kompetencer. Denne kobling er reelt en evaluering af lærerens

praksis og daglige arbejde, og i den forbindelse skal lederen kende til evalueringslogik og have en indsigt i, hvilke typer af data der er tilgængelige, og i hvilken udstrækning de er anvendelige til formålet.

Evidensbølgen

Lederens udgangspunkt for at bruge data som grundlag for samtaler om lærerens kompetenceudvikling ligger i forlængelse af en strømning, som i de seneste år har præget skoleverdenen – nemlig kravet om evidens. I bogen "Kampen om evidens" (Krogstrup, 2011) beskriver Hanne Kathrine Krogstrup, hvordan man med megen opmærksomhed bør omgås begrebet evidens alt efter, hvilken sammenhæng man befinder sig i.

Krogstrup præciserer begrebet ved at skelne mellem deterministisk evidens, som udtryk for sikker viden og probabilistisk evidens som udtryk for sandsynlig viden (Krogstrup, 2011, s. 17 og 131 ff.). Vi opfatter inden for vores problemfelt, at evidens må være et udtryk for sandsynlig viden i og med, at læring og undervisning begge er meget komplicerede størrelser, og vi vil senere vende tilbage til, hvordan det kan forstås i ramme af informeret evaluering, som også er et begreb, som Krogstrup har udfoldet. Derfor arbejder vi med begrebet "datainformeret" og ikke "databaseret".

Informeret evaluering – om at bearbejde data

Som tidligere nævnt er samtaler mellem leder og lærer med udgangspunkt i data for elevernes læring egentlig en evaluering af lærerens undervisning – jf. vores programteori.

Til at belyse dette område har vi primært valgt Hanne Kathrine Krogstrups fremstilling af evalueringer i hhv. Evalueringsmodeller (Krogstrup, 2006) og Kampen om evidens (Krogstrup, 2011) samt Peter Dahler-Larsens Evalueringskultur (Dahler-Larsen, 2006).

Vi har fundet, at Krogstrups model "Informeret evaluering" kan fungere som en ramme for forståelse af, hvad læring er som problem, og hvad undervisning er som indsats og dermed evalueringsfænomener, og hvad lederen skal være bevidst om, når hun analyserer data for elevernes læring med henblik på en samtale med læreren (Krogstrup, 2006, s. 41).

FIGUR 8 INFORMERET EVALUERING - VERSION 1

Evalueringspraksis i informeret evaluering bygger på overvejelser inden for 4 områder (se Figur 8 Informeret evaluering - version 1).

Genstandsfelt

Genstandsfeltet dækker over et **problem**, som den offentlige organisation skal løse og den **indsats** hvorigennem problemet løses. Problemet i vores sammenhæng er "Elevernes læring" og indsatsen er "Undervisning".

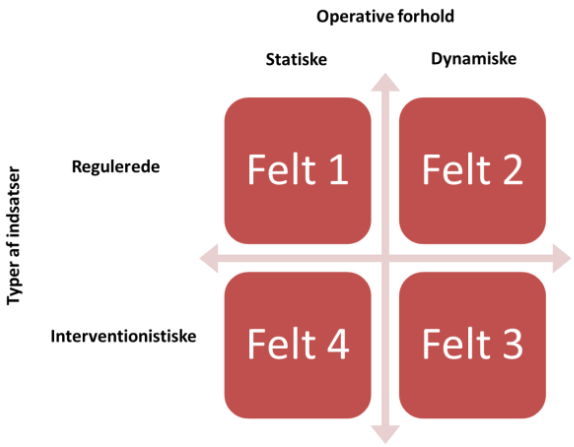
Læring som problem

Problemerne kan ifølge Krogstrup defineres som henholdsvis *tamme*, hvis de er entydige og enkle, og hvis deres målsætninger er klare og entydige, og som *vilde*, hvis de er flertydige, komplekse og med uklare målsætninger. Tamme problemer har en bedste løsning, mens vilde problemer altid kunne være løst på andre måder, og man vil aldrig med sikkerhed kunne finde en entydig best-practice.

Vi har tidligere hentet vores definition af læring hos Lars Qvortrup fra " Det lærende samfund" – se side 12. Selve læringsprocessen er en kompleks proces, og vi har derfor ikke fuld indsigt i, hvordan læring egentlig foregår. Denne kompleksitet gør læring til et vildt problem. Vilde problemer er ikke så lette at evaluere som tamme problemer, da det er sværere at dokumentere en utvetydig sammenhæng mellem indsats og resultat, og det er en vigtig forudsætning for evalueringsprocessen. Denne pointe er helt central for lederens anvendelse af data for elevernes læring.

Undervisning som indsats og dens operationelle forhold

Undervisning er den indsats, som skal løse problemet "elevernes læring", og for at rammesætte undervisningen har vi hentet definitionen på undervisning fra samme kontekst som definitionen af læring – altså hos Lars Qvortrup fra "Det lærende samfund" – se boks.



FIGUR 9 INDSATSER OG OPERATIONELLE FORHOLD

Definition af undervisning

"Undervisning er den særlige form for kommunikation, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål. Undervisningens grundlæggende udfordring er, at forståelse vælges af individer baseret på selvreference." (Qvortrup, Det lærende samfund, 2011)

Krogstrup beskriver, hvordan forskellige typer indsatser gennemføres under bestemte operationelle forhold, og af Figur 9 Indsatser og operationelle forhold fremgår det, hvordan de forskellige indsatstyper kan kobles på de operationelle forhold (Krogstrup, 2006, s. 34)**.**

På trods af, at der er fremkommet ganske meget god forskning om, hvad der har effekt på elevernes læring, mener vi ikke, at undervisning er eller nogensinde vil blive en reguleret indsats. Det betyder, at undervisning altid potentielt set kunne have taget en anden form, end den gjorde, fordi læreren med sit professionelle overblik og sin følsomhed over for konteksten kontinuerligt vælger til og fra, justerer, dropper planer, igangsætter andre planer, improviserer osv. Undervisning er dermed overvejende en interventionistisk indsatsform.

I forlængelse af ovenstående er der derudover ingen tvivl om, at undervisning overvejende foregår under dynamiske operationelle forhold.

Samlet set skal lederen være sig meget bevidst, at læring er præget af vilde problemers karakteristika, og at undervisning er en interventionistisk indsats, som foregår under dynamiske forhold. Lederen kan dermed ikke forvente en kausal sammenhæng mellem lærerens undervisning og elevernes resultater. Her vil der snarere være tale om en korrelationel forbindelse mellem de to størrelser. Det er væsentligt for os at understrege, at det korrelationelle forhold er tilstrækkeligt til, at man kan undersøge og udsige noget om sammenhængen mellem lærernes undervisning og elevernes resultater.

Værdier

I og med at der skal opstilles evalueringskriterier, for at en evaluering kan gennemføres, er der nogen, der skal vælge de kriterier. Lederen skal derfor i sit arbejde med at drøfte data for elevernes læring med lærerne være tydelig i sin kommunikation om forventningerne, så begge parter har det samme udgangspunkt for samtalen om resultater, præstationer og processer.

Kriterierne herfor kan opstilles af lederen/forvaltningen/lovgiverne f.eks. i form af bestemte mål for elevernes resultater ved de nationale test eller lignende, men kriterierne kan også opstilles mellem leder og lærer i fællesskab. Et fællesskab herom vil øge lærerens motivation for at forfølge målene, fordi han selv har været med til at definere mål og kriterier. I disse tilfælde opstilles kriterierne før indsatsen/undervisningen gennemføres, da målene er kendte på forhånd.

Lederens datainformerede kompetenceudvikling af lærerne lægger op til begge måder at fastsætte kriterier på. I udgangspunktet har lederen nogle nationale måltal mm at styre efter. Det taler for en kriteriefastsættelse inden indsatsen. Samtidig kan den lokale kontekst byde på problemer, som ikke er entydige, og hvor leder og lærere inden skal drøfte, hvad der skal kigges efter, og dermed hvilke kriterier, der skal sættes op.

Anvendelse

For det tredje er det væsentligt at gøre sig klart, hvad en evaluering skal bruges til. Vi har tidligere nævnt, at det instrumentelle formål med lederens undersøgelse af undervisning ud fra data i sidste ende er en evaluering af lærerens undervisning. Her kan man trække tre typiske formål frem:

- Bedømmelse
- Forbedring
- Skabelse af ny viden

I vores kontekst er endemålet, at man med udgangspunkt i data for elevernes læring kan identificere kompetenceudviklingsbehov hos lærerne. Lederen må derfor altid være interesseret i at opnå ny viden om lærernes praksis, og forbedring af indsatsen er en naturlig følge heraf. Men der vil også være et element af bedømmelse, eftersom skolens kvalitetsrapport og andre styringsmæssige dokumentationskrav også lægger vægt herpå. Når hensigten er kompetenceudviklingsbehov, kommer alle tre parametre altså i spil.

Konstitutive effekter

I forbindelse med diskussionen om, hvad en evaluering skal anvendes til, vil vi nævne de såkaldte konstitutive effekter (Dahler-Larsen, 2006, s. 138). En konstitutiv effekt er i denne sammenhæng en utilsigtet effekt af evalueringen. Den utilsigtede effekt er ikke pr. definition god eller dårlig – blot utilsigtet. En leder træffer nogle beslutninger om kriterier, som samtalerne skal tage udgangspunkt i – f.eks. en klasses resultater til en national test. I dette tilfælde vil læreren måske i perioden op til test gøre ekstra meget ud af at undervise med henblik på testen og tilsidesætte andre faglige elementer, som følger af Forenklede Fælles Mål for faget. Hensigten med at drøfte testresultaterne var at se på, hvordan eleverne klarer sig inden for faget, og ikke nødvendigvis at læreren skulle ændre praksis til kun at rette sig mod testen. Denne form for konstitutiv virkning kaldes inden for undervisning ”teaching-to-the-test”. På den måde kan gode resultater i en evaluering blive målet i sig selv, og man risikerer derved at miste en række andre hensigter med undervisningen af syne.

"Evalueringer baseret på standardiserede mål har en tendens til at trække det professionelle element ud af den professionelle" (Dahler-Larsen, 2006, s. 142).

Ud over at have indflydelse på indholdet kan evalueringer også have en utilsigtet virkning på lærerens identitet. Samtalerne om elevernes testresultater og prøver kan i sidste ende opfattes som en indikator for, om man er en god lærer og dermed også i opfattelsen af, hvad professionen består af.

Viden

Endelig er der spørgsmålet om, hvad man forstår ved viden. Her foregår diskussionen om, hvilket videnskabeligt grundlag evalueringen hviler på – og dermed hvilken viden, man opnår gennem evalueringen. I denne sammenhæng spiller spørgsmålet om kvantitative og kvalitative metoder ind.

De kvantitative metoder fokuserer på det, der kan tælles og vejes, og siger noget om, hvor mange, hvor meget, hvor længe osv. De eksisterende kvantitative metoder og data om elevernes læring er ikke egnede til at sige noget om sammenhængen mellem indsats og resultat, men er ganske velegnede til at lave status. **De kvalitative metoder** fokuserer på forklaringer, forståelse og sammenhænge. Der er således stor forskel på den viden, som man kan opnå ved at bruge de to forskellige tilgange til evaluering, og neden for vil vi uddybe kvantitative og kvalitative datas anvendelse.

En samlet fremstilling af informeret evaluering fremgår af Figur 10 Informeret evaluering - version 2.

FIGUR 10 INFORMERET EVALUERING - VERSION 2

Datatyper og -kilder

Den viden, som samtalen om kompetenceudviklingen skal bygge på, hentes fra data for elevernes læring og trivsel. Data er alle de informationer, der kan fortælle noget om læring og trivsel hos eleverne, og som kan sige noget om deres faglige, sociale og personlige udvikling. Vi betragter dermed data meget bredt og lægger os op ad beskrivelsen fra EVA-rapporten:

"De data, der arbejdes med, er både resultater af prøver og test, lærernes vurdering af elevernes deltagelse og opgaveløsning i undervisningen og viden fra ledelsens observationer i klasserummet og fra evt. observationer/videooptagelser, som drøftes i lærernes professionelle læringsfællesskaber (PLF'er)" (EVA, Et bevidst blik på alle elevers læring, 2014).

I boksen her på siden er en beskrivelse af, hvordan ledere i Ontario, Canada på en nemt tilgængelig og overskuelig måde har adgang til data. Data og analyserne giver anledning til at gå ned og se undervisning, tale med elever og lærere mm, og giver på den måde lederen flere typer information om eleverne og læringsmiljøet. Disse data bliver også brugt til kompetenceudviklingssamtaler med lærere, og på den måde bruges data for elevernes læring som udgangspunkt for en vurdering af medarbejderes kompetencebehov.

I Bilag 6 – Datakilder og datatyper har vi opgjort forskellige datakilder og -typer, som vi kan se bruges i litteraturen om dataindsamling for elevernes resultater. Listen har vi oprindeligt skabt for at give en oversigt over datakilder, som læreren kan benytte sig af, og netop derfor kan samme datakilder danne grundlag for lederens arbejde med lærernes kompetenceudvikling.

Vi har tidligere omtalt, at læring og undervisning er komplekse størrelser, og der vil dermed snarere være et korrelationelt forhold mellem de to størrelser end et kausalt. De forskellige typer af data har forskellig styrke i forhold til at sige noget om sammenhængen mellem undervisningen og læringen. Nogle af de tilgængelige data er kvantitative og andre kvalitative.

Inspiration fra Ontario

Lars Qvortrup fortæller i "Det ved vi om Forskningsinformeret læringsledelse" (Qvortrup, 2015) om et besøg på en skole i Ontario, hvor skolelederen kunne fremvise et dash board med en stribe informationer og data om enkeltelever og klasser på skolen. Dash boardet gør det muligt for lederen at følge elevers og klassers udvikling næsten i "realtime" med henblik på at tale med medarbejderne om successer og udfordringer. Vi har selv på et studiebesøg i foråret 2015 selv oplevet noget tilsvarende. Lederen har adgang til en række baggrundsdata om eleverne og lærerne, som kan kobles på data for læring og trivsel, og det sætter lederen i stand til at lave analyser, som kan vise bestemte mønstre i skolens udvikling. Det gør det utroligt nemt at sætte hurtigt ind, hvis der er udfordringer på skolen og i øvrigt fremhæve de gode eksempler.

Kvantitative data

Der findes forskellige test og prøver, som kan give et billede af resultaterne i skolesystemet – ofte målt op mod en eller anden standard, som man er enige om nationalt eller internationalt. Eksempler på nationalt niveau er vores nationale test og til dels også folkeskolens prøver efter 9. og 10. klasse, og derud over er der en række stave-, læse- og regnetest, som mange kommuner i Danmark benytter sig af.

De kvantitative testsystemer kan give information om elevernes resultater, og de er i udgangspunktet velegnede til at vise en udvikling over tid (forudsat testene ikke ændres) og til at sammenligne på tværs af elevgrupper, kommuner eller andre organisatoriske enheder i en form for benchmarking. Som vi omtalte ovenfor, siger de i selv ikke noget om sammenhængen mellem undervisning og resultater for elevernes læring, men de kan naturligvis sagtens bruges formativt som udgangspunkt for en samtale mellem lærer og elev om dennes udvikling samt mellem leder og lærer om sammenhængen mellem undervisning og resultater. Dette vil dog som regel kræve flere typer af data. Standpunktskarakterer er med i denne kategori af data, men de adskiller sig fra de andre typer ved, at det er en lærers professionelle – men dog subjektive – vurdering af, hvor eleven står rent fagligt.

Endelig hører trivselsmålinger også med i denne kategori, da de er store sammenhængende undersøgelser, der giver information om elevernes trivsel.

Ud over de standardiserede testsystemer kan skolerne selv vælge at gennemføre lokalt udviklede kvantitative undersøgelser og test. Forskellen på disse og de mere standardiserede test er spørgsmålet om

validitet og reliabilitet, da lokalt udviklede måleredskaber ikke nødvendigvis har været gennem samme kvalitetskontrol som de standardiserede test.

Særligt DuFour og Marzano har i deres bog "Ledere af læring" tilegnet et helt kapitel om, hvordan lærere selv kan udvikle deres egne vurderingssystemer og skalaer (DuFour & Marzano, 2015, s. 107). For det første – og det er et gennemgående tema i bogen – skal arbejdet med at udvikle lokale måleinstrumenter ske i professionelle læringsfællesskaber, hvilket betyder, at enighed om standarden er et udtryk for enighed om, hvad kvalitet er, og hvordan man kan identificere kvalitet. Formålet med instrumentet er i udgangspunktet formativt og skal kunne give information, der kan bruges fremadrettet. Hver vurdering skal være endimensionel og må ikke måle flere forhold på samme tid, og spørgsmålene til eleverne skal kunne ramme ind på flere steder i en kompetenceskala, så man ud fra samme grundspørgsmål kan se de forskellige elevers varierende niveauer. Kompetenceskalaerne kan eventuelt omsættes til karakterer, og de kan dække både faglige områder og mere generelle livsfærdighedsområder: Deltagelse, samarbejdsevne, adfærd, arbejdseffektivitet mm. Denne type selvudviklede testsystemer er tidkrævende at lave, men det kan være den eneste mulighed for at opfange data, hvis der ikke fra centralt hold findes autoriserede testsystemer til det, som man ønsker at måle på.

Ovenstående kvantitative test er velegnede til at skabe et overblik over elevernes resultater for læring og trivsel samtidig med, at de som omtalt kan danne grundlag for udviklende samtaler mellem lærerne og mellem leder og lærere om elevernes standpunkt og de nærmeste udviklingsmuligheder. De kvantitative test har – på trods af den usikkerhed, som er omtalt – den fordel, at de alt andet lige læner sig op ad en standard, som er sammenlignelig på tværs af klasser og årgange. Som sådan kan de f.eks. fungere godt i sammenligninger og perspektiveringer mellem årgange og klasser. I Bilag 8 – Standardiserede test i Danmark har vi lavet en oversigt over de væsentligste kvantitative data, som danske skoleledelser har adgang til samt en kort beskrivelse af, hvordan de er indrettet.

Kvalitative data

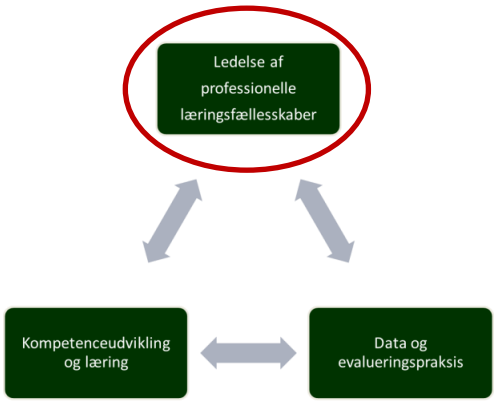
Ud over de kvantitative test er det en bred vifte af muligheder for at indsamle kvalitative data for elevernes læring og trivsel, som ikke kan opfanges af de kvantitative målemetoder. Inden for denne kategori falder bl.a.:

- Klasserumsobservationer
- Elevprodukter
- Logbøger
- Klassediskussioner
- Interviews
- Narrativer

Fordelen ved de kvalitative datakilder er, at de ofte kan tilføre information om sammenhænge mellem undervisningen og læringen, fordi respondenterne kan give svar på, hvad der medførte en erkendelse eller åbenbaring. Disse kilder kan også lettere afdække oplevelser af sammenhænge, følelsesmæssige forhold og holdningsmæssige/værdimæssige sammenhænge. Dette sidste er også denne type datas svaghed, da der altid sker en eller anden form for fortolkning af disse data hos et menneske med nogle forforståelser af det, som man ønsker at undersøge.

Ledelse af professionelle læringsfællesskaber

Når lederen skal koble data for elevernes resultater med lærernes kompetencer har det – jævnfør ovenstående – det primære formål at forbedre og udvikle praksis og dermed øge elevernes læring og trivsel.



Når det formål er i centrum, vil det kræve nogle særlige evner – eller kapabiliteter – og en særlig indstilling hos lederen. Til at belyse dette har vi valgt at inddrage Viviane Robinson, som har gennemført et stort forskningsreview om effekterne af skoleledelse på elevernes læring (Robinson, Elevcentreret ledelse, 2015), og følgende fremstilling bygger på hendes forskning. Derudover kræver det en særlig veludviklet samarbejdskultur i de såkaldte professionelle læringsfællesskaber – PLF'er.

3 centrale ledelseskapabiliteter

Robinson præsenterer tre kapabiliteter, som en leder må besidde for at kunne lede elevcentreret, og dermed også skabe en udviklingsorienteret undersøgelseskultur i hvilken kompetenceudvikling og elevernes læringsresultater går hånd i hånd (Robinson, 2015, s. 27).

Skabelsen af en undersøgelseskultur handler om, at leder og lærere lærer sammen, og at forudsætningen herfor er, at lederen kan:

- Bruge viden i praksis
- Løse komplekse problemer
- Opbygge tillid i relationer

FIGUR 11 MODEL FOR LÆRINGSCENTRERET LEDELSE

Bruge viden i praksis

For at kunne indgå i dialog med lærerne om undervisningen og dennes sammenhæng med elevernes resultater, skal lederen være faglig pædagogisk leder. Det betyder, at hun skal have en dyb viden om undervisning og læring, kende forskellige pædagogiske skoler og retninger og kendskab til den tilgængelige forskning om effektiv undervisning. Ellers vil det ikke være muligt for lederen at sparre med og udfordre lærere om valg af undervisningsmaterialer, undervisningstilgange mm. Denne kapabilitet er central for vores felt, fordi det netop handler om at kunne sammenholde data for elevernes læring med lærerens kompetence til at undervise.

Løse komplekse problemer

Når lederen har identificeret forskellige kompetenceudviklingsbehov, skal hun også kunne iscenesætte en forandret praksis. Det er ofte en meget kompleks proces, som indebærer både administrative og kulturelle forandringsprocesser, og for at det hele i sidste ende skal blive til noget, skal lederen altså kunne håndtere netop denne komplekse opgave (Robinson, 2015, s. 39). En central del af den komplekse problemløsning er evnen til at håndtere data, forstå evalueringslogikker og især være i stand til at lave analyser på baggrund af data, som holder. Den evne kunne man kalde data-literacy.

Opbygge tillid i relationer

Den sidste kapabilitet, er i vores kontekst antageligvis den væsentligste – at kunne skabe tillid i relationer – især i situationer, som er konfliktfyldte. Et eksempel på en sådan konfliktsituation kan være, at lederen gennem analyse af data for elevernes læring og gennem undervisningsobservationer har konstateret, at en lærer ikke giver god og effektiv undervisning.

Robinson anbefaler her de såkaldte Open-to-learningsamtaler – eller læringssamtaler. Principperne bag disse stammer fra Chris Agyris interventionsforskning og bygger på tre bærende værdier:

- Søgen efter valid information – her spiller solide data en afgørende rolle
- Behandle andre med respekt – lyt nøje – især, hvis du er uenig
- Øge indre engagement gennem gennemsigtige beslutninger

Det grundlæggende udgangspunkt for at udleve disse værdier er, at lederens egen antagelse ikke er den eneste sande, hvorved hun tydeliggør, at også hun kan lære af samtalen.

Læringssamtalen og de konkurrerende teoriers styrke

Meget lig Agyris' tanker om handlingsteorier, fremhæver Robinson læringssamtalen som en åben drøftelse af forskellige handlingsteorier om effektiv undervisning. Disse samtaler er en effektiv måde at imødekomme modstand mod at arbejde udviklingsorienteret med udgangspunkt i data. Princippet er, at man som leder ikke går ind og dømmer lærerens måde at arbejde på og præsenterer "facit", men snarere går nysgerrigt ind i en dialog om, hvad lærerens teori om effekten af hans egen undervisning er – altså: Hvad er rationalet i lærerens beslutninger om valg af aktiviteter i forhold til det forventede læringsudbytte? I dialogen kan lederen gennem andre mulige handlingsteorier udfordre lærerens forestillinger om korrelationerne mellem aktiviteter og udbytte, og i denne dialog kan det gå begge veje: Lederen kan bliver overbevist om gyldigheden af lærerens teori og lederen kan præsentere en konkurrerende teori, som kan overbevise læreren. Pointen er, at der ikke er et personligt anliggende, men et professionelt (Robinson, 2015, s. 114). Robinson citerer Agyris og Schön, som præsenterer princippet sådan:

> ***"Når vi har forstået teorien og tankerne bag en persons handlinger, kan vi også forstå, hvorfor han handlede, som han gjorde, og vi kan nu samarbejde om at vurdere, om teorien bag handlingerne er i overensstemmelse med intentionerne" (Robinson, 2015, s. 115)***

Ledelse af professionelles læring og udvikling

I Robinsons model er der ud over de tre kapabiliteter også 5 ledelsesdimensioner, som ifølge hende hænger sammen (se i øvrigt Figur 11 Model for læringscentreret ledelse). Vi mener, at især de tre af dimensionerne har betydning for vores forskningsobjekt:

Dimension nr. 1 handler om at stille klare mål og forventninger. Netop målene og forventningerne er den målestok, som medarbejderne skal se deres egne præstationer i forhold til, og læringsmål skal tydeliggøre, hvad medarbejderne forventes at nå og dermed mestre. Dette er helt i overensstemmelse med vores gennemgang af informeret evaluering ovenfor.

Dimension nr. 3 handler om sikring af høj kvalitet i undervisningen gennem et godt fundament i form af gode pensumbeskrivelser, undervisningsmetoder og –vurderinger samt ledelsens deltagelse i undervisningsobservationer, og – ikke mindst – solide evalueringssystemer, som kan sikre, at kvalitetskravene bliver indfriet.

Den tredje og mest centrale for os er den 4. dimension: Ledelse af professionelles læring og udvikling.

> ***"For every increment of performance I require of you, I have a responsability to provide you with the additional capacity to produce that performance" Richard Elmore (Robinson 2013, s. 71).***

Ovenstående citat rammesætter for os at se essensen i kompetenceudvikling. Ledelsen har helt grundlæggende en forpligtelse til at sikre, at medarbejderne har de nødvendige kompetencer til at løse deres arbejdsopgaver. Robinsons omdrejningspunkt er her, at kompetenceudviklingen og kapacitetsopbygningen sker ved at integrere det at udføre arbejdet med det at lære, hvordan arbejdet forbedres.

Ledelsens deltagelse i dette arbejde sker bl.a. gennem personalemøder, professionelle udviklingsaktiviteter f.eks. observation og refleksion af læreres undervisning og ikke mindst i forbindelse med uformelle samtaler og diskussioner i dagligdagen. Deltagelsen giver lederen indsigt i lærerens udfordringer og kan på den måde lettere sikre og tage ansvar for, at forudsætninger kommer på plads. Lederen bliver en del af det professionelle læringsfællesskab og kan derfor bedre skabe gode læringsmuligheder.

Robinson fremhæver også den symbolske værdi af ledelsens deltagelse – at de går foran som rollemodeller, men derudover spiller det en stor rolle, at ledelsen via deltagelsen overhovedet er i stand til at tale med praksis og forstå den og det sprogbrug og de begreber, som lærerne bruger (Robinson, 2015, s. 107).

Lærere kan sagtens selv være tilfredse med deres faglige udvikling, uden at det kan ses i form af ændret praksis eller bedre elevresultater. Derfor er målestokken for kompetence altid elevernes læring – og ikke lærerens tilfredshed (Robinson, 2015, s. 109).

> ***"Effektiv ledelse af læreres faglige læring går ud på at bruge evidens om elevers læring som udgangspunkt for at træffe beslutninger om, hvilken faglig læring der er behov for, hvorvidt den virker, hvem den virker for, og hvornår den skal afsluttes" (Robinson, 2015, s. 109).***

De professionelle læringsfællesskaber

Professionelle læringsfællesskaber bruges ofte som en betegnelse for teamsamarbejdet mellem lærere, men ud fra nedenstående definition og beskrivelse er der i vores optik ikke organisatoriske begrænsninger på, hvordan et professionelt læringsfællesskab (PLF) er sammensat, eller hvem der potentielt kan deltage i fællesskabet. Alle – eller næsten alle – konstellationer mellem mennesker, der arbejder med læring, indgår i PLF'er. PLF'er er dermed ikke en bestemt organisationsform eller organisatorisk enhed, men snarere en måde at tænke samarbejde og læring på.

Thomas Albrechtsen har beskrevet PLF'er og har i sin bog "Professionelle læringsfællesskaber" lavet en definition, som tydeligt viser ovenstående pointe (Albrechtsen 2013:12) – her fremstillet og opsat i vores rækkefølge:

1. Professionelle læringsfællesskaber er karakteriseret ved, at forbedringer og beslutninger vedrørende elevers læring:
    a. Er informereret af videnskabelig og statistisk evidens
    b. Vejledes af den erfaringsbaserede kollektive dømmekraft
    c. Skubbes fremad af modne udfordrende samtaler om effektiv og ineffektiv praksis
2. Læringsfællesskaber er karakteriseret ved:

    a. Fokus på forbedring af elevernes læring, trivsel og præstationer
    b. At forbedringsprocessen er informeret af
        i. Professionel læring
        ii. Undersøgelser af elevers læring
        iii. Principper for effektiv undervisning og læring generelt
    c. At ethvert problem adresseres gennem organisatorisk læring
    d. At alle i organisationen lærer deres vej ud af problemer i stedet for at ty til quick-fixløsninger
3. Fællesskaber er karakteriseret ved:
    a. Kontinuerende relationer
    b. Forpligtelse på og fælles ansvar for et fælles pædagogisk formål
    c. Forpligtelse på at forbedre egen praksis
    d. Forpligtelse på at respektere og drage omsorg for hinanden

Som det fremgår, er definitionen generel og kan rumme mange forskellige typer af fællesskaber. Det kunne være en skoleafdeling i en kommune, et lederteam, en relation mellem en leder og en medarbejder, et lærerteam osv.

De læringssamtaler, som vi tidligere har omtalt, er et godt eksempel på, hvordan et læringsfællesskab arbejder, og som lever op til definitionen. Læringssamtalerne behøver ikke at foregå mellem leder og medarbejder, men kan sagtens foregå mellem kolleger, mellem lærer og elev og mellem lærer forældre.

Hattie, Robinson mfl. har dokumenteret, at elever på skoler med en stærk samarbejdskultur klarer sig bedre end på skoler med en udpræget privatpraktiserende kultur, og det forhold hænger tæt sammen med kompetenceudviklingsstrategien på skolerne.

Især Dufour & Marzano har betonet, at en kompetenceudviklingsstrategi må bygge på det syn, at lærere gør deres bedste med de evner, som de har, og at forbedring af lærernes resultater derfor må gå gennem en forbedring af lærernes arbejdsbetingelser, kompetencer og gennem videndeling, så de bedste praksisser kan spredes til alle i organisationen. DuFour & Marzano foreslår dermed, at man opbygger lærernes kollektive kapacitet, så de kan møde de udfordringer, som de står overfor.

> ***"Den bedste strategi til at forbedre skoler er at udvikle undervisernes kollektive evne til at fungere som medlemmer af et professionelt læringsfællesskab" (Marzano & Dufour, 2015, s. 29)***

Når lærere ikke præsterer højt, gør de det ikke med nogen ond hensigt, men ud fra manglende kvalifikationer og kompetencer. De fremhæver, at skolen skal skabe strukturer og kulturer, hvor de nuværende lærere kan forbedre deres praksis - både individuelt og kollektivt. Lærerne ses her som løsningen - og ikke som problemet.

Samtidig betoner de, at visse forudsætninger for en fællesskabsbåret kompetenceudvikling skal være til stede. Kompetenceudviklingen skal være:

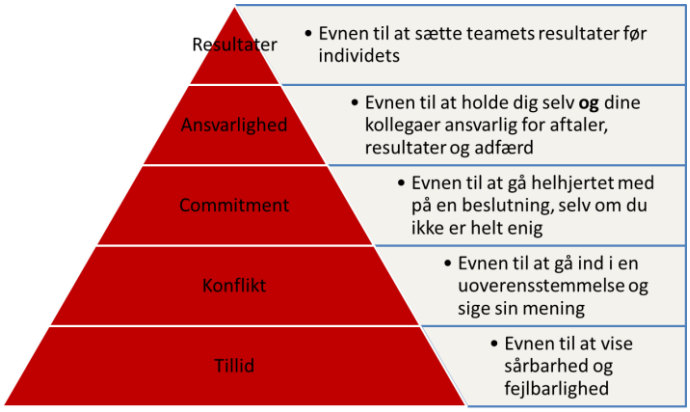
- Løbende og vedvarende (og ikke episodisk)
- Indlejret i jobbet snarere end adskilt fra arbejdet og skolen
- Specifikt på linje med skolens/forvaltningens mål snarere end opdyrket af trendy emner
- Fokuseret på elevernes resultater snarere end på projekter

- Anskuet som en kollektiv indsats snarere end en individuel indsats
- Båret af en higen efter evidens for elevernes læring

Selv om der er fokus på udvikling og opbygning af kapacitet i den samarbejdende kultur, så er den udfordrende professionelle samtale en klar forudsætning for, at det kan ske, så hensynsbetændelse og et for stort fokus på trivsel som hovedmål ikke står i vejen for udviklingen.

Vejen til gode resultater

DuFour og Marzano henviser i deres beskrivelse af PLF'erne til en amerikansk organistionskonsulent og forfatter Patrick Lencioni, som har skabt en model, der illustrerer, hvad der skal til – blandt andet i teams, men i PLF'er i almindelighed – for at skabe resultater. Modellen er præsenteret i bogen "The Five Dysfunctions of a Team" (Lencioni, 2002). Modellen er her gengivet i vores version, og logikken – og narrativet – for at få et arbejdsfællesskab er:



FIGUR 12: 5 FORUDSÆTNINGER FOR ET GODT TEAMSAMARBEJDE

- At man kaster sig ind i kampen og viser sin sårbarhed og fejlbarlighed – f.eks. ved at vise, at man ikke selv har alle svarene – og det skaber tillid mellem parterne
- At man – når tilliden er etableret – tør kaste sig ud i at præsentere konkurrerende teorier og stille spørgsmål ved en praksis, fordi man har tillid til, at den anden ikke tager det personligt – men professionelt
- At man – når man har fået lejlighed til at deltage med sine synspunkter, og disse er taget alvorligt i en professionel drøftelse – har lettere ved at indgå kompromisser og gå med på beslutninger for fællesskabet, som måske ikke helt er i overensstemmelse med ens egne ønsker eller overbevisninger
- At man – når man har accepteret fællesskabets beslutninger med baggrund i en saglig drøftelse – har lettere ved selv at leve op til de fælles aftaler og i øvrigt også holder ens samarbejdspartnere fast på de fælles beslutninger
- At man – når alle bygger deres samarbejde på ovenstående 4 præmisser – med større sandsynlighed når de resultater, som man har sat sig for at nå

Modellen afspejler ganske godt de forudsætninger, som både DuFour & Marzano og Robinson jf ovenstående har fremhævet som vigtige elementer.

Datakultur i PLF'erne

Robinson har også behandlet de kulturelle forhold, som kan gøre sig gældende, når vi anvender data i kompetenceøjemed – og andre formål i øvrigt.

> ***Kvalitetsundervisning udvikles gennem cykliske undersøgelses- og handlingsforløb, der har til formål at øge undervisningens effekt på elevernes engagement og succes. Data om elevernes præstationer er ganske vist en afgørende ressource i dette forløb, men udfordringen for de fleste skoleledere er imidlertid ikke tilgængeligheden af denne evidens – det er derimod etableringen af en kultur, hvor den benyttes med forbedringer for øje" (Robinson, 2015, s. 97)***

Robinson fremhæver især på 4 forhold, som kan virke fremmende for brugen af data i forbedrings- og udviklingsøjemed (Robinson, 2015, s. 98):

- Relevans
  - Data skal kunne bruges til formålet og rent faktisk sige noget om det, som de hævder at sige noget om
- Tilgængelighed
  - Format og timing er her helt afgørende, da data skal kunne knyttes til specifikke undervisningsforløb i tid for at man kan se på en indbyrdes sammenhæng mellem undervisning og resultater
  - Tilgængelighed og systemer spiller også her en central rolle for, om data kan skabes, når man har brug for dem
- Tid
  - Data skal ifølge Robinson bearbejdes af et læringsfællesskab for at få optimal effekt for forbedringen af undervisningen, og derfor skal lederen skabe rum til, at lærerne kan mødes om data og drøfte dem
- Kompetence
  - Data kan ikke stå alene, men skal bearbejdes og fortolkes – samlet i begrebet data-literacy. Her er der tale dels om evnen til at fortolke på data, dels om opmærksomheden på at koble data med konkrete undervisningsforløb

I denne forbindelse fremhæver Robinson, at man ved at indfri ovenstående krav med større sikkerhed og overbevisning vil acceptere data som et grundlag for at vurdere undervisning.

Opsamling – Hvad forskningen siger

Ud fra ovenstående fremstilling vil vi trække følgende hovedlinjer op:

Pointer om kompetenceudvikling og læring

Kompetenceudvikling er læring på minimum læringsniveau 2 ifølge vores fremstilling og er karakteriseret ved, at den lærende **ved**, **kan** og **gør** noget andet efter kompetenceudviklingen end før. Således er kompetenceudvikling tæt knyttet til praksis for at give mening som begreb.

At skabe **transfer og ændre praksis** i hele organisationen kræver en målrettet indsats og kan ske ved, at professionelle – lærer/lærer eller leder/lærer – sammen reflekterer over de mikroteorier, der ligger bag deres handlinger. Organisationens medlemmer bliver mere bevidste om sammenhænge mellem handlinger og resultater – og bliver dermed mere professionelle. Disse refleksioner kan medvirke til, at der kommer større sammenhæng mellem, hvad man siger og tror på, og hvad man faktisk gør.

Kompetenceudvikling kan foregå formelt/uformelt og praksisnært/praksisfjernt. Der er meget, der tyder på, at **praksisnær kompetenceudvikling har nogle særlige fordele** i forhold til at få læring til at sætte sig i praksis. Derfor er lederens valg af kompetenceudviklingsaktiviteter – og dermed arenaer – afgørende for effektiviteten af kompetenceudviklingen i forhold til elevernes læring.

Endelig er der evidens for, at særligt **3 kompetencer** hos lærerne har større betydning for elevernes læring end andre – i øvrigt vigtige kompetencer. Derfor kan meget tale for, at ledelsen fokuserer på at kompetenceudvikle inden for de kompetencer før noget andet.

Pointer om data og evalueringspraksis

Informeret evaluering kan danne en god forståelsesramme for ledelsen, da den tilbyder en **systematisk tilgang** til at sammenkæde data for elevernes læring med undervisningen.

Anvendelsen af modellen for informeret evaluering sikrer, at ledelsen er opmærksom på, at undervisning som **interventionistisk indsats** under **dynamiske forhold** som evalueringsfænomener er komplekse størrelser, og at man derved må læne sig op af flere datasæt – såvel **kvantitative som kvalitative** – hvis man ønsker at forstå sammenhængen mellem undervisning og læring, som i denne sammenhæng er hele forudsætningen for at arbejde datainformeret med lærernes kompetenceudvikling.

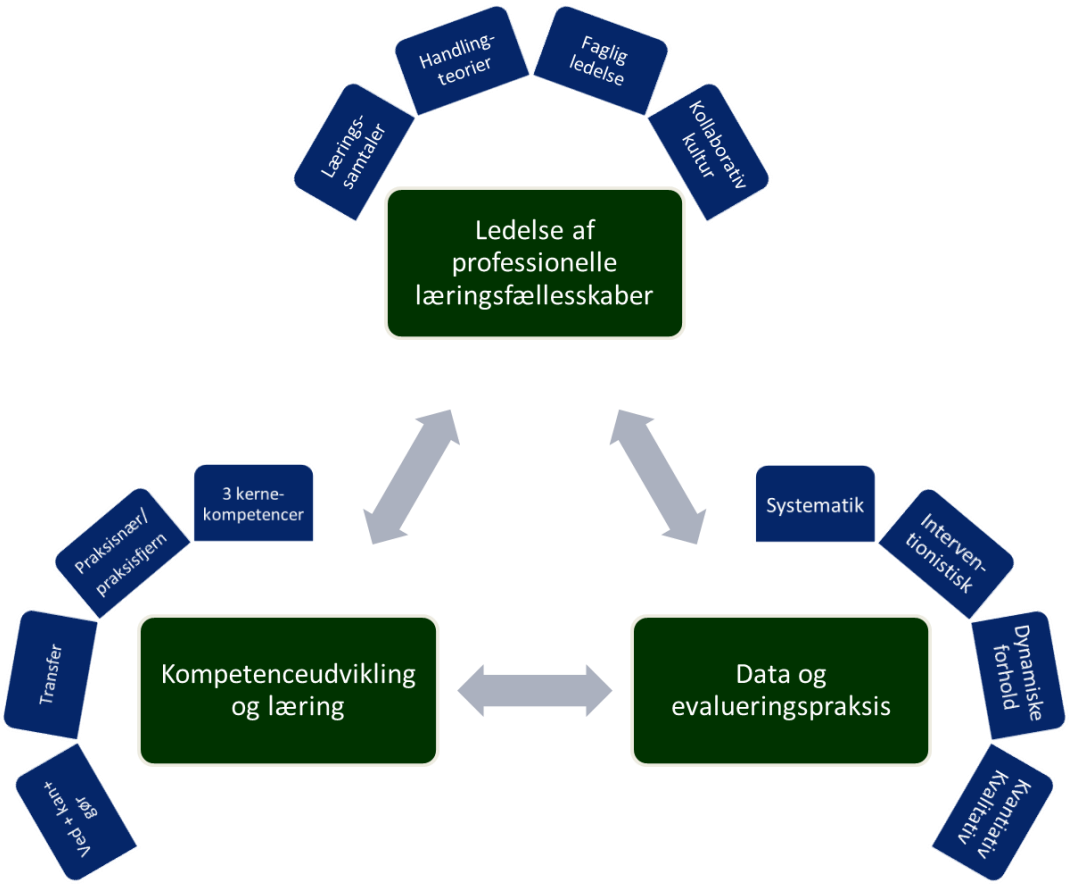
Hvis ledelsen skal kunne udføre dette arbejde, er det en forudsætning, at hun har let adgang til data på en overskuelig måde, så tiden kan bruges på analyser.

Pointer om ledelse af professionelle læringsfællesskaber

Lederens evner, kapabiliteter og reelle praksis i forhold til kompetenceudviklingen af lærerne er afgørende betydning. Ovenstående gennemgang peger på, at ledelsen bør gennemføre samtaler om kompetenceudvikling i form af **læringssamtaler** med et åbent sind og med en helt grundlæggende og oprigtig nysgerrighed efter at vide, hvad læreren tænker om sin praksis. I samtalerne skal der skabes plads til **konkurrerende teorier** om, hvordan undervisningens effekt er på elevernes læring med henblik på at lade "den bedste" teori vinde – ikke nødvendigvis lederens. Lederen kan gå ind i rollen som **faglig leder** med en dyb indsigt i og viden om læring og undervisning samt lederens evne til at håndtere komplekse sammenhænge. Lederen har til enhver tid forpligtelsen til at sikre, at lærerne har de kompetencer, som er nødvendige for at løse de opgaver, som lederen selv stiller.

Der er meget, der peger på, at en **kollaborativ kultur** skaber bedre resultater end en privatpraktiserende kultur. Den kollaborative kultur udleves bl.a. i professionelle læringsfællesskaber – PLF'er – der synes at være såvel en forståelse af, hvordan man arbejder sammen som en organisationsform. PLF'er er kendetegnende ved at være fællesskabsorienterede, undersøgende og udfordrende i forhold til praksis på et fundament af tillid og hele tiden med kerneydelsen for øje. Når data spiller en væsentlig rolle som her, er der desuden meget, der tyder på, at den undersøgende kultur skal understøttes af ressourcer i form at tid, tilgængelighed til relevante data og især kompetencer til at bruge og analysere data mhp. at forbedre praksis.

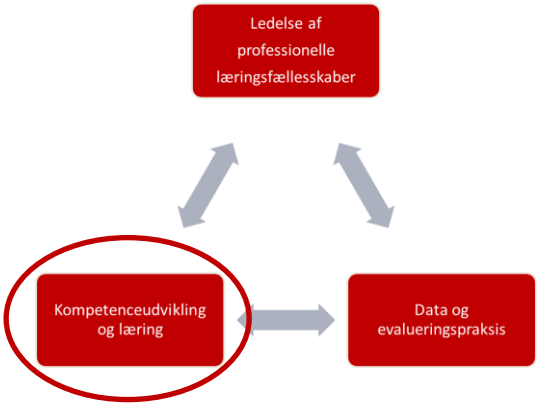
I oversigtsform kan disse pointer fremstilles som i Figur 13: Opsamling - hvad forskningen siger – se næste side.



FIGUR 13: OPSAMLING - HVAD FORSKNINGEN SIGER

Trin 2: Udfordringer og den danske kontekst

I dette kapitel vil vi prøve at beskrive udfordringer og den danske kontekst, som vi kan se ud fra styringsdokumenter og rapporter om vores forskningsobjekt om danske forhold – hvor vi har kunnet finde data for det. Hensigten er at identificere de udfordringer, som i virkelighedens verden kan stå i vejen for, at datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling sker efter den praksis, som forskningen anbefaler. Gennemgangen er struktureret på samme måde som gennemgangen af trin 1 ud fra relationsmodellen. Vi vil igen lave en opsamling til sidst i kapitlet.



Kompetenceudvikling og læring

Ud fra vores beskrivelse af kompetenceudvikling og læring ovenfor finder vi det oplagt at se på, hvordan danske skoleledere arbejder strategisk med kompetenceudvikling, så vi kan sammenholde det med, hvad forskningen anbefaler som hensigtsmæssigt. Strategierne – og dermed en række af ledernes valg – afspejler ledernes forståelse af kompetenceudvikling som læring.

Kompetenceudviklingsstrategier i danske skoler

I EVA-rapporten "Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling" (EVA, 2013) gennemgås, hvordan skoler tilrettelægger og implementerer kompetenceudvikling i "spektret mellem kommunens krav og medarbejdernes behov".

I korte træk kan man opstille følgende 4 træk ud fra data fra rapporten (tabeller og sidetal fra rapporten nævnes i parentes):

- Kompetenceudvikling er noget, som "man går til", og er som sådan løsrevet fra praksis
    - 83 % af de adspurgte lærere nævner kurser, pædagogiske dage og uddannelse som den kompetenceudviklingsaktivitet, som de senest har deltaget i (tabel 2, s. 20)
- Der er stor afstand mellem lærernes kompetencer og de opgaver, som de skal løse
    - 47 % af lærerne får ikke den kompetenceudvikling, som de har brug for (tabel 3, s. 22)
- Det lærte anvendes i nogen grad i praksis, men der er plads til forbedring
    - 41 % oplever, at de i nogen grad, men hele 21 % oplever, at de i mindre grad eller slet ikke anvender det, som de har lært (figur 7, s. 56)
- Data har en ringe betydning som udgangspunkt for at identificere kompetenceudviklingsbehov hos lærerne
    - På spørgsmålet om, på hvilke måder lederne afdækker lærernes kompetencebehov, bruger 7 % observationer af undervisning, 4 % evalueringer og undersøgelser og endelig 11 % input fra kvalitetsrapporten (tabel 11, s. 43)

Praksisfjernt på niveau 1

Kompetenceudvikling sker ifølge rapporten i stor udstrækning i den formelt praksisfjerne kompetencearena, og at en stor del af læringen foregår på læringsniveau 1. Dette står noget i modsætning til vores fremstilling ovenfor, hvoraf det fremgår, at kompetenceudvikling mere sandsynligt vil påvirke praksis positivt, hvis det sker i den formelt praksisnære kompetencearena. Det er her en udfordring, at huske at overføre det lærte på kurset eller uddannelsen til en ændret praksis på skolen, og derfor må skolen have en systematisk rutine for at sikre, at det lærte omsættes i praksis. Når kun knap halvdelen af lærerne oplever, at de i nogen grad – og en femtedel i mindre grad eller slet ikke – anvender det, som de har lært, er der noget, der tyder på, at sådanne mekanismer ikke er en del af kompetenceudviklingsstrategien.

Vi betragter denne form for læring som nødvendig, eftersom det vil være umuligt altid at få specialister, professionelle undervisere eller konsulenter hen på skolen og lave intern kompetenceudvikling tæt på praksis. Men samlet set må man ud fra tallene antage, at denne type kompetenceudvikling fylder relativt mere, end den nok burde.

Mangler kompetencer

Derudover ser det ud til, at mange lærere ikke oplever, at de har kompetencer svarende til deres opgaveløsning. Af rapporten fremgår det, at der er forskellige styringsmekanismer – krav fra skoleafdelingen og andre interessenter – der rammesætter, hvad der kommer på dagsordenen. F.eks. vurderer 70 % af skolelederne, at kommunen i høj grad eller nogen grad styrer indholdet af pædagogiske udviklingsaktiviteter (EVA, 2013, s. 7). Som modsætning hertil fremhæves det, at medarbejderinddragelse f.eks. spiller en stor rolle i forhold til at øge motivationen for at omsætte det lærte i praksis.

Data og videndeling

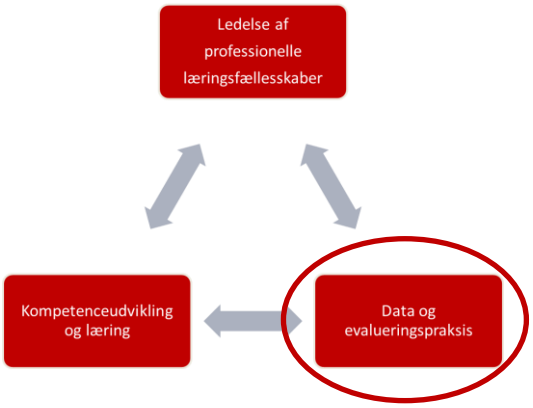
Endelig er det iøjnefaldende, at data spiller så lille en rolle som udgangspunkt for kompetenceudviklingsbeslutninger, som tilfældet er. Det skal siges, at der i undersøgelsen ikke er spurgt specifikt ind til, hvilken rolle data spiller i skolernes kompetenceudviklingsstrategi. Lederne er spurgt, hvordan deres strategi er bygget op og det faktum, at de ikke af sig selv nævner data, kan for os ses som et udtryk for, at det i hvert fald ikke fylder særligt meget i ledernes bevidsthed, når de svarer på spørgsmålene.

Rapporten viser, at der til gengæld er en rimelig stor grad af videndeling på skolerne, idet 78 % af lærerne giver udtryk for, at de har delt viden fra deres seneste kompetenceudvikling, og 70 % af lederne giver udtryk for, at de har procedurer for videndeling (EVA, 2013, s. 67).

De tre kompetencer i spil

Lærerne er spurgt om, hvad deres seneste kompetenceudvikling handlede om. Spørgsmålet er stillet, så man ikke kan spore, hvad de har deltaget i. Hvis vi for et øjeblik antager, at svarene her er repræsentative for det generelle billede, så er de tre væsentligste lærerkompetencer, som Clearinghouse fandt frem til i 2008 (se ovenfor), repræsenteret. Ud fra en tabel over temaer over seneste kompetenceudvikling (EVA, 2013, s. 18-19) fremgår det, at 41 % har svaret "Pædagogiske temaer", indenfor hvilken vi finder relationskompetence, inklusion mm. 26 % svarer "Metoder", inden for hvilke vi finder ledelseskompetencen repræsenteret ved Cooperative Learning, PALS og LP. Endelig svarer 27 % "Fag og fagdidaktik", inden for hvilket vi finder læsning, matematik mm. Lærerne selv giver i øvrigt i den forbindelse udtryk for, at de efterlyser mere fagfaglig kompetenceudvikling.

Selv om man ud fra spørgsmålet ikke kan drage sikre konklusioner, mener vi dog, at det er muligt at antage, at de tre kompetenceområder rent faktisk er repræsenteret i læreres kompetenceudvikling, at udvikling inden for relationskompetencen har en større repræsentation end de andre, og at lærerne efterspørger fagfaglig kompetenceudvikling.



Data og evalueringspraksis

I forhold til temaet om data og evalueringspraksis har vi valgt at fokusere på især to forhold: For det første om lederne har de nødvendige kompetencer til at indsamle, analysere, fortolke og anvende de data, som de har til rådighed (data literacy), og for det andet, om der er tilstrækkelig adgang til de nødvendige data og dermed, om data har den nødvendige kvalitet.

Lederens oplevelse af data-literacy

Søren Hornskov, Helle Bjerg og Laura Høvsgaard, Professionshøjskolen UCC (Hornskov, Bjerg & Høvsgaard, 2015) har netop afsluttet et større forskningsreview med titlen: "Brug af data i skoleledelse". Af et såkaldt arbejdspapir, som er et nedkog af reviewet, fremgår det, at problemet for mange ledere på internationalt plan ikke ligger i tilgængeligheden af data, men at ledelserne tværtimod "drukner i data". Følgelig ved de ikke, hvordan de skal sortere i data for at finde netop de data, som er relevante for at forbedre en given praksis eller situation på skolen (Hornskov, Bjerg & Høvsgaard, 2015, s. 13). Ifølge de tre forskere står det helt klart, at det ikke i sig selv er kvaliteten på data, men snarere måden, de bliver brugt på, der er afgørende.

I forlængelse heraf viser deres forskning, at mange skoleledere og lærere mangler kompetencerne i data literacy, forstået som evner til at indsamle, analysere, fortolke og anvende data effektivt.

En stor del af den tilgængelige data er fremstillinger af tal, tabeller og grafer, og disse kan fremstå som helt uforståelige. Derfor er der behov for, at ledere bliver undervist og trænet i brugen af data.

Selv om der er en hel del international forskning med i reviewet, så antager vi, at vi herhjemme, hvor vi har en forholdsvis kort tradition for at bruge data i beslutningsprocessen i skoleverdenen, vil kunne se præcis de samme træk, som reviewet viser – ja, måske endda endnu mere. Dette fremhæver de tre forskere dog også i deres arbejdspapir.

Eksisterende evalueringssystemer i Danmark

På UVM's hjemmeside (UVM, 2015) fremhæves tre centrale værktøjer til brug for systematisk og løbende evaluering af folkeskolen, som viser resultater for det faglige udbytte, det faglige niveau og elevernes trivsel: **Elevplaner, nationale test og trivselsmålingen**. De tre evalueringsredskaber er nævnt i forbindelse med den løbende evaluering, da de i den forbindelse anvendes formativt med henblik på at udvikle elevernes faglighed og trivsel med læreren som central spiller.

Derudover er der naturligvis resultaterne ved **folkeskolens prøver, årskarakterer**, og en række standardiserede **læse-, stave- og matematikprøver**, som læsevejledere og matematikvejledere bruger for at følge elevernes udvikling i skoleforløbet.

Der er givetvis flere evalueringssystemer, som er udviklet af forskellige forlag mm, men vi har valgt at medtage de data, som alle skoler benytter sig af.

Eksisterende datas anvendelighed

For det første er det værd at kigge på de forskellige datas validitet (siger de noget om det, som de hævder at sige noget om) og reliabilitet (ville de sige det samme, hvis man gennemførte samme undersøgelse i andre kontekster). De nationale test og folkeskolens prøver, samt læse- og matematikprøverne – er de mest gennemprøvede testformer, som ledelsen har til rådighed, og de vil derfor alt andet lige levere nogle valide og reliable data for elevernes læring. Det vil den nye trivselsmåling også, når den har stået sin prøve i nogle år og er justeret til.

De nationale test har siden opgaven gik i udbud i 2005 været gennem en lang og hård fødsel, været kaldt et "højrisikoprojekt" og har i flere omgange været lukket ned og fejlrettet. Testene har desuden været kritiseret for at være misvisende, ikke at dække alle fagets nuancer mm., og senest i oktober 2015 har Folkeskolen (Folkeskolen, 2015) kørt en artikelserie om, at elever på en skole på Djursland med en uges mellemrum fik hhv. over middel den ene uge og middel den næste. Det kan der være mange forklaringer på – bl.a. er testene adaptive, hvilket vil sige, at opgavernes sværhedsgrad styres af en algoritme, som ud fra elevernes tidligere løste opgaver finder næste – og lidt sværere eller lidt lettere – opgave i en kæmpe opgavebank. Det betyder, at eleverne i den samme klasse og fra uge til uge vil sidde med forskellige opgaver. Hvis en elev sidder længe nok og besvarer opgaver i dette design, vil testen med stor sikkerhed kunne sige noget om elevens niveau, og nogle kritikere bl.a. Svend Kreiner og Peter Allerup (Eksperter dumper de nationale test, 2015, s. 8) mener, at de 45 minutter, som er afsat til testen i et fag, ikke er nok. Det er ikke for at gå i måletekniske detaljer her, men kritikken af de nationale test kan give et fingerpeg til lederen om at være forsigtig med at omgås testresultaterne, som vi tidligere anbefalede ovenfor, og det

kan være med til at skabe en skepsis hos medarbejderne, hvis deres kompetence skal måles og vurderes ud fra data, som de ikke har tillid til.

De nationale test har derudover en række andre forhold imod sig:

- Nationale test gennemføres ikke i samme fag hvert år – dansk sker f.eks. på 2., 4., 6. og 8. klassetrin, matematik på 3. og 6. klassetrin og resten kun en gang i skoleforløbet – og nationale test kan som sådan ikke bruges til en løbende evaluering af den daglige undervisning
- Nationale test er indrettet sådan, at de ikke viser progression. Man kan altså ikke sammenligne en elevs faglige udvikling fra 2. til 4. klasse ud fra testresultaterne fra nationale test (dog findes der en såkaldt "beregner", hvor man skal køre en mængde data frem og tilbage mellem regneark for at få vist progression, men det er en kæmpe opgave)

De nationale test er en kvantitativ målemetode, og vi vurderer, at de nationale test – på trods af ovenstående forbehold – har en høj reliabilitet og validitet. De nationale test kan bruges af ledelsen dels til at følge mønstre og bevægelser for hele skolen, og de vil også være anvendelige som udgangspunkt for samtaler med lærerne om elevernes resultater. Det vil dog kræve supplerende kvalitative data for, at man kan identificere sammenhænge mellem undervisning og læring.

Elevplaner er ikke på samme måde som nationale test forskningsmæssigt gennemprøvede og i stor udstrækning baseret på konteksten og personlige vurderinger – ikke faste standarder. Derfor vil der her være noget større usikkerhed omkring både validitet og reliabilitet, og man vil ikke kunne bruge elevplanerne til at lave sammenligninger på tværs af klasser og skoler. Elevplanen har til gengæld den store fordel, at den skal indeholde mål, status og opfølgning, og at vurderinger på skalaer kan følges op at kommentarer og tekst, som kan give en større forståelse for niveauet og give anvisninger om indsatser for det kommende forløb.

Elevplanen giver som sådan kvalitative data om elevernes læring, men eftersom der – ud over kravet om mål, status og opfølgning – ikke er formelle krav til en elevplans form og indhold, kan man ikke sige noget generelt om hverken reliabilitet eller validitet. Elevplaner er af samme årsag ikke særligt velegnede som ledelsesredskab i forhold til at se mønstre og lave sammenligninger, da man ikke kan trække sammenlignelige data om forskellige elever. Derudover er elevplanerne omfangsrige og teksttunge, og det vil ikke være realistisk, at lederen gennemgår alle elevplaner minutiøst. Til gengæld vil elevplanen være et udmærket supplement til andre data om eleven, og den kan bibringe et billede af, hvordan mål og opfølgning er sket.

Trivselsmålingen gennemføres af alle skoler i det samme system – ligesom de nationale test – og måleværktøjet er udviklet af UVM og DCUM (Dansk Center for UndervisningsMiljø). Den nye trivselsmåling gennemførtes for første gang i foråret 2015, og derfor kan man ikke sammenligne dette resultat med tidligere målinger, som er gennemført med et andet måleværktøj. Undersøgelsen kan dog godt bruges til sammenligner på tværs af skoler og kommuner. Måleværktøjet er sådan indrettet, at man kan trække rapporter for klasser, afdelinger og hele skolen.

Redskabet er velegnet til at sige noget om elevernes læringsmuligheder og giver kvantitative data om elevernes trivsel, og vi vurdere ligeledes, at trivselsmålingen har en høj reliabilitet og validitet. Ledelsen kan bruge trivselsmålingen til at identificere særlige indsatsområder helt ned på klasseniveau, og er derfor velegnet som udgangspunkt for samtaler med lærerne.

Folkeskolens prøver og **årskarakterer** er en summativ "dom" over de pågældende elevers faglige kunnen på et helt bestemt tidspunkt uden mulighed for at bruge data herfra til at udvikle de pågældende elever. Dommen er dermed også over skolens samlede arbejde med de samme elever betragtet over et helt skoleforløb.

Nogle af prøverne er meget reliable og valide, eftersom der gives karakter efter et bestemt pointsystem, som er helt ens for alle, men andre prøver har ikke samme reliabilitet eller validitet, eftersom lærerens skøn spiller en stor rolle. Dette imødegås ved at inddrage censorer, som til dels kan sikre, at elevernes karakterer er retvisende i forhold til kravene.

Folkeskolens prøver kan som sådan godt tjene som et udmærket ledelsesredskab til at følge mønstre og tendenser, men eleverne er på vej ud af skolen, når karaktererne ligger klar. Derfor er de ikke så anvendelige i formativ sammenhæng. Årskaraktererne – som i 8. klasse følges af en uddannelsesparathedsvurdering – kan bedre fungere formativt og indgå i det fremadrettede arbejde med elevernes læring.

Læse-, stave- og matematikprøverne er standardiserede prøver, som viser elevernes niveau i fagene på forskellige klassetrin. Disse prøver anvendes typisk i forbindelse med klassekonferencer, hvor lærerne får vejledning i, hvordan netop den gruppe af elever eller enkeltelever kan forbedre deres standpunkt. Det er svært at sige noget generelt om disse prøvers validitet og reliabilitet, eftersom der findes forskellige slags.

Som ledelsesredskab har de en styrke, hvis lederen er med på konferencerne, fordi de både siger noget kvantitativt om elevernes niveau, og fordi vejlederen kan bibringe nuancer og sammenhænge mellem undervisning og elevernes læring.

Afslutningsvis har ledelsen via elevadministrationssystemerne på skolen adgang til en række baggrundsdata for eleverne om deres alder, køn, etnicitet og øvrige forhold.

Dataadgang og tilgængelighed

Samlet set har ledere altså adgang til en vifte af forskellige data, som på forskellig vis kan inddrages i ledelsen af lærernes kompetenceudvikling. I forhold til adgangen til data er dette styret af, i hvilken form data foreligger. Nationale test, folkeskolens prøver og trivselsundersøgelsen foreligger digitalt og giver en række numeriske data, som er anvendelige i regneark med henblik på at lave analyser. Elevplanen foreligger ligeledes digitalt, men den er som omtalt mere teksttung og kan ikke på samme måde bruges til at lave analyser og identificere mønstre på en let tilgængelig måde. Læse, stave- og matematikprøverne udfyldes og scores på papir. De genererer dermed numeriske data, men de registreres ikke af sig selv i digital form. Derfor ville det kræve, at en medarbejder tastede tallene ind, så de forelå digitalt.

Dermed står vi altså med en række helt relevante data om elevernes læring og trivsel, men de tilgås gennem helt forskellige kanaler, og det vil kræve en ret stor indsats for en medarbejder eller leder at trække data, samle dem i et digitalt system eller en database, hvor data for alle elever og klasser var samlet med henblik på at lave sammenhængende analyser om elevers og grupper af elevers læring og trivsel

Endelig er persondataloven i Danmark meget restriktiv, og det betyder, at skolerne kun i begrænset omfang må koble forskellige datasæt fra forskellige måleinstrumenter i en samlet database.

Brugerportalinitiativet og LIS

UVM har taget denne problematik alvorligt. I øjeblikket er UVM med Styrelsen for It og Læring (STIL) i spidsen i gang med at udvikle det såkaldte brugerportalinitiativ (BPI). Centralt i BPI'et står en læringsplatform, som er et sammenhængende it-baseret netværk, som skal integrere Forenklede Fælles Mål, Materialeplatformen, De nationale Test, Datavarehuset og EMU's vidensportal. Systemet skal samlet set fungere som samarbejds- og læringsplatform for alle folkeskolens brugere: Forældre, elever, lærere, ledelse, kommuner og ministerium.

Data fra nationale test, trivselsmålingen og folkeskolens prøver samles i ledelsesinformationssystemet LIS, som giver alle ledelsesniveauer i skolesystemet adgang til at trække forskellige rapporter, ligesom data samles i kvalitetsrapporten for skoler og kommuner. Alt dette forestås af STIL – Styrelsen for IT og Læring.

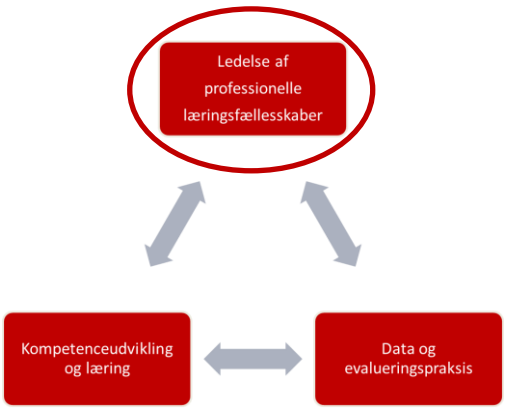
Der er ingen tvivl om, at vi i Danmark med LIS har taget et stort skridt i retning af at have adgang til mere data om elevernes læring end tidligere, og at disse data er gjort forholdsvis let tilgængelige for ledelserne på skolerne. Samtidig har systemet, som der ser ud nu, nogle svagheder. Det viser kun tal på skoleniveau og derover, hvilket betyder, at det kun kan bruges som benchmarkingsystem over tid og på tværs af enheder.

Afslutningsvis kan man altså sige, at systemerne fungerer løsrevet fra hinanden. Alt dette betyder, at der er data til rådighed – om end noget fragmenteret – og at det derfor er et enormt arbejde for hver enkelt skole/skoleledelse i at samle data i oversigter, som siger noget samlet om den enkelte elev, klasse, eller om den enkelte lærers undervisning, og det forringer lederens mulighed for at tage samtaler om kompetenceudvikling med baggrund i data på et kvalificeret grundlag.

Ud over de standardiserede test, har ledelsen fortsat adgang til at skaffe sig en række kvalitative data fra klasserumsobservationer mm (se afsnit om, hvad forskningen siger).

Ledelse af professionelle læringsfællesskaber

Det har ikke været muligt for os at finde særlig meget sekundær empiri, som kunne give os en retning på, hvordan praksis udfolder sig med hensyn til lederens kapabiliteter, som blev gennemgået under beskrivelsen af, hvad forskningen siger.



Danske skolelederes fokus

Vi har kigget på, hvad undersøgelserne siger om, hvor lederne lægger deres opmærksomhed. Den seneste PIRLS-undersøgelse (PIRLS, 2012) viser et billede af, at mange skoleledere ikke er tæt nok på undervisningen til, at de har reel viden om praksis på skolen, som igen i vores optik er en forudsætning for, at lederen kan arbejde systematisk med kompetenceudvikling af lærerne.

Det fremgår, at 6 % af skolelederne bruger meget tid på at forfølge implementeringen af skolernes målsætning. Til sammenligning er det på internationalt plan 48 % af skolelederne. 60 % af danske skoleledere bruger til gengæld meget tid på lærernes trivsel. Danske skoleledere bruger altså i runde tal 10 gange så meget tid på læreres trivsel som på at forfølge skolens målsætning

Danske skolelederes tid er tilsyneladende rettet mere mod de voksnes velbefindende end mod elevernes læring. Lars Qvortrup har i KL's magasin "Nyhedsmagasinet Danske Kommuner " nr. 23, 2013 kommenteret

det resultat, og han lægger vægt på, at skoleledere skal være mere professionelle som ledere – herunder være skarpere i forhold til at udfylde rollen som pædagogisk leder ved at stille høje forventninger til lærerne om deres professionelle kunnen.

Endelig er der i 2013 kommet en rapport fra TALIS (TALIS, 2013), hvoraf det fremgår, at selv om en stor del af danske lærere modtager feedback på deres arbejde og profiterer heraf, er der stadig en stor minoritet på 22 % af danske lærere, der ikke modtager nogen form for feedback på deres arbejde. I samme rapport fremgår det, at danske lærere sammenlignet med lærere i andre lande i mindre grad oplever, at feedbacken fra deres leder har medført positive ændringer i deres praksis og metoder – herunder deres brug af evalueringer med henblik på at forbedre elevernes læring.

De nævnte undersøgelser belyser kun forhold omkring ledelsernes tidsforbrug og omfanget af prioritering af uddannelse og udvikling af lærerne. De beskæftiger sig ikke specifikt med forholdet omkring brugen af data som grundlag for dette arbejde, og det har ikke været muligt for os at finde danske undersøgelser, der specifikt har undersøgt datas rolle i kompetenceudviklingssammenhænge.

Der er altså noget, der tyder på, at ledelserne på skolerne ikke i tilstrækkeligt omfang beskæftiger sig med ledelse af lærernes kompetenceudvikling, at lederne ikke giver lærerne feedback på deres arbejde, eller at dette i tilstrækkelig grad sker med udgangspunkt i data for elevernes læring.

De professionelle læringsfællesskaber

Vi har i afsnittet om, hvad forskningen siger, fundet ud af, at professionelle læringsfællesskaber – PLF'er – uanset deres størrelse og sammensætning er en hensigtsmæssig måde at arbejde datainformeret med elevernes læring og dermed også med datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling.

Især Lise Tingleff (Nielsen L. T., 2013) har undersøgt PLF'er på lærerteamniveau, og hun har fundet nogle kulturelle træk ved disse teams, som medfører, at diskussionerne om elevenes læring ekskluderes fra teamsamarbejdet, mens andre forhold får god plads.

Når vi har valgt at inddrage Lise Tingleffs forskning, så er det for at åbne op for forståelsen af de normer og værdier, der præger læreres teamsamarbejde, og som igen kan være et udtryk for en generel kulturel linje i skoleverdenen. I Lise Tingleff analyse af teams i folkeskolen kommer hun frem til, at lærernes teamsamarbejde er stærkt præget af dels en funktionalitetslogik, som betyder, at praktiske forhold omkring undervisningen fylder væsentligt mere end samtaler om elevernes læring.

> ***"Jeg har mødt mange dagligdagsevalueringer, som direkte har refereret til undervisningens funktionelle praktiske afvikling frem for til læreprocesser, erkendelser eller udarbejdet produkter" (Nielsen L. T., 2013, s. 195)***

Hun beskriver desuden et mønster i lærernes samarbejde med hinanden, som hun kalder en familiekultur (Nielsen L. T., 2013, s. 207). En kultur, hvor lærerne i teamet er søde ved hinanden, og hvor det er en dyd, at teamet undgår konflikter mellem teamets medlemmer. Det skal være hyggeligt at gå i skole som barn, ligeledes skal lærermøderne være en hyggelig stund i hverdagen og i stedet for at udfordre hinanden, bakker lærerne hinanden op. Lise Tingleff ser en kløft mellem denne familiære kultur og den professionelle lærerkultur (Nielsen L. T., 2013, s. 218). Diskussionen og evalueringen af elevernes læring – og dermed også brug af data for elevernes læring – fortrænges. De kræfter, der forsøger at løfte den pædagogiske

diskussion, bliver holdt nede af familiekulturens normer om hygge og optagethed af undervisningens funktionalitet.

Således viser Lise Tingleffs forskning, at lærere ikke bruger deres tid sammen på det væsentlige: Elevernes læring. Det betyder, at formålet med PLF'et ikke indfris, da det kræver udfordrende samtaler om forskellige teorier om undervisning.

Vores tanke er den, at de kulturelle træk, som medfører, at man ikke mellem kolleger udfordrer hinanden på det professionelle, ligeledes vil gælde i samtalerne mellem leder og medarbejder. Dette understøttes af, at vi oven for har vist, at danske skoleledere er lige så optaget af lærernes trivsel, som deres kolleger på internationalt plan er af at forfølge skolens målsætninger.

Datakultur

Når man som organisation bruger data med det formål at understøtte og udvikle kerneydelsen som en fast del af organisationens måde at arbejde på, kan man tale om en datakultur. Det betyder, at både lærere og leder i deres daglige arbejde skal arbejde med udgangspunkt i data for elevernes læring. Dette er imidlertid lettere sagt end gjort.

Hornskov, Bjerg og Høvsgaards review peger på nogle udfordringer her (Hornskov, Bjerg & Høvsgaard, 2015). Skoleledere oplever spændinger og modstand, når skolereformer, hvor brug af data indgår, skal implementeres. Når brugen af data bliver en central del af det daglige arbejde, fremsættes der kritik af data. Dette så vi også hos Robinson ovenfor, hvor lærerne stiller sig skeptiske over for relevansen af data, deres gyldighed. Reviewet peger på, at det er et stort arbejde at udvikle en organisation fra begynderstadiet til ekspertniveau for så vidt angår brugen af data. Modstanden synes at være størst, hvis lærerne ikke får tid til at bearbejde data, hvis data viser sig at være invalid eller irrelevant, hvis lærerne ikke har kompetencerne til at bearbejde data og endelig, hvis målene er uklare.

Opsamling på udfordringer og den danske kontekst

Pointer om kompetenceudvikling og læring

Danske skolelederes kompetenceudviklingsstrategier synes at være præget af **formelt praksisfjerne** kompetenceudviklingsaktiviteter, og der sker sandsynligvis derfor primært læring på **læringsniveau 1.** Lærerne giver udtryk for, at de **ikke har de nødvendige kompetencer** for at kunne løse deres arbejdsopgaver, og at meget af kompetenceudviklingen er bestemt centralt fra en skoleafdeling eller lignende. Data for elevernes læring og trivsel spiller en **forsvindende lille rolle** som en del af kompetenceudviklingen, mens lærerne oplever, at de er gode til at dele deres viden. Endelig er der noget, der tyder på, at der er en **rimelig vægtning af de tre kernekompetencer** for lærerne, men at lærerne efterlyser mere fagfaglig kompetenceudvikling.

Pointer om data og evalueringspraksis

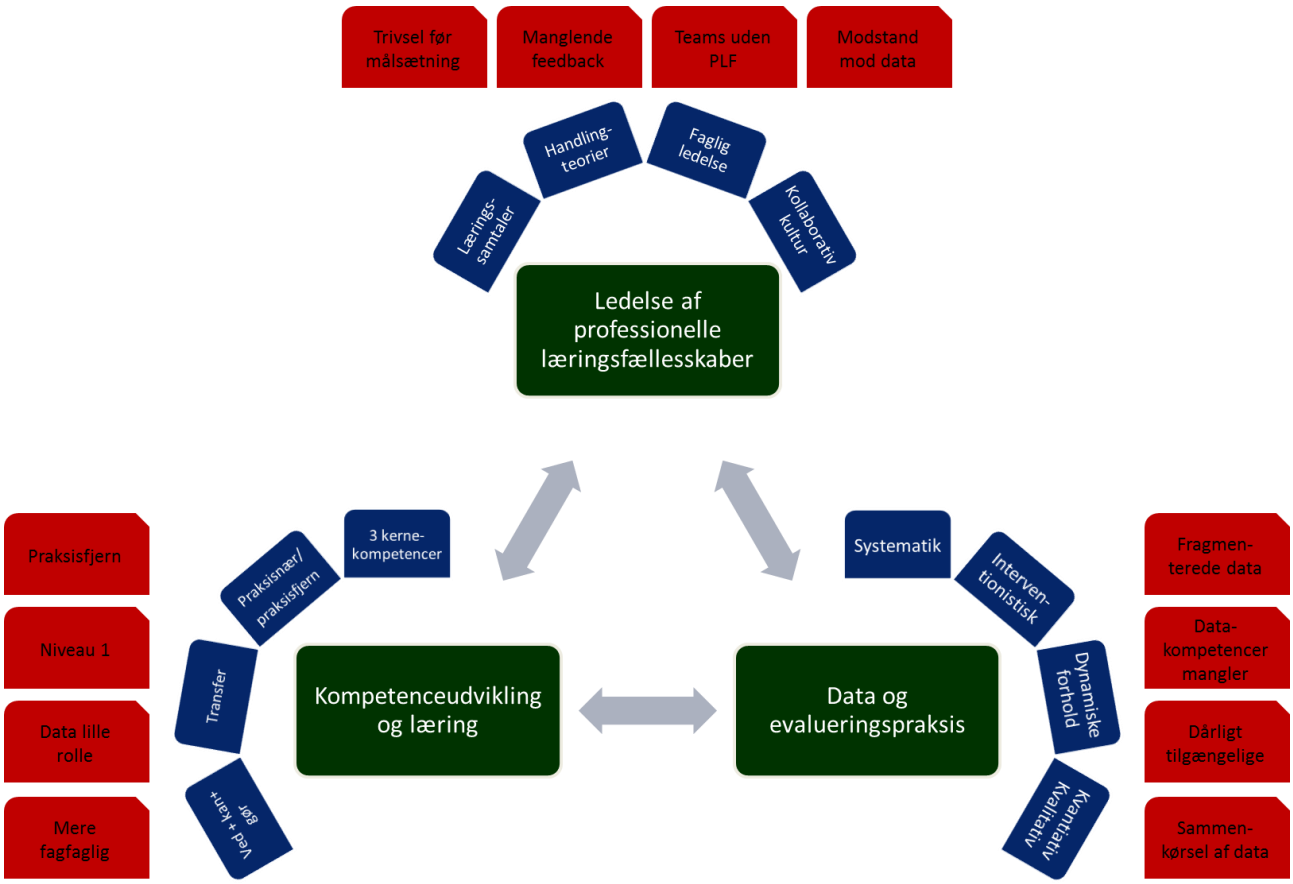
Skoleledere har adgang til en rimelig **bred vifte af data** for elevernes læring og trivsel, og disse data er både kvantitative og kvalitative. Data i de store gennemgående systemer **vurderes at være både reliable og valide**, dog med den tilføjelse, at der løbende stilles spørgsmålstegn ved netop dette tema. Alle data kan indgå i samtaler om kompetenceudvikling af lærere, men der er nogle udfordringer i den forbindelse. Den største udfordring her er, at **data er fragmenterede** og foreligger i meget forskellige datasystemer, og at det derfor kræver uforholdsmæssigt **mange ressourcer at koble de forskellige datatyper** til samlede

billeder. Endelig er der begrænsninger i forhold til at **sammenkøre data** fra forskellige datasystemer i en samlet database.

Pointer om ledelse af professionelle læringsfællesskaber

Danske skoleledelser bruger i runde tal **10 gange så meget tid på lærernes trivsel** som på at forfølge skolens målsætninger. Skolelederne giver heller **ikke i stor nok udstrækning lærerne feedback** på deres arbejde. Lærerteamene fungerer **ikke som professionelle læringsfællesskaber**, og der er især en familiekultur blandt lærerne, som betyder, at man ikke udfordrer hinandens praksis eller benytter sig af data i den sammenhæng. Denne kultur er afspejlet i ledernes fokus på trivsel. Endelig er der tegn på, at der **opstår spændinger og modsand, når data inddrages** i udviklingsøjemed.

Ud fra opsamlingsfiguren fra foregående afsnit, tilføjer vi med røde bokse de væsentlige udfordringer, som ovenstående har tydeliggjort. I oversigtsform kan disse pointer fremstilles som i Figur 14: Opsamling - Udfordringer og den danske kontekst.



FIGUR 14: OPSAMLING - UDFORDRINGER OG DEN DANSKE KONTEKST

Del III: Videnskabsteori og metode

Videnskabsteoretisk perspektiv

Vores primære målsætning med masterspecialet er at få en dybere forståelse af, hvordan arbejdet med datainformeret kompetenceudvikling af lærere kan udfolde sig under de givne betingelser. Dette sker med henblik på at kunne give nogle handlingsanvisninger, som andre skoleledere kan blive inspireret af.

Vi har slået fast, at vi i skolesammenhæng befinder os inden for en verden af kompleksitet, og hvor mange forskellige mennesker indgår som aktører. Kompleksiteten er defineret af:

- At læring er en kompliceret proces
- At undervisning er en kompliceret proces, som er udpræget kontekstafhængig i et samspil mellem mange forskellige mennesker under dynamiske operationelle forhold
- At undervisning som indsats aldrig kan være reguleret og ens fra gang til gang

Kompleksiteten medfører, at vi altid vil lede efter korrelationer mellem indsats og resultater og ikke sikre kausale sammenhænge, og at lederen derfor ikke kan oversætte data for elevernes læring til bestemte og sikre vurderinger af lærerens kompetencer.

Det præger vores teoretiske og metodiske tilgang i hele specialet og dermed også vores undersøgelse. Vi er interesseret i at lede efter praksiseksempler, som kan belyse vilkårene omkring arbejdet med koblingen af data med kompetenceudvikling og ud fra disse tilstræbe at forstå og fortolke på disse eksempler og de deltagendes oplevelse af at være en del af processen. Vi arbejder derfor ud fra et hermeneutisk videnskabeligt perspektiv i specialet (Beck Holm 2012; 87).

Det viser sig i, at vi vil spørge ind til lederens egen oplevelse i undersøgelsen. Det er derfor den enkelte skoleleders kontekstafhængige individuelle forståelser og fortolkninger, vi ønsker at bringe frem (Beck Holm 2012; 84). Undersøgelsen skal gerne være med til at frembringe samt opnå viden gennem fortolkning og forståelse af skolelederens kontekster, og hvad der heraf fremkommer som betydningsfuldt og værdifuldt i dennes praksis. Vi arbejder cirkulært mellem enkelte dele og i større sammenhæng, samt fortolker på skolelederens opfattelser.

> ***"Den hermeneutiske cirkel udtrykker med andre ord en generel opfattelse af, at al forståelse er cirkulær, dvs. at al forståelse består i at belyse delene ud fra helheden, og helheden ud fra delene. " (Beck Holm 2012; 86).***

Med citatet ønsker vi, at understøtte vores videnskabelige arbejdsmåde som en cirkulær proces. Vi vil gerne skabe en dybere forståelse for vores felt og betragter derfor vores hermeneutiske ramme mere som en spiral fremfor en cirkel (Beck Holm, 2012, s. 92). Det er dog fortsat vigtigt at understrege, at vi fortolker på delementer fra en helhed, og at vi ikke nødvendigvis kan flytte vores slutning til andre empiriske felter (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2009, s. 341).

Nyere hermeneutik

Gadamer fastslår vigtigheden af, at man som forsker forholder sig til egne fordomme og forforståelse i bestræbelsen på at opnå forståelse (Gadamer 2004). Vi skal altså som forskere selv være kritiske over for vores egen fortolkning, og det er interessant i og med, vi begge kommer fra den kultur, som vi undersøger. Bevidstheden om at vi fortolker på andres subjektive forståelser af verden, og at vi selv bidrager med en

forforståelse af verden, er vi selvfølgelig nødt til at være kritiske overfor. Dette er særligt vigtigt i forbindelse med vurderingen af vores egen undersøgelses validitet og reliabilitet, og vi er kritiske over for vores egen position af fortolkningen af undersøgelsen (Birkler 2005). Det er derfor ikke et mål med hermeneutikken at forholde sig neutralt, men snarere et mål at arbejde med sin egen forforståelse i mødet med afhandlingens problemformulering (Beck Holm 2012, 92).

Ifølge Fuglsang, Hagendorn-Rasmussen og Bitsch Olsen (2010,12) er det en nødvendighed for videnskabelsesprocessen at præcisere de forforståelser, der ligger forud. Forforståelse er den forståelse, der går forud for den nye forståelse, som tilstræbes (Birkler 2005, 96). Sammen med fordomme kommer de begge qua vores tilhørsforhold til den kulturelle tradition (Gulddal og Møller 1999, 139-147) til at danne grundlag for vores forståelse af den sociale verden (Beck Holm 2012, 91).

Slutningsform

Vi ønsker ikke med vores analysemetode at lave en statistisk generalisering – altså en induktiv slutningsform. Vi arbejder ud fra en mere abduktiv slutningsform. (Fuglsang og Bitsch Olsen 2009;30). Med baggrund i vores kvalitative interviews mener vi dog godt, at vi kan overveje om opgavens analyse og resultater potentielt kan danne grundlag for en generalisering (Kvale 2008;228).

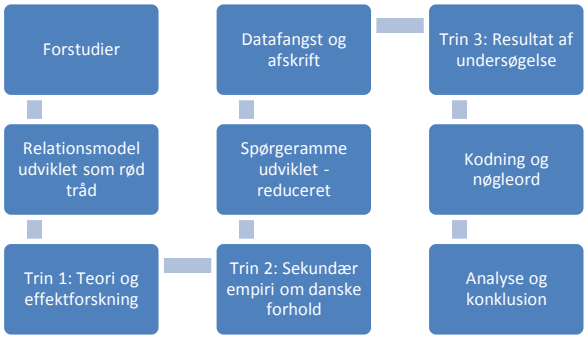
> ***"I hvilken grad resultaterne fra en undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation" (Kvale, 2009:228)***

Det er vigtigt for os at understrege, at skolerne er forskellige, og der ikke nødvendigvis kan sættes en sammenhængende linje mellem ledelsens fokusområder og den effekt, der er på eleverne. Der er mange værdikæder, som kan få indflydelse på det undersøgte område. Vi antager dog, at vores resultater – om ikke kan danne grundlag for en generalisering – så kan tjene som inspiration for ledere i andre kontekster.

Vi erkender ligeledes, at undersøgelsens relativt begrænsede omfang medfører, at vores konklusioner for den dels vedkommende er præget af denne begrænsede del af virkeligheden.

Metode

Samlet set kan vores metodiske tilgang illustreres ved følgende model, som skal illustrere, hvordan vi ud fra vores hermeneutiske cirkel/spiral kontinuerligt udvikler vores forståelse og undersøgelse undervejs i processen:



FIGUR 15: METODISK TILGANG OG OVERSIGT

Undersøgelsesdesign

Som en følge af vores formål med at få en dybere forståelse af vores forskningsobjekt har vi valgt at gennemføre vores undersøgelse som casestudie design (Nielsen P. , 2007, s. 62), og i det følgende vil vi gennemgå rammerne for vores undersøgelse.

I vores undersøgelse har vi valgt at tage udgangspunkt i Ballerup Kommune. Ballerup Kommune har med sine 48.000. borgere, hvoraf godt 10.000 er børn og under 16 år (Ballerup.dk), sat skoleområdet på den politiske dagsorden igennem en længere periode, hvilket er endt med en ny strategi og vision "Skole med vilje – en højt præsterende og skabende skole" og i den forbindelse en ny skole- og ledelsesstruktur som er beskrevet Vedtægt for styrelsen af Ballerup Kommunes skoler" vedtaget 26. januar 2015.

Valget af vores undersøgelsesenhed er faldet på pædagogiske ledere på to skoler i kommunen. Denne enhed er interessant for os, fordi skolernes ledelse består af en distriktsskoleleder med det overordnede strategiske ansvar og en række pædagogiske ledere hver med personaleansvar for ca. 12 – 15 lærere. Den pædagogiske leder "varetager den faglige og pædagogiske ledelse af afdelingen herunder relevant anvendelse af data" og "har ansvaret for løbende at analysere data og omsætte indsigter til nye handlinger" (se Bilag 1 – Stillingsbeskrivelse for pædagogisk leder). Denne ledelsesstruktur (se i øvrigt organisationsdiagram for begge skoler i Bilag 2 – Ledelsesstruktur på skole A og B i Ballerup) og stillingsbeskrivelsen er bl.a. et resultat af, at man i kommunen ikke vurderede, at eleverne klarede sig så godt, som de burde ud fra den socioøkonomiske reference.

På den måde har Ballerup Kommune øget ledelseskraften som et strategisk bidrag til at imødekomme Ballerups Kommunes vision, og de har dermed vurderet, at faglig ledelse tæt på kan have en positiv indflydelse på elevernes læring.

Af vedtægtsdokumentet fremgår det desuden:

- "At de professionelle bruger hinanden som faglige og tværfaglige sparingspartnere"
- "Skolen arbejder strategisk og visionært med kompetenceudvikling for det pædagogiske personale"

Med baggrund i ovenstående vurderer vi, at Ballerup Kommune har gjort sig strategiske overvejelser over ledelse af kompetenceudvikling af lærerne.

Vi har bevidst valgt kun at gennemføre vores undersøgelse i en enkelt kommune, fordi vi har vurderet, at vi derved kan udelukke en række variable, som på forskellig vis kunne påvirke resultaterne, hvis man undersøgte forskellige kommuner. Ved at vælge en kontekst, som er styret af de samme styringsdokumenter og politiske beslutninger, er vores undersøgelse i en vis udstrækning renset for de variationer, som ellers ville være på styringssiden og rammebetingelserne.

Vi er bevidste om, at en strukturændring i kommunen giver nye arbejdsbetingelser, og det tager tid at implementere nye arbejdsgange. For at have en perspektivering på ledernes besvarelser, har vi desuden valgt at interviewe 3 medarbejdere.

Valg af respondenter

Vi har henvendt os til distriktsskolelederne for de to skoler og bedt om at interviewe ledere og medarbejdere. Distriktsskolelederne har herefter udvalgt 3 ud af 6 pædagogiske ledere på hver af skolerne samt tre medarbejdere. Heri ligger naturligvis den svaghed ved designet, at lederne ikke er udvalgt tilfældigt, og at vi ikke kender distriktsskoleledernes bevæggrunde for at udvælge netop disse respondenter. Hvis vi skulle have et stærkere design, skulle respondenterne være udtrukket ved lodtrækning.

Respondenterne har siddet i deres stillinger i 4 måneder på undersøgelsestidspunktet. Heraf er nogle internt og andre eksternt rekrutteret. Det får naturligvis betydning for respondenterne svar på deres erfaringer med at arbejde med datainformeret ledelse kompetenceudvikling af lærerne – erfaringer, som de ikke har haft tid til at gøre sig mange af. Omvendt er det også interessant at se, hvilken betydning deres korte tid i stillingen har for deres manøvremuligheder.

Spørgeramme og dataindsamling

I undersøgelsen ønsker vi med udgangspunkt i ovenstående gennemgang at benytte et semistruktureret interview. Spørgsmålene er konstrueret ud fra trin 1 og trin 2 i konstruktionen af vores forskningsobjekt, som bygger på den litteratur og de undersøgelser om læreres læring og kompetenceudvikling, som vi har fundet på området, og som er udtrykt i henholdsvis, hvad forskningen siger og udfordringer og den danske kontekst byder på oven for i vores konstruktionsafsnit. Spørgeskemaet er blevet til i en løbende proces, hvor vi undervejs har stillet os selv 15 – 20 spørgsmål, som vi – efterhånden som vi er blevet klogere undervejs – har været i stand til at reducere ned til de 5 spørgsmål. Spørgsmålene afspejler elementer fra de 4 undersøgelsesspørgsmål fra vores problemformulering, som vi gennem hele opgaven har forfulgt. Derudover er vi blevet nysgerrige efter at vide, hvilken betydning det har, om der er en sammenhængende strategi for arbejdet med kompetenceudviklingen. Derfor har vi valgt at gå videre med følgende 5 spørgsmål i undersøgelsen:

1. Hvordan ser kompetenceudviklingsstrategien ud på en dansk skole her halvandet år efter reformen?
2. Hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter er fremtrædende, og hvilken værdi tillægges de forskellige aktiviteter?
3. Hvordan sikrer man, at læreres læring omsættes til praksis i organisationen?
4. På hvilket grundlag vurderer man en lærers kompetence?
5. I hvilken udstrækning fungerer lærere sammen og leder og lærere sammen som professionelle læringsfællesskaber i forhold til at skabe udvikling af praksis?

Der er lavet et spørgeskema til lederne og et til medarbejderne og spørgerammen er konstrueret ud fra de 5 spørgsmål, som vi har stillet i opsamlingen på trin 2 i konstruktionen af vores forskningsobjekt. Spørgerammerne og brev til respondenterne fremgår af Bilag 3 – Introduktionsbreve til respondenter samt Bilag 4 – Spørgeramme ledere og Bilag 5 – Spørgeramme til lærerne.

Interview med lederne er gennemført som individuelle interviews, da ledernes oplevelser er væsentligst for vores undersøgelse, og at de derfor skal have lejlighed til at tale frit. Interviewet med medarbejderne er gennemført som fokusgruppeinterview, da vi her har ønsket af få en mere generel perspektivering til ledernes besvarelser.

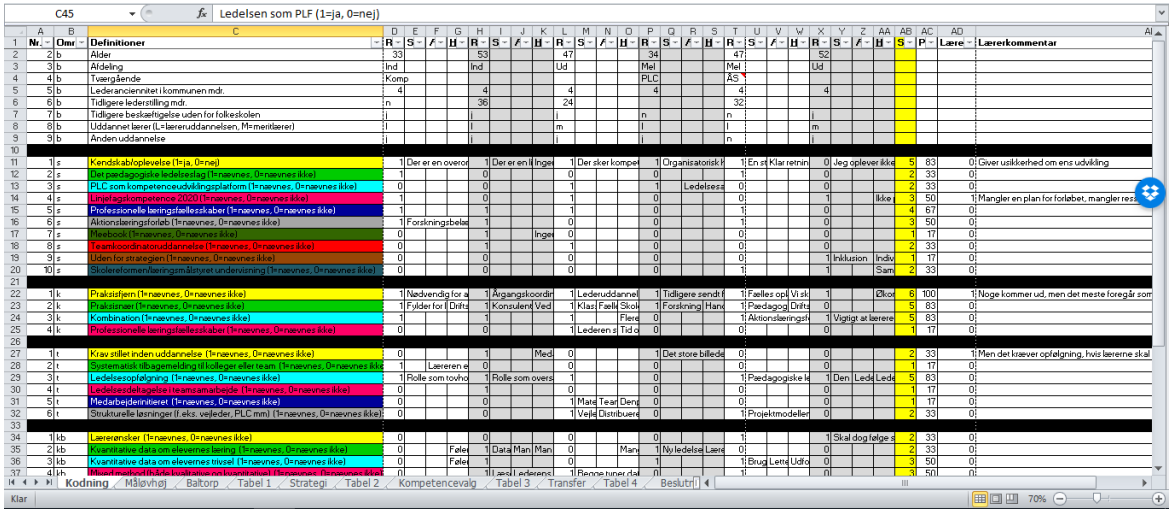
Analysestrategi

Interviewene transskriberes ikke, men de gengives uden interviewerens spørgsmål og kommentarer meget tæt på respondenternes faktiske ordvalg. Gengivelsen af respondenternes svar fremgår af Figur 16: Matrixforside - udsnit.

Kodning

For at kunne gennemgå respondenternes svar systematisk, har vi udviklet et excell regneark til brug for at registrere centrale udsagn og nøgleord fra respondenterne. Regnearket består af en matrixforside, hvor vi har opgjort nøgleord inden for hvert af vores 5 spørgsmål horisontalt. Vertikalt har vi oprettet kolonner til hver af de 6 lederrespondenter, hvor vi numerisk kan markere, om lederne kommer ind på nøglebegreberne. Dette er lavet for at kunne lave en optælling af, hvor mange respondenter, der kommer ind på de forskellige elementer. Derudover er det lavet kolonner efter den numeriske markering med overskrifterne ”Sammenhæng”, ”Fremmere” og ”Hæmmere”. Sammenhængen er ord, som respondenterne bruger for at uddybe deres svar, mens fremmere og hæmmere hhv. giver fingerpeg om

understøttende forhold og udfordringer. Det samlede regneark er vedlagt digitalt på de medfølgende usb-stik.



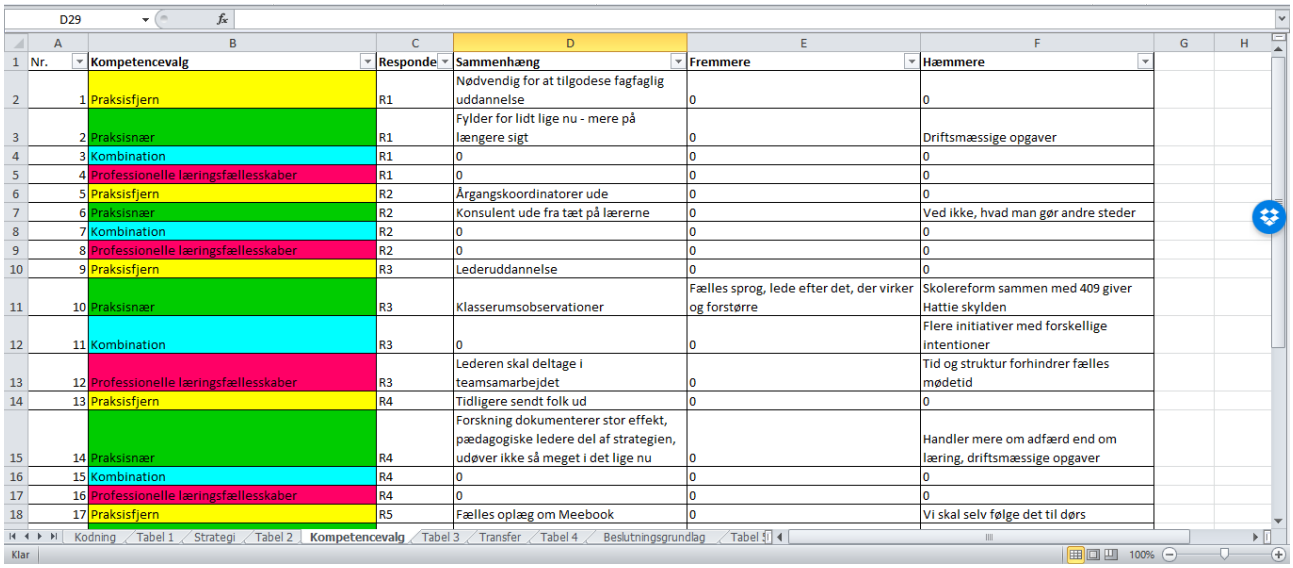
C45 | Ledelsen som PLF (1=ja, 0=nej)

Nr.	Omr	Definitioner	Lærerkommentar
2	b	Alder	
3	b	Afdeling	
4	b	Tværgående	
5	b	Lederanciennitet i kommunen mdr.	
6	b	Tidligere lederstilling mdr.	
7	b	Tidligere beskæftigelse uden for folkeskolen	
8	b	Uddannelser (L=læreruddannelsen, M=meriterer)	
9	b	Anden uddannelse	
11	s	Kendskab/oplevelse (1=ja, 0=nej)	Giver usikkerhed om ens udvikling
12	s	Det pædagogiske ledelseslag (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
13	s	PLC som kompetenceudviklingsplatform (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
14	s	Linjefagskompetence/ZUDS (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	Mangler en plan for forløbet, mangler ress
15	s	Professionelle læringsfællesskaber (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
16	s	Aktionslæringsforløb (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
17	s	Meebook (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
18	s	Teamkoordinatoruddannelse (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
19	s	Uden for strategien (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
20	s	Skolereformen/læringsmålstyret undervisning (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
22	k	Praksisfjern (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	Noge kommer ud, men det meste foregår som
23	k	Praksisnær (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
24	k	Kombination (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
25	k	Professionelle læringsfællesskaber (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
27	t	Krav stillet inden uddannelse (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	Men det kræver opfølgning, hvis lærerne skal
28	t	Systematisk tilbagemelding (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
29	t	Ledelsesopfølgning (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
30	t	Ledelsesdeltagelse i teamsamarbejde (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
31	t	Medarbejderinitieret (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
32	t	Strukturelle løsninger (f.eks. vejleder, PLC mm) (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
34	kb	Lærerønsker (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
35	kb	Kvantitative data om elevernes læring (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
36	kb	Kvantitative data om elevernes trivsel (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	
37	kb	Mixet metode (hårde kvalitative og kvantitative) (1=nævnes, 0=nævnes ikke)	

Kodning / Måløvhøj / Baltorp / Tabel 1 / Strategi / Tabel 2 / Kompetencevalg / Tabel 3 / Transfer / Tabel 4 / Beslutn

FIGUR 16: MATRIXFORSIDE - UDSNIT

Regnearkets forsideelementer bringes videre i de efterfølgende ark, hvor der er konstrueret tabeller til de numeriske opgørelser og skemaer til beskrivelse af sammenhænge, fremmere og hæmmere. Disse sidste er konstrueret for at kunne sortere på begreber og besvarelser til brug for analysen.



D29

Nr.	Kompetencevalg	Responde	Sammenhæng	Fremmere	Hæmmere
1	Praksisfjern	R1	Nødvendig for at tilgodese fagfaglig uddannelse	0	0
2	Praksisnær	R1	Fylder for lidt lige nu - mere på længere sigt	0	Driftsmæssige opgaver
3	Kombination	R1	0	0	0
4	Professionelle læringsfællesskaber	R1	0	0	0
5	Praksisfjern	R2	Årgangskoordinatorer ude	0	0
6	Praksisnær	R2	Konsulent ude fra tæt på lærerne	0	Ved ikke, hvad man gør andre steder
7	Kombination	R2	0	0	0
8	Professionelle læringsfællesskaber	R2	0	0	0
9	Praksisfjern	R3	Lederuddannelse	0	0
10	Praksisnær	R3	Klasserumsobservationer	Fælles sprog, lede efter det, der virker og forstørre	Skolereform sammen med 409 giver Hattie skylden
11	Kombination	R3	0	0	Flere initiativer med forskellige intentioner
12	Professionelle læringsfællesskaber	R3	Lederen skal deltage i teamsamarbejdet	0	Tid og struktur forhindrer fælles mødetid
13	Praksisfjern	R4	Tidligere sendt folk ud	0	0
14	Praksisnær	R4	Forskning dokumenterer stor effekt, pædagogiske ledere del af strategien, udøver ikke så meget i det lige nu	0	Handler mere om adfærd end om læring, driftsmæssige opgaver
15	Kombination	R4	0	0	0
16	Professionelle læringsfællesskaber	R4	0	0	0
17	Praksisfjern	R5	Fælles oplæg om Meebook	0	Vi skal selv følge det til dørs

Kodning / Tabel 1 / Strategi / Tabel 2 / Kompetencevalg / Tabel 3 / Transfer / Tabel 4 / Beslutningsgrundlag / Tabel 5

FIGUR 17: SAMMENHÆNG, FREMMERE OG HÆMMERE - UDSNIT

Som det fremgår af ovenstående udsnit af vores regneark, er hvert af nøgleordene inden for hvert spørgsmål markeret med en farve. Denne farve er brugt til at markere, hvor i afskriften af interviewene vores respondenter nævner det pågældende nøgleord. Tilsvarende er ”Sammenhænge” markeret med fed, ”Fremmere” med kursiv og ”Hæmmere” med understregning. Således har vi i teksten markeret de oplysninger op, som vi har samlet i regnearket. Af Bilag 9 – Interviewafskrifter med kode fremgår vores overstregninger og markeringer i teksten.

Kvalitativ analyse

Vores analyse er overvejende kvalitativ, og vi ønsker i analysen at lede efter mønstre sammenhænge i helheden for at kunne relatere disse til vores teori (Nielsen P. , 2007, s. 129). Efter kodningen af teksten vil vi ud fra såvel tabeller som markeringer i teksten identificere mønstre og tendenser i respondenternes svar. Analysen vil følger vores relationsmodel, og vi således inden for de tre hovedtemaer i modellen identificere udsagn, som kan leve op til vores formål med at give en dybere forståelse af vores forskningsobjekt.

Vores undersøgelse vil ikke kunne danne grundlag for en generalisering, eftersom vi har et begrænset datagrundlag, og kan derfor ikke siges at være reliabel. Derimod forventer vi, at vores undersøgelse kan danne grundlag for at identificere områder, som kan fungere som omdrejningspunkter for en større undersøgelse.

Kritik og diskussion

Som vi omtalte i vores videnskabsteoretiske er der grund til at være kritisk i forhold til vores egen tilgang til opgavens kilder og indhold.

Vi er med i klubben

Vi er selv rundet af skoleverdenen på forskellig vis, og derfor er vi allerede i kraft af vores tilknytning til den verden, vi undersøger, fokuseret på nogle af de elementer, som man kun kan få øje på, hvis man er "med i klubben". Det betyder, at der er risiko for, at der er forhold, som vi er blinde for, og som vi tager for givet, og som vi derfor ikke får undersøgt, og hvis man skulle rense vores speciale for insiderviden, skulle man tilkalde eksterne forskere, som kunne stille andre spørgsmål. Omvendt giver det også en række fordele, fordi vi ved, hvor skoen trykker, og vi har en lang række kvalitative udsagn fra vores hverdag, der giver en særlig indsigt i glæder og udfordringer, som ikke kan læses ud af data fra vores verden.

Forskningen hjælper

Det forbehold har vi forsøgt at råde bod på i valget af de forskere, som vi har valgt at tage udgangspunkt i i trin 1 i konstruktionen af vores forskningsobjekt. Vi oplever, at såvel de internationale som de danske forskere, som vi har inddraget er anerkendte for deres forskning. Samtidig har vi bestræbt os på gennem hele specialet at lægge tilpas forbehold ind, hvor det var nødvendigt. Den tungeste forskning, f.eks. Viviane Robinsons og Hatties effektforskning, er lavet ud fra et internationalt forskningsgrundlag, og derfor – hvilket i øvrigt også er Viviane Robinsons og Hatties pointer – skal vi altid tænke forskningsresultaterne ind i den kontekst, som vi er i. Tilsvarende er noget forskning lavet på et generelt niveau – f.eks. Krogstrups forskning i evaluering, som dækker offentlige indsatser generelt – og derfor har vi tilstræbt at trække forskningen ind på vores egen bane og forsøgt at lægge de nødvendige forbehold ind i processen.

Undersøgelsernes kvalitet

I opgavens trin 2 læner vi os op ad især tre undersøgelser.

Vi har brugt PIRLS 2011 (PIRLS, 2012) til at se på ledernes anvendelse af deres tid i forhold til prioriteringen af tidsforbrug på trivsel blandt medarbejdere i forhold til tidsforbrug på at forfølge skolens målsætninger. "PIRLS er en international undersøgelse af læsekompetence i 4. klasse iværksat af den internationale forskningsorganisation IEA. Undersøgelsen gentages hvert femte år. Dermed er der mulighed for at se på udviklingstendenser. Danmark har deltaget i PIRLS i 2006 og 2011" (PIRLS, 2012). Selv om fokus i undersøgelsen er på læsning, er der i forbindelse med undersøgelsen altså også spurgt ind til ledelsens anvendelse af tid i forhold til kerneydelsen. Mere end 325.000 elever har således været involveret på

verdensplan. I Danmark deltog et repræsentativt udvalg på 4.594 elever i 237 4. klasser fra 232 skoler. Det fremgår ikke helt tydeligt af materiale, hvor mange skoleledere, der har svaret, men med deltagelse af 232 skoler ud af de ca. 1.400 skoler, der var i 2011. Da vi ikke ved, hvor mange ledere, der har deltaget, er det svært at vurdere, om undersøgelsen kan generaliseres.

Derudover har vi inddraget EVA-rapporten om kompetenceudviklingsstrategier for lærere og pædagoger (EVA, 2013). Undersøgelsen er gennemført ud fra en eksplorativ forundersøgelse baseret på 14 interviews. Der var på undersøgelsestidspunktet 1.234 skoler, hvoraf de 700 er trukket ud ved simpel tilfældig stikprøve, og EVA har gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt 700 skoleledere, hvoraf 358 skoleledere svarede – altså en svarprocent på 51, hvilket vurderes til at være "bekymrende" (Hansen N.-H. M., 2012, s. 54). Ud af 2.420 mulige besvarelser fra lærere og pædagoger er der indkommet svar fra 1.457, svarende til 60 %. Undersøgelsen kan for ledernes vedkommende ikke antages at være repræsentativ for alle skoleledere, men det har heller ikke været hensigten med vores anvendelse.

Endelig har vi inddraget en rapport fra TALIS fra 2013 (TALIS, 2013) til at belyse fordelingen af kompetenceudviklingsaktiviteter samt lederens fokus på at give medarbejderne feedback på deres arbejde og dermed bidrage til lærernes praksisnære kompetenceudvikling, samt lærernes oplevelse af at kunne bruge det lærte i praksis. TALIS er en international undersøgelse for lærere og skoleledere og undersøger en række forhold omkring begge gruppers tidsforbrug og tilfredshed på en række parametre. Undersøgelsen er gennemført på 200 skoler i Danmark, og skolerne er udtrukket ved lodtrækning.

Generelt har vi ikke brugt undersøgelserne ovenfor til at give statistisk sikre vurderinger af, hvordan tilstanden er på de forskellige skoler. Undersøgelserne har hjulpet os med at give vores specialearbejde retning, og vi vurderer, at alle tre undersøgelser kan give os den retning med de nødvendige forbehold.

Endelig er der den helt særlige kritik at fremføre, at alle undersøgelser er gennemført i hhv. 2011 (PIRLS), ultimo 2012 (EVA-rappporten) og i månederne umiddelbart op til lock-outen og den nye arbejdstidslov for lærere i foråret 2013 (TALIS). Den største udfordring i denne forbindelse er, at de siger noget om vilkårene for ledere og medarbejdere før skolereformen gik i gang i august 2013. Vi har oplevet, at reformen og den nye arbejdstidslov har ændret vilkårene så radikalt i skolen, at man ikke længere kan være sikker på, at udsagn og tal vil være kendetegnende for den nuværende praksis her 1½ år efter reformen trådte i kraft, og det vil vi især være opmærksomme på i vores undersøgelse og analysen heraf.

Definitioner og begreber

Vi har oplevet, at der er, hvad man kunne kalde en svag definitionskultur inden for området omkring vores forskningsobjekt. Der er ikke entydige definitioner af hverken læring, undervisning eller kompetenceudvikling, og vi har derfor valgt nogle definitioner, som vi vurderede gav mening i netop vores sammenhæng. Det er ikke i sig selv problematisk, så længe det er tydeliggjort, at der findes andre definitioner – dette hermed gjort – og når blot vi har valgt definitioner, har vi også tydeliggjort vores vidensgrundlag.

Vores egen undersøgelse

Vi har gennemført en undersøgelse blandt 6 ledere fra 2 skoler i Ballerup Kommune, og denne undersøgelse kan selvsagt ikke sige noget generelt om andre ledelser i andre kontekster. Derfor har det været vigtigt for os at fremhæve, at denne undersøgelses anvendelse har været at få en kontekstafhængig dybere forståelse af, hvordan generelle temaer opleves i en konkret skolehverdag. Vores undersøgelse er

kvalitativ, men ved at lave en kodning af interviewene, som vi har gjort det, mener vi godt at selve designet på undersøgelsen kunne bruges kvantitativt ved et større respondentgrundlag.

Metodediskussion

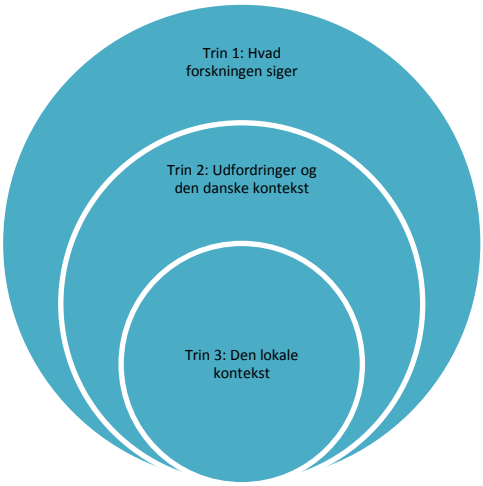
Vi har som nævnt brugt et hermeneutisk videnskabsperspektiv i vores speciale, da vi var interesserede i en dybere forståelse og fortolkning af vores respondenters arbejde med kompetenceudviklingen med udgangspunkt i data. Vi har en antagelse om, at hvis man gennemførte EVA's kvantitative undersøgelse (EVA, Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling, 2013) igen, så ville man allerede nu halvandet år efter skolereformens og som følge af evidensbølgen rent faktisk se et noget anderledes billede inden for skoleledelsernes kompetenceudviklingsstrategi, end undersøgelsen viste i 2013. Det kunne være rigtig interessant at se, hvor hurtigt reform og evidensbølge kan påvirke praksis på området.

Derudover valgte vi en kommune, hvor man strategisk havde valgt at ansætte nogle pædagogiske ledere til at løfte elevernes resultater. Vi har været inde i overvejelser om andre indfaldsvinkler. F.eks. kunne man finde de 5 bedst præsterende skoler i landet og undersøge, hvordan kompetenceudvikling og data spillede ind på resultaterne. Herved kunne man antageligt i højere grad komme med anbefalinger, som tager udgangspunkt i best practice.

Endelig kunne man ved at anvende en antropologisk metode med feltstudier og deltagerobservationer kunne identificere nogle mønstre, som går endnu dybere end det, som et interview kan bidrage med.

Del IV: Analyse og diskussion

Vores konstruktion af forskningsobjektet består som tidligere nævnt af tre trin, og vi har valgt at vise figuren igen for god ordens skyld. Vi betragter vores undersøgelse af den lokale kontekst, analysen og opsamlingen som trin 3 i konstruktionen.



Resultat af undersøgelsen

Vi vil her præsentere resultatet af undersøgelsen i form af en opsamling på de pointer, som vores respondenter samlet set har givet udtryk for. Det fremgår ikke her, hvilke respondenter der har sagt hvad, eller hvor mange respondenter, der har givet udtryk for de forskellige synspunkter og oplevelser – det gemmer vi til analysen længere fremme. Resultatet præsenteres under de samme overskrifter som i vores spørgeramme.

Om kompetencestrategien

Lederne giver i varierende udstrækning udtryk for at kende kompetenceudviklingsstrategien. Nogle udtrykker den meget tydeligt og klart, mens andre i løbet af interviewet i store træk får det samme med, efterhånden som temaerne bliver gennemgået. Respondenterne nævner 5 temaer overordnede temaer:

1. Et statsligt krav om kompetenceudvikling frem mod 2020
2. Den pædagogiske ledelse tæt på elevernes læring

3. Distribueret ledelse i form af uddannelse af vejledere, lærere på Pædagogisk LæringsCenter (PLC) mm.
4. Uddannelse i en konkret læringsplatform – Meebook
5. Uden for strategi: Konsulentbistand og kurser

Respondenterne giver udtryk for, at der er særlige udfordringer i forhold til ressourceforbruget til linjefagskompetenceløftet, og det påvirker mulighederne for at bestemme lokale initiativer.

Det pædagogiske ledelseslag fremhæves klart som en del af strategien om at løfte elevernes resultater og dermed også løfte kompetenceniveauet hos medarbejderne. Det skal ske gennem uddannelse i læringsledelse primært mhp. klasserumsobservationer og deltagelse i teamsamarbejdet mm.

Lederne oplever, at kompetenceudviklingsprojekter er søsat i de store linjer, men at der mangler en implementeringsplan, og en klar ansvarsfordeling i forhold til at på gennemført projekterne. Det betyder mange henvendelser og tidsspilde, fordi alle skal sætte sig ind i alle projekter.

Implementeringen af skolereformen og den nye skolestruktur i kommunen udfordrer medarbejdernes lyst og motivation til at kaste sig over kompetenceudviklingsaktiviteterne.

Inklusionsområdet synes at udgøre en særlig udfordring i og med, at skolerne ligger i områder, hvor der er en del sociale udfordringer. I den forbindelse mærker lederne, at medarbejderne mangler redskaber og kompetencer til at kunne håndtere den opgave. Det understreges af, at en del medarbejdere har en forventning om, at ledelsen kan løse opgaven eller ligefrem skaffe dem af med de mest udfordrende elever. Derudover oplever lederne en vis afstand mellem medarbejdernes nuværende praksis, og den der forventes i forbindelse med skolereformen.

Medarbejdernes oplevelser

Lærerne oplever ikke, at der er en tydelig kompetenceudviklingsstrategi, og det giver en vis utryghed. De giver udtryk for, at der i øjeblikket er meget fokus på linjefagskompetenceløftet frem mod 2020. De oplever dog ikke, at der er en klar plan for forløbet. Medarbejderne giver udtryk for, at linjefagskompetenceafklaringen og –udviklingen hurtigt kan blive et projekt, som ledelsen kan flage af, men de er ikke overbevist om, at det nødvendigvis vil medføre en reel kompetenceudvikling.

Lærerne ønsker, at kompetenceudviklingen foregår ved, at medarbejder og ledelse hver skal komme med et bud på, hvad der mangler af kompetence, og at man i fællesskab skal finde træffe en beslutning.

Medarbejderne oplever netværksmøder (mellem faglærere på tværs af skoler i kommunen) som kompetenceudviklende, og derfor er de kede af, at de er nedlagt. Endelig oplever medarbejderne, at der er meget større effekt på kompetenceudvikling, der er målrettet den enkelte i forhold til fælles kompetenceudvikling.

Praksisnær eller praksisfjern

Lederne har en klar oplevelse af, at man tidligere har sendt medarbejderne meget ud af huset for at blive kompetenceudviklet – enten i form af uddannelser eller kurser, men at der nu er en bevægelse mod den mere praksisnære. Dette understreges af ansættelsen af de pædagogiske ledere. Der er samtidig sket en forskydning i indholdet i de kurser og uddannelsesaktiviteter, som medarbejderne får adgang til. Alle tilskyndes mere til metodiske og læringsmiljøorienterede aktiviteter end i fagligt didaktisk udviklende kurser.

Ledelserne giver klart udtryk for, at det bedste resultat kommer ud af at kombinere praksisfjern og praksisnær kompetenceudvikling. Det faglige indhold kan være svært at tilgodese ved den praksisnære, og omvendt at det kan være svært at tilgodese træning og øvelse i den praksisfjerne. Lærernes deltagelse i praksisfjerne og eksterne uddannelsesaktiviteter er en klar nødvendighed, fordi medarbejderne derved kommer i kontakt med andre lærere og lærerkulturer. Det er med til at forhindre medarbejderne i at lukke sig om deres egen kultur.

Teamsamarbejdet mellem lærere og pædagoger kan være ekstremt udviklende i forhold til medarbejdernes kompetencer i forbindelse med udveksling og drøftelser af pædagogiske tiltag. Der er dog strukturelle benspænd i form af tid til at mødes, da nogen skal være sammen med børnene.

Lederne har – på trods af udfordringerne med at driften fylder meget – været ude i klasserne. Observationerne og de efterfølgende samtaler har for en del af lederne handlet meget om elevernes adfærd og i mindre grad om elevernes læring. Alle giver udtryk for, at de rigtig gerne vil mere ud og være tæt på elevernes undervisning, men de oplever, at de fortsat er i en etableringsfase, som trækker mange ressourcer til driftsmæssige ledelsesopgaver – f.eks. som følge af en ny skolestruktur, samme skole på flere matrikler mm.

Medarbejdernes oplevelser

Lærerne oplever, at langt det meste af kompetenceudviklingen lige nu foregår som fælles arrangementer, der er bestemt af skoleforvaltningen. Formatet fungerer på den måde, at alle er sendt ud til det samme – eller får et fælles oplæg internt – hvorefter man i grupper skal levere en eller anden form for rapportering. Derfra er det op til medarbejderne selv at sørger for en forankring.

Læringstransfer

Lederne oplever, at deres rolle er at være tovholder på transferprocessen og sparringspartner for de medarbejdere, der har været på kompetenceudvikling. Medarbejderne har et medansvar for at videreformidle ny viden og praksis til kolleger – enten på teammøder eller i andre og større fora. Lederen skal følge medarbejderne tæt for at sikre, at praksis reelt ændres.

Lederne nævner, at man fra ledelsens side skal gøre klart, hvad organisationen skal opnå ved at sende en medarbejder på kursus, og hvad der skal leveres, når medarbejderen kommer tilbage.

Et andet eksempel på en ramme for læringstransfer er 40-20-40-modellen, som en af lederne har gode erfaringer med. Modellen skal forstås sådan, at 40 % af ressourcerne til udviklingsaktiviteter ligger inden selve aktiviteten og udgøres af forberedelse og refleksioner. 20 % af ressourcerne går til selve deltagelsen i udviklingsaktiviteten og atter 40 % afsættes til efterbehandling, refleksioner og omsætning til praksis.

Medarbejdernes oplevelser

Medarbejderne giver udtryk for, at de ofte mærker et krav om succes (forstået som ændret praksis) umiddelbart efter et fælles oplæg om et pædagogisk tiltag. Forløbet om læringsplatformen Meebook er et eksempel, hvor lærerne fik 2 timers oplæg om anvendelsen, hvorefter det var forventningen, at lærerne selv udforskede sig til resten, og at platformen ville være i drift umiddelbart efter det fælles oplæg. Lærerne giver udtryk for, at det ledelsesmæssigt skal køres til dørs, og at der skal være en ankerperson på den type projekter – dette behøver ikke nødvendigvis være en ledelsesperson. Det kunne godt være en vejleder.

Lærerne oplever altså, at de overlades til sig selv på et for tidligt tidspunkt i processen, og at det derfor bliver vilkårligt, om praksis ændres.

Vurderingsgrundlag

Alle ledere giver udtryk for, at langt det meste af den viden, som de oplever at have om deres medarbejderes kompetenceniveau og –udviklingsbehov, er fra det daglige samarbejde om undervisningen, klasser og elever. Alle giver udtryk for, at de har et godt billede af deres medarbejderes kompetenceniveau, men at det ikke har været særlig bevidst, hvor de havde deres viden fra. Et godt og tillidsfuldt forhold mellem ledelse og medarbejdere fremhæver alle som væsentligt.

Lederne er optagede af og interesserede i at bruge flere data til brug for opgaven med lærernes kompetenceudvikling. Det er den rigtige vej at gå, men de giver samtidig udtryk for, at de har brug for stærkere kompetence i dels at analysere data, dels at inddrage dem i samtalen med medarbejderne.

Lederne vurderer, at langt de fleste medarbejdere er indstillet på at føre samtaler om både elevernes læring og medarbejdernes kompetenceudvikling på baggrund af data for elevernes læring. De erkender, at der også vil være medarbejdere, for hvem det vil være grænseoverskridende. De vil føle, at de skal stå til regnskab på en måde, som de ikke har gjort tidligere.

De data, som er til rådighed, egner sig ifølge lederne dårligt til at vise progression, og det vanskeliggør samtalen om progression for lærerne. Hvis data skal inddrages som grundlag for disse samtaler, kræver det ifølge lederne, at både medarbejdere og ledelse har kompetencerne til at bearbejde og anvende data, og denne opleves ikke at være fuldt tilstede.

Lederne har helt bevidst italesat deres rolle i strategien om at hæve niveauet for eleverne, og at beslutningen om at sætte et stærkt pædagogisk ledelseslag ind bygger på data fra nationale test og folkeskolens prøver.

Der opleves nogen skepsis fra medarbejderne i forhold til datagrundlaget. Medarbejdere har givet udtryk for, at tallene for deres skole afspejler en landsdækkende tendens, eller at de dårlige resultater er begrundet i hjemlige forhold eller elevernes arbejdsmoral og lignende.

Lederne oplever, at inddragelsen af kvantitative data opleves som kontrol, og at der i denne forbindelse er behov for, at medarbejderne får en erkendelse af, at ledelsens rolle også er at udøve en kontrol som en del af. Det skal ske med henblik på at forbedre resultaterne – ikke at slå folk oven i hovedet.

Det fremhæves, at det er en forudsætning, at medarbejderne erkender, at der er et kompetenceudviklingsbehov. Det vil kræve en særlig samtaleteknik, som lederen ikke lige nu føler, at de mestrer, men de ser frem til at blive gode til det. En hensigtsmæssig fremgangsmåde kan være, at man italesætter overfor medarbejderen, at ”den og den opgave forventes du ikke at kunne løse med din seminarieuddannelse (f.eks. ved adfærdsvanskeligheder), og derfor giver jeg dig nu en hjælpende hånd ved at give dig de nødvendige kompetencer”.

Medarbejdernes oplevelser

MUS-samtalen nævnes af medarbejderne som et velegnet forum, hvor man kan føre dialog om kompetenceudvikling, men de oplever samtidig, at ikke alle medarbejdere får en MUS. De fremhæver desuden styrken i, at kompetenceudvikling identificeres gennem ledelsens deltagelse i praksis og i den

løbende dialog. Når lederen er tæt på eleverne og med i klasserne, kan man mærke, at der bliver sat ind med målrettet kompetenceudvikling, og det opleves som positivt.

Lærerne oplever ikke, at data systematisk bruges som grundlag for kompetenceudvikling. De giver udtryk for, at rigtig meget kompetenceudvikling er et resultat af forvaltningens beslutninger om, hvad de mener, medarbejderne skal udvikles inden for. Data synes generelt at være godt at inddrage, så man ikke sidder og gætter, og så man har noget at gå ud fra. Det væsentligt for lærerne, at lederen bruger flere datasæt – altså både nationale test og andre kvalitative data. Ellers kan man ikke få nuancer med om klassen og undervisningsmiljøet.

Tanken om, at man har mere detaljerede datasæt, som kan følge en lærer, afskrækker ikke lærerrespondenterne, for "man kan vel stå inde for sin undervisning". De gør dog opmærksom på, at mindre sikre lærere ikke ville finde det særligt behageligt. Data skal være valide – ellers orker man ikke at diskutere ud fra dem. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at man har de kvalitative data til at bakke de kvantitative data op.

Professionelle læringsfællesskaber

Lederne oplever, at det kan være svært at tale om sagen uden at det bliver personligt. Det er en udfordring at føre samtalen på den rigtige måde med tilpas uærbødighed og nysgerrighed. I den forbindelse er det en fordel, at man ikke er internt rekrutteret, og at netop denne type opgave er en af ledelsens kernopgaver i den nye skolestruktur.

En leder giver udtryk for, at der stor forskel på teamets arbejde, når ledelsen deltager, og når denne ikke deltager. Det giver sig udtryk i, at det er ok for lederen at udfordre medarbejderne under et teammøde, men at medarbejderne er tilbageholdende med at udfordre hinanden, når lederen er til stede. Nogle har givet udtryk for, at de derved er nervøse for at sælge en kollega, mens ledelsen overværer det. Nogle af lederne oplever i forlængelse heraf, at medarbejderne ville være mere tilbøjelige til at udfordre hinanden uden ledelsens deltagelse, mens andre oplever, at det ikke ville gøre en forskel.

De pædagogiske ledere oplever, at de skal gå forrest som rollemodeller og selv arbejde som professionelt læringsfællesskab, så medarbejderne kan se, at det er en god måde at arbejde på.

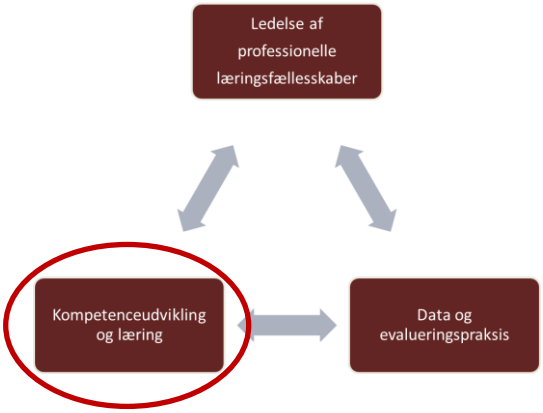
Medarbejderne opleves ikke at have uddannelse i, rutine i eller vaner for at arbejde sammen i henhold til tankerne i et PLF. De er optagede af elevernes adfærd og aktiviteter, og elevernes læring, læringsmål og undervisningens effektivitet drøftes ikke udpræget. En undtagelse er, at lærerne omkring en årgang rent faktisk samarbejder efter principperne i forbindelse med læse- og matematikkonferencerne, hvor lærerne af en vejleder får råd og vejledning – helt praksisnært – om, hvordan de kan forbedre læseresultaterne.

Medarbejdernes oplevelser

Generelt opleves det som om, at der blandt lærerne er et tilstrækkeligt sammenhold til at man både kan dele successer og fiaskoer. En af lærerne giver udtryk for, at det omkring hende er helt normal praksis. Vi er her for at udføre et arbejde, og det skal gøres så godt som muligt, og derfor er det helt naturligt, at vi udfordrer hinanden.

Analyse

Vi vil nu gå i dybden for at se nærmere på respondenternes svar for at få flere nuancer med. Analysen følger som tidligere omtalt vores relationsmodel.



Kompetenceudvikling og læring

Strategiens betydning

Det er karakteristisk, at 5 ud af 6 respondenter siger, at der er en strategi, men at de ikke opfatter den som tydelig. I forlængelse heraf nævner respondenterne forskellige kompetenceudviklingselementer i strategien og fremhæver disse med forskellige styrke.

For de respondenter, for hvem strategien står klarest, har det stor betydning, at den findes og er udtrykt.

> ***Det betyder for mig, at det gør mig klar over, at der er en retning for mig. Det betyder også, at jeg ved, hvem jeg skal henvende mig til. Der er kompetente folk i kommunen, som man kan trække på. Det kan ellers være svært som ny leder, så det er en kæmpe hjælp (respondent 5).***

TABEL 2: KOMPETENCEUDVIKLINGSSTRATEGIEN

Kompetenceudviklingsstrategien	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Sum	Procent	M
Kendskab/oplevelse	1	1	1	1	1	0	5	83	0
Linjefagskompetence 2020	1	0	1	0	0	1	3	50	1
Det pædagogiske ledelseslag	1	0	0	0	1	0	2	33	0
Professionelle læringsfællesskaber	1	1	1	0	1	0	4	67	0
Teamkoordinatoruddannelse	0	1	1	0	0	0	2	33	0
PLC som kompetenceudviklingsplatform	0	0	1	1	0	0	2	33	0
Meebook	0	1	0	0	0	0	1	17	0
Uden for strategien	0	0	0	0	0	1	1	17	0

Note: Farverne i tabellen svarer til farverne i kodningen i interviewene

Samtidig er det karakteristisk, at ovenstående elementer gradvist under andre spørgsmål i samtalerne med respondenterne italesættes som kompetenceudviklingstiltag. Stærkeste eksempel herpå er, at alle ledere på et eller andet tidspunkt i interviewet nævner det pædagogiske ledelseslag (altså dem selv) som en helt tydelig og klar kompetenceudviklingsmæssig strategisk tiltag. De nævner f.eks., at de er i gang med at uddanne sig i at gennemføre undervisningsobservationer, hvilket i vores kontekst betragtes som kompetenceudvikling. Der findes også andre eksempler på, at elementer i strategien først dukker op i deres bevidsthed i løbet af interviewet.

Hvis man samler respondenternes svar fra alle interviews og inddrager alle spørgsmål, tegner der sig et billede af en kompetenceudviklingspalette, som indeholder:

1. Et statsligt krav om kompetenceudvikling frem mod 2020
2. Indsættelse af et pædagogisk ledelseslag med henblik på at få ledelse tættere på elevernes læring
3. Uddannelse af ledere i elevcentreret læring med henblik på klasserumsobservation mm.

4. Uddannelse af teamkoordinatorer med henblik på at facilitere og udvikle de professionelle læringsfællesskaber
5. Udvikling af Pædagogisk LæringsCenter (PLC) med henblik på delegering af en række vejledningsopgaver, hvor PLC-medarbejdere skal vejlede og rådgive tæt på praksis
6. Uddannelse i en konkret læringsplatform – Meebook – med henblik på at få et ensartet digitalt værktøj til undervisningsplanlægning og –evaluering
7. Fokuseret konsulentbistand i forhold til en gruppe lærere (uden for strategi)
8. Kurser mm. til enkeltlærere (uden for strategi)

Ovenstående kunne altså betragtes som en samlet strategi i forhold til kompetenceudvikling af lærerne i kommunen, men i så fald står den ikke på spørgsmål 1 om strategien så klart frem som ovenfor skitseret.

Dette understøttes af medarbejdernes respons på spørgsmålet, hvor de giver udtryk for, at de ikke oplever, at der er en samlet strategi. I medarbejdernes opmærksomhed fylder linjefagskompetencekravet og forløbet med læringsplatformen meget, mens de øvrige elementer i listen ovenfor ikke nævnes.

Udfordringer

Respondent 1, 2 og 5 fremhæver, at det er en stor udfordring, at der ikke er en samlet implementeringsplan for de mange kompetenceudviklingsprojekter, som skolerne er i gang med. Lederne oplever, at der centralt fra forvaltningen stilles krav om specifikke kompetenceudviklingsaktiviteter (f.eks. linjefagskompetencekravet og Meebook), men at det er op til ledelserne lokalt at lave en implementeringsplan. Som en respondent udtrykker det, savnes projektledelsesdelen.

> ***Projektledelsesdelen mangler – og det har jeg efterlyst (respondent 2)***

Især respondent nr. 6 fremhæver derudover, at der i forhold til linjefagskompetencekravet godt nok afsættes penge til selve uddannelsen, men at skolerne selv skal dække tiden af inden for et normalt budget. Dette trækker ressourcer væk fra anden kompetenceudvikling og begrænser det lokale råderum.

Medarbejderne nævner ligeledes, at den manglende implementeringsplan gør, at man er usikker på, hvornår man skal deltage i hvad.

Fordele

Respondent 5 har en oplevelse af, at der er en strategi, og at denne er præsenteret på kommunalt plan. Dette giver respondenten den klare fordel, at man ved, hvor kompetencerne til at få gennemført strategien ligger, og at man derfor ved, hvor man kan få hjælp.

Praksisnær og praksisfjern kompetenceudvikling

Alle respondenter nævner i en eller anden sammenhæng i interviewet både praksisfjern og praksisnær kompetenceudvikling som nødvendig, og 5 ud af 6 siger direkte, at man bliver nødt til at have en kombination af de to måder at kompetenceudvikle på.

TABEL 3: PRAKSISNÆR OG PRAKSISFJERN KOMPETENCEUDVIKLING

Praksisnær og praksisfjern	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Sum	Procent	M
Praksisfjern	1	1	1	1	1	1	6	100	1
Praksisnær	1	1	1	1	1	0	5	83	0
Kombination	1	1	1	0	1	1	5	83	0
Professionelle læringsfællesskaber	0	0	1	0	0	0	1	17	0

Note: Farverne i tabellen svarer til farverne i kodningen i interviewene

Praksisfjern

Der er ifølge vores respondenter to fremtrædende argumenter for praksisfjern kompetenceudvikling. Det ene handler om, at det ikke er muligt at holde et højt fagligt niveau på en lang række kompetenceløft, hvis al kompetenceudvikling skulle ske på skolen og tæt på praksis. Eksempler herpå er lederuddannelsen, linjefagsuddannelserne og uddannelsen af teamkoordinatorer. I sådanne tilfælde, hvor kompetenceudviklingen ikke er målrettet hele medarbejdergruppen, vil det være nødvendigt at sende folk ud af huset for at sikre et tilstrækkeligt højt fagligt niveau. Det andet argument handler om kultur. Respondent 6 fremhæver, at det er helt afgørende, at lærerne kommer ud af deres daglige sammenhæng og oplever andre kulturer ved at være sammen med andre fagprofessionelle uden for skolen.

Medarbejderne støtter begge argumenter og tilføjer, at netop et højt fagligt niveau hos eksterne i særlig grad kan give præcise anvisninger til lærerens praksis.

Udfordringer i forhold til praksisfjern

Respondenterne nævner især to udfordringer ved den praksisfjerne kompetenceudvikling. Dels er der en udfordring med at sikre transfer mellem kursus- og uddannelsesophold og praksis (se mere herom længere fremme), dels er økonomi en stor udfordring. Den økonomiske udfordring nævnes specifikt i forbindelse med linjefagskompetenceudviklingskravet, som er obligatorisk for skolerne, men som samtidig koster dem penge.

Praksisnær

Som praksisnære aktiviteter nævnes "ledelse tæt på" i flere sammenhænge. Respondenterne er – jf ovenfor – klar over, at deres ansættelse og rolle i organisationen som pædagogiske ledere er tæt knyttet til kompetenceudvikling i forbindelse med praksis.

Ledelse tæt på forstås primært som klasserumsobservationer, ledelsesdeltagelse i årgangsteammøder og løbende dialog om undervisningsudfordringer for lærerne. Lederne fremhæver, at der er forskningsmæssigt belæg for, at ledelse tættere på elevernes læring har positiv effekt på elevernes læring.

Respondent 3 nævner specifikt et forløb, hvor lærerne har oplevet nogle massive udfordringer med læringsmiljøet og elevernes adfærd, og hvor lederen specifikt på denne gruppe lærere satte ind med målrettet konsulentbistand. Dette forløb er ligeledes nævnt af en af medarbejderne som særligt effektivt og trygt.

> ***Det praksisnære har jeg selv gjort noget ved. Vi har sat fokus på elever med udfordrende adfærd, hvor jeg har fået en konsulent til i en periode at arbejde tæt på lærernes praksis og med lærerteamet. Dette bliver senere fulgt op af et samlet oplæg, så alle får samme sprog. Det omfatter alle lærere og pædagoger. Næste niveau er så at få inddraget forældrene, så alle parter er involveret i samme projekt. Det er altså en kombination af forskellige måder at kompetenceudvikle på. (respondent 2)***

Respondent 3 nævner specifikt teamsamarbejdet som en særlig stærk platform for praksisnær kompetenceudvikling, men at det kun sker i sjældne tilfælde.

Udfordringer praksisnær

I forhold til den praksisnære kompetenceudvikling nævnes **tid** som den største udfordring. Lederne oplever, at de primært er **optaget af driftsopgaver**. Det er i særlig grad knyttet til det faktum, at de alle

sammen er **nyansatte i deres nuværende funktion** i forbindelse med en **ny skolestruktur**, og at de derfor lige nu bruger rigtig mange ressourcer på at få en for alle ny hverdag til at fungere rent driftsmæssigt.

5 ud af 6 respondenter nævner på et eller andet sted i interviewene en helt særlig udfordring. De oplever, at deres skoler ligger i socialt udfordrede områder af kommunen, og at dette – sammenholdt med **inklusionsopgaven** – medfører, at al praksisnær kompetenceudvikling i form af samarbejde mellem leder og medarbejder om praksis handler om **elevadfærd**. Dette giver sig udtryk i, at ledelsens tid sammen med medarbejderne om daglige undervisningsmæssige udfordringer handler om elevadfærd og i meget mindre grad om faglig læring.

Respondent 3 fremhæver, at koblingen mellem en ny skolereform og lov 409 (ny arbejdstidslov for lærere) stadig fremstår som en stor udfordring. Lederen oplever, at medarbejderne "giver Hattie skylden" for de udfordringer, som lederen primært oplever som hørende til lov 409.

Respondent 6 fremhæver, at **ledelse tæt på** både kan ses som en støtte, men også som en udfordring, i og med lærerne ikke er vant til at have ledelsen så tæt på, som tilfældet er efter det pædagogiske ledelseslag er sat ind.

To bevægelser

Respondenterne giver udtryk for, at der generelt er en bevægelse fra praksisfjern mod praksisnær kompetenceudvikling, og det nævnes flere gange, at man går fra at sende folk ud til at fokusere mere på de praksisnære aktiviteter og indsatser. Dette understreges også af, at respondenterne ret tydeligt har fremhævet deres egen rolle som en del af det praksisnære element.

Derudover oplever respondent 5 en bevægelse fra fagfaglig kompetenceudvikling hen i mod mere fokus på læringsmiljø og metode. Dette understreges af udfordringen om inklusionsproblematikken nævnt ovenfor.

Transfer

Respondenterne har forskellige bud på, hvordan man sikrer transfer.

TABEL 4: TRANSFER

Transfer	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Sum	Procent	M
Krav stillet inden uddannelse	0	1	0	1	0	0	2	33	1
Systematisk tilbagemelding til kolleger eller team	1	0	0	0	0	0	1	17	0
Ledelsesopfølgning	1	1	1	0	1	1	5	83	0
Ledelsesdeltagelse i teamsamarbejde	0	1	0	0	0	0	1	17	0
Medarbejderinitieret	0	0	1	0	0	0	1	17	0
Strukturelle løsninger (f.eks. vejleder, PLC mm)	0	0	1	0	1	0	2	33	0

Note: Farverne i tabellen svarer til farverne i kodningen i interviewene

5 ud af 6 respondenter fremhæver i særlig grad ledelsesopfølgning som en hensigtsmæssig måde at sikre transfer af viden og kunnen til organisationens øvrige medlemmer. De fremhæver i denne forbindelse deres rolle som pædagogiske ledere. Rollen beskrives her som tovholder på projekter og oversætter af mål og formater til lokal praksis. Netop dette punkt får stor opbakning af medarbejderne.

Derudover nævner 2 respondenter rollen som strategisk leder i og med, man stiller specifikke krav til transfer, inden man sender lærerne på kompetenceudvikling. Dette skal sikre, at lærerne – inden kompetenceudviklingen – ved, hvilken rolle deres kompetenceudvikling spiller i det samlede billede.

2 respondenter fremhæver strukturelle løsninger i form af vejledere og PLC som etablerede organisatoriske enheder, der skal sikre, at viden og praksis spredes i organisationen. Denne form for videndeling betragtes her også som et led i distribueret ledelse.

Respondent 3 fremhæver et særligt succesfuldt tilfælde, hvor et fagteam selv udviklede et samlet overblik over fagets elementer på de forskellige årgange. Alle lærerne i teamet var med på opgaven, og der var i processen en stor grad af vidensdeling.

Endelig har respondent 3 spurgt afgående medarbejdere om, hvordan man kan sikre sig, at deres mangeårige erfaring ikke forsvinder.

> ***Jeg har spurgt de gamle lærere, der er på vej ud, hvordan vi kan fastholde den erfaring, som de har? Det synes de er spændende at tænke over (respondent 3)***

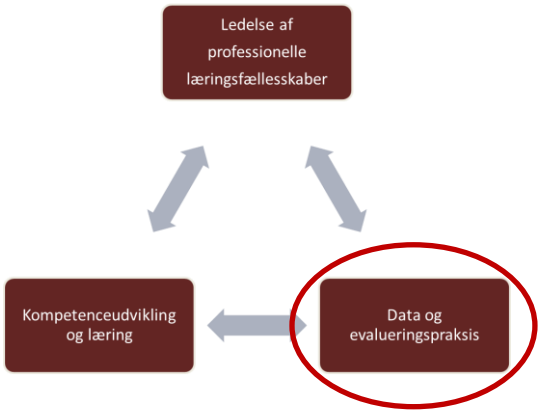
De øvrige forslag, som respondenterne nævner, er karakteriseret ved, at medarbejderne selv har et ansvar for at sikre transfer, og i den forbindelse nævnes hverken eksempler på, at det sker, eller at det egentlig er en hensigtsmæssig og sikker vej at gå.

Udfordringer

Respondent 3 fremhæver, at den privatpraktiserende lærer kan være en stor udfordring, hvis teamet skal være platform for videndeling.

Medarbejderne oplever, at de ofte overlades til sig selv, når viden fra f.eks. fælles seminarer skal omsættes til praksis. De oplever, at det forventes, at to timers fælles oplæg af sig selv sætter sig i ændret praksis, og at man i ledelsen kan "sætte flueben" ved det kompetenceudviklingstiltag. Medarbejderne efterspørger ledelsesopfølgning – eller opfølgning ved vejleder – som en klar forudsætning for, at læring ændrer praksis.

Data og evalueringspraksis



Beslutningsgrundlag for vurdering af kompetencer

Vi har i vores undersøgelse på dette punkt lagt stor vægt på spørgsmålet om, på hvilket grundlag lederne vurderer deres medarbejderes kompetence, da dette spørgsmål – og samtalerne omkring dette – giver informationer om de øvrige forhold i forhold til data og evalueringspraksis.

Lærernes ønsker i baggrunden

Af undersøgelsen fremgår det, at lærernes egne ønsker fylder meget lidt, i og med kun to respondenter nævner dette som grundlag for beslutning om kompetenceudviklingsbehov, og at de nedtoner dette som en hensigtsmæssig mulighed, og fremhæver at minimumskravet er, at deltagelsen i kurset understøtter de strategiske hensyn.

TABEL 5: VURDERINGSGRUNDLAG

Vurderingsgrundlag	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Sum	Procent	M
Lærerønsker	0	0	0	0	1	1	2	33	0
Kvantitative data om elevernes læring og trivsel	0	1	0	1	1	0	3	50	0
Mixed method (både kvalitative og kvantitative)	0	1	1	0	1	0	3	50	0
Kvalitative data om elevernes læring og trivsel	1	0	1	1	1	1	5	83	1
Formelle samtaler med lærerne	0	0	0	1	0	1	2	33	1
Uformelle samtaler med lærerne	0	0	1	0	0	0	1	17	1
Formelle samtaler med PLF	1	0	0	0	0	0	1	17	0
Screening af ekstern	1	0	1	0	0	1	3	50	0

Note: Farverne i tabellen svarer til farverne i kodningen i interviewene

Kvantitative og kvalitative data

Alle vores respondenter giver til gengæld udtryk for, at data skal og bør indgå som et grundlag for beslutninger om kompetenceudvikling.

Som noget særligt fremhæves det, at beslutningen om at styrke det pædagogiske ledelseslag er truffet på baggrund af kvantitative data for elevernes læring og trivsel. Centralt i skoleforvaltningen har man fundet, at skolerne ikke præsterede tilstrækkeligt godt i forhold til den socioøkonomiske faktor – hverken i forhold til læring eller trivsel.

Bortset fra dette inddrages de kvantitative data på undersøgelsestidspunktet ikke i særlig stor udstrækning. Dette skyldes bl.a., at lederne har forholdsvis kort tid i stillingen. Alle respondenter fremhæver dog, at anvendelsen af kvantitative data som beslutningsgrundlag er helt relevant og nødvendigt. Samtidig gør de opmærksom på, at de kvantitative data ikke kan stå alene. Dog har en leder brugt trivselsundersøgelsen ret direkte til at adressere konkrete trivselsproblemer – dog ikke således, at dette er koblet på aftaler om kompetenceudvikling af medarbejderen.

> ***I forbindelse med den nationale trivselsmåling har jeg fulgt op på det især de steder, hvor vi kunne have en begrundet mistanke om, at resultaterne ikke kunne forklares med den socioøkonomiske faktor eller andre forhold hos eleverne (respondent 5)***

4 ud af 6 respondenter giver med forskellige formuleringer udtryk for, at datagrundlaget skal bestå af både kvantitative og kvalitative data, mens 2 respondenter bygger deres vurdering primært på kvalitative data. De fremhæver, at de kvantitative data ikke må stå alene, da man derved svigter medarbejderne i forhold til at forstå sammenhængene bag tallene.

> ***Den ene type data kan fortælle om, hvad de har lært og den anden kan fortælle om, hvorfor nogle har lært mere end andre (respondent 3)***

Kigger man på respondenternes udfoldelse af dette, er det tydeligt, at kvalitative data fylder klart mere end de kvantitative i deres nuværende praksis. De kvalitative data stammer fra det løbende samarbejde om elevernes læring, klasserumsobservationer og deltagelse i teamsamarbejdet.

Respondent 2 fremhæver erfaringer fra tidligere med en helt bevidst anvendelse at to datasæt i forbindelse med elevernes overgange mellem afdelinger, og som noget særligt nævnes matematik- og læsekonferencer

som et eksempel på en udbredt praksis, hvor kvantitative og kvalitative data indgår som et led i vejledning – og dermed kompetenceudvikling – af medarbejderne.

Medarbejderne giver udtryk for, at de er med på, at data udgør grundlaget for samtaler om kompetenceudvikling, men de fremhæver ligeledes, at det skal ske på grundlag af både kvantitative og kvalitative data.

Konstitutive effekter

Respondent 3 giver klart udtryk for, at lærerne i udskolingsafdelingen føler sig presset til at fokusere mere på resultaterne end på selv læringen – altså "teach-to-the-test" problematikken. Hun giver samtidig udtryk for, at fokus på data helt naturligt vil dreje fokus ind på de elever, der ikke klarer sig godt til nationale test og prøver, og at man derved glemmer midtergruppen og de dygtige. Derudover giver respondent 1 udtryk for, at indskolingslærerne frygter, at inddragelse af data vil flytte fokus fra trivsel til faglighed, og at disse to opfattes som modsætninger.

Respondent 2 giver udtryk for, at hvis man kun benytter sig af kvantitative data, så vil medarbejderne i for stor udstrækning føle sig overladt til sig selv i forhold til at komme videre. Dette kan ifølge lederen modvirkes ved, at man inddrager kvalitative data, som kan kvalificere de kvantitative. Respondent 4 nævner, at inddragelse af data vil få medarbejderne til at føle sig kontrolleret. Endelig fremhæver respondent 6 det væsentlige i, at man mærker efter, hvor medarbejdergruppen er.

> ***Fra mit tidligere job oplevede jeg som konsulent, at de skoler, hvor ledelsen igennem samtaler med lærerne lagde stor vægt på resultater, var det tydeligt, at det stressede lærerne. Det skal man jo være bevidst om. Lærerne skal jo ikke blive syge af det (respondent 6)***

Datakultur

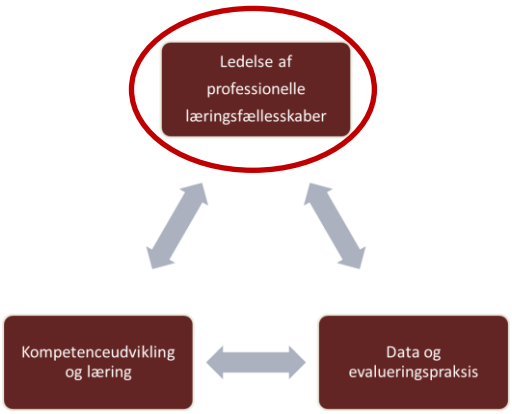
3 ud af 6 ledere vurderer, at de fleste medarbejdere vil tage godt imod en samtale på baggrund af data, men de fornemmer også, at nogle vil reagere negativt. Medarbejderne bakker i store træk dette op med den tilføjelse, at man som lærer må kunne stå inde for sit arbejde, men at datagrundlaget skal være både kvantitativ og kvalitativt.

> ***Så – ja, jeg vil rigtig gerne bruge data, men det er mineret terræn (respondent 6)***

Udfordringer

Lederne giver udtryk for især 4 udfordringer i forhold til brugen af data. For det første oplever en leder, at **medarbejderne er skeptiske** overfor resultaterne – enten i form af, at eleverne har misforstået spørgsmålene eller at det er dagsformen hos eleverne, der er udslagsgivende. Dette sidste giver en af medarbejderne udtryk for som et specifikt indskolingsproblem. For det andet oplever en leder, at man vil komme til at bruge **meget tid på kontoret**, hvis man skal dykke for meget ned i den store mængde data, der findes. For det tredje giver to af lederne udtryk for, at de **ikke føler sig godt nok rustet** til at omsætte nøgletal til forslag til kompetenceudvikling. For det fjerde oplever lederne, at data kan medføre en række **konstitutive effekter.**

Ledelse af professionelle læringsfællesskaber



På tværs af spørgsmålene i spørgerammen finder vi svar på, hvordan lederne oplever deres egne lederevner sat i spil i den daglige ledelses praksis.

Respondent 6 giver direkte udtryk for, at det er lederens ansvar at sikre, at medarbejderne har de kompetencer, som er nødvendige for at løse opgaven. Dette fremhæves i forbindelse med inklusionsopgave, hvor lederen tydeliggør overfor medarbejderen, at denne – med sin læreruddannelse – ikke kan forventes at løse opgaven uden support.

Tillid berøres direkte af 3 af respondenterne, og her fremhæves det, at tillid dels skal bygges op gennem fællesskabet omkring praksis (ved klasserumsobservationer), dels at det tager tid at bygge op. Lederne føler selv, at de er rustet til at tage samtaler med medarbejderne, og at tillidsforholdet er til stede.

Alle respondenter er klar over deres rolle som nyansatte pædagogiske ledere, de er i gang med kompetenceudvikling til ledelse tæt på elevernes læring, og de er også alle indstillet på at deltage i undervisningen og være tæt på medarbejderne. I denne forbindelse nævner 4 ud af 6 respondenter direkte, at tid udgør en udfordring – især i den etablerende fase, som skolerne befinder sig i.

Lederne har i stor udstrækning brugt deres ansættelse som pædagogiske ledere til at italesætte behovet for at reagere på data for elevernes læring og trivsel, som viser, at skolerne i kommunen ikke klarer sig godt nok.

> ***Jeg har faktisk valgt at sige, at den nye ledelsesstruktur med de nye pædagogiske ledere er indført, fordi vi som skolesystem ikke præsterer, som vi burde ud fra de kvantitative data – nationale test, afgangsprøverne – og endda trivselsundersøglesen (leder 1, skole B)***

5 ud af 6 respondenter deltager i teammøder som et led i ledelse tæt på undervisningen. Lederne giver udtryk for, at der på den ene side er et behov hos medarbejderne for ledelsens nærhed, og på den anden side et ønske om at få teamtid for sig selv.

Vi har interesseret os direkte for, hvordan samarbejdskulturen på skolerne opleves af lederne ud fra en forestilling om, at de udfordrende og modne dialoger, hvor man udfordrer hinanden fagligt – med baggrund i data – er en central del af datainformeret kompetenceudvikling.

TABEL 6: PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Professionelle læringsfællesskaber	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Sum	Procent	M
Ledelsen som PLF	1	0	1	0	0	0	2	33	0
Lærerne som PLF	0	0	0	0	1	0	1	17	0
Ledelsen og lærere som PLF	1	1	0	0	0	1	3	50	0
Data indgår i samtalerne	1	0	1	0	1	0	3	50	0

Note: Farverne i tabellen svarer til farverne i kodningen i interviewene

Af tabel 5 fremgår det, at 5 ud af 6 respondenter oplever, at professionelle læringsfællesskaber, som vi tidligere har defineret, eksisterer enten i form af ledelsen, lærerne eller samarbejdet mellem leder og lærere som PLF.

2 ser ledelsen som PLF, 1 oplever lærerne som PLF og 3 oplever samarbejdet mellem ledere og lærere som PLF, og 3 ud af 6 respondenter fremhæver, at data indgår i samtalerne om læring. Men der er klart nuancer, som træder frem ved en nærmere gennemgang af svarene.

I forhold til lærergruppen som PLF er det tydeligt, at alle respondenterne ser mulighederne for, at det kan komme til at udvikle sig, men at det ikke sker systematisk. Der er stor forskel på, hvor meget det praktiseres og samtidig giver de udtryk for, at medarbejderne ikke har fået den nødvendige kompetenceudvikling til at gå ind i den type samtaler med hinanden.

Respondent 2 nævner, at nogle lærerteams fungerer godt sammen, og de får tingene til at fungere, men der er stadig usikkerhed om, hvorvidt dette skyldes udfordrende dialoger eller bare enighed i teamet.

Respondent 1 fremhæver, at vejlederne kan spille en fremtrædende rolle i denne forbindelse, da de vurderes at have tilstrækkelig legitimitet til at gå ind og udfordre lærerne. Denne respondent fremhæver i øvrigt, at pædagogerne er bedre end lærerne til at arbejde med data ud fra en pædagogisk analysemodel.

To respondenter – fra samme skole – betragter sig klart som en del af et ledelsesteam, som fungerer som et PLF. Dette skyldes, at de har et fællesskab om at være nye i jobbet og følger det samme uddannelsesforløb i forhold til læringsledelse.

Data spiller en rolle i mange sammenhænge i teamenes samarbejde, og en pædagogisk analysemodel, som teamene skal bruge i forbindelse med deres samtaler om elevernes læringsmiljø bygger på, at data inddrages. Disse data er således oftest kvalitative og forbundet med observationer.

Udfordringer

Det er tydeligt for tre af respondenterne, at organiseringen af lærerne i teams kan ske mere eller mindre hensigtsmæssigt i forhold til at give plads til de udviklende samtaler. Lige nu er der satset på en kerneteam/årgangsteamstruktur, og dette fremhæves som en udfordring i forhold til læringssamtaler, eftersom kerneteamet/årgangsteamet er for stort og generelt og bringer for mange forskellige fagligheder i spil. Særligt respondent 6 har et eksempel på, at udfordrende samtaler, som rammer direkte ind i lærernes faglighed tænder dem og gør dem begejstrede for samtalerne, fordi de kan se et tydeligt formål med samtalerne. Derfor nævner lederne fagteamet som en mere hensigtsmæssig organisering, hvis man ønsker at fremme læringssamtalerne.

Alle respondenterne deltager tæt i teamsamarbejdet, selv om ikke alle vurderer denne konstellation som PLF. Her fremhæves især en udfordring, som går ud på, at medarbejderne godt kan udfordres af lederen, men at de er tilbageholdende med at udfordre hinanden, mens lederen er til stede, da de opfatter det som en udlevering af en kollega. Dette tyder på, at der stadig er nogle familiekulturelle elementer, som står i vejen for samtalerne.

Endelig er der fra respondent 4 et tydeligt eksempel på, at teamet ikke bruger hinanden til læringssamtaler, da de i forbindelse med en featureuge planlagde alle aktiviteter ud fra en vurdering af, om aktiviteterne var hyggelige frem for ud fra en vurdering af deres læringspotentiale.

> ***Jeg var til et kerneteammøde i går, hvor jeg spurgte dem, hvad de ville lave i en fordybelsesuge. Lærerne præsenterede en række aktiviteter – skøjtehal, bagning osv., og det var tydeligt for mig, at de ikke på noget tidspunkt kom ind på, hvad eleverne skal lære (respondent 1)***

I forhold til at få lærerne til at fungere som PLF'er nævnes i øvrigt følgende udfordringer: Den privatpraktiserende lærer og en særlig variant heraf fra respondent 3 – nemlig lærere fra udskolingen, som har svært ved at slippe styringen ved f.eks. at overlade undervisningsplanlægning eller –gennemførelse til andre, da de derved ikke er helt sikre på, hvordan stoffet er gennemgået.

Den sidste og afgørende udfordring, som respondent 3 peger på er specielt rettet mod indskolingen, som finder det svært at finde tid til, at der kan ske et frugtbart samarbejde mellem lærere og pædagoger, eftersom der jo hele tiden er nogen, der skal være sammen med eleverne. I skoletiden kan lærerne ikke mødes, og efter skole – i fritidsordningens åbningstid – kan pædagogerne ikke mødes.

Opsamling på analysen – Trin 3

Ovenstående gennemgang giver anledning til følgende betragtninger i forhold til, hvad forskningen siger, den danske praksis og de forhold, som vores respondenter arbejder under og oplever.

En samlet **kompetenceudviklingsstrategi synes ikke at være klar** og tydelig for hverken ledere og medarbejdere, på trods af at lederne med nogle variationer nævner de samme kompetenceudviklingsaktiviteter. Der **mangler en implementeringsplan** eller en form for projektstyring, som kan hjælpe med at koordinere de forskellige indsatser og prioritere disse. Derved er der en klar risiko for, at de enkelte dele specielt af medarbejderne vil fremstå som enkeltstående projekter, som ikke er forbundne og med samme mål for øje.

På trods af det manglende samlede billede er der nogle klare strategiske træk i de aktiviteter, som nævnes. Dels sendes de **pædagogiske ledere** på uddannelse i ledelse tættere på elevernes læring med henblik på at kunne gennemføre undervisningsobservationer, dels er årgangskoordinatorerne på uddannelse for at kunne facilitere teamsamarbejdet, og endelig er PLC i gang med at blive udviklet med henblik på at kunne vejlede kolleger om læringsspørgsmål – **distribueret ledelse**.

Praksisfjern kompetenceudvikling er i undersøgelsen repræsenteret ved især to elementer. Indsatsen i forbindelse med linjefagskompetencekravet frem mod 2020 fremhæves som en både betydningsfuld og meget ressourcekrævende aktivitet. Derudover vil vi hævde, at beskrivelsen af implementeringen af læringsplatformen – på trods af, at denne er gennemført i kommunalt regi – også har den praksisfjerne kompetenceudviklings karakteristika. Dette skyldes, at der er en forholdsvis komprimeret og kort introduktion på et par timer, hvorefter medarbejderne selv forventes at omsætte det i praksis. Medarbejderne bekræfter risikoen omtalt i EVA-rapporten for, at det lærte ikke omsættes i praksis.

Praksisnær kompetenceudvikling fremhæves af forskningen som særligt hensigtsmæssig. Ud fra vores undersøgelse kan vi se en **klar bevægelse fra praksisfjern mod praksisnær** fokus på kompetenceudvikling. Dette er udtrykt i nogle overordnede strategiske beslutninger om at indsætte et pædagogisk ledelseslag som skal gøre det muligt at udøve ledelse tæt på elevernes læring. Derudover afspejler de kompetenceudviklingsaktiviteter, som respondenterne fremhæver at satse på i interviewene, et klart billede af denne bevægelse, og tilsvarende giver respondenterne også selv udtryk herfor. Der er hos respondenterne en stor interesse for og lyst til at gennemføre mere praksisnær kompetenceudvikling.

I denne sammenhæng synes især tre forhold at udgøre udfordringer for at praksisnær kompetenceudvikling kan ske optimalt.

En **ny skolestruktur** pr. 1. august 2015 – og hermed at en stor del af de pædagogiske ledere er nye i organisationen – betyder, at der på tidspunktet for undersøgelsen er en lang række **driftsmæssige opgaver,** som er nødvendige at give opmærksomhed for at få organisationen til at finde sine ben. Dette udgør en særlig udfordring i forhold til det faktum, at ledelsesopfølgning vurderes til at være den bedste måde at sikre transfer og forankring i organisationen

De centralt bestemte **linjefagskompetencekrav trækker uhensigtsmæssigt mange ressourcer væk** fra andre mere praksisnære kompetenceudviklingsaktiviteter i og med, at skolerne selv skal tilføre tid (= penge) til at dække lærernes fravær i forbindelse med linjefagskompetenceudviklingen.

Den praksisnære kompetenceudvikling er stærkt præget af de udfordringer, som **inklusionen** giver, og dette giver sig udtryk i stort fokus på læringsmiljøet og elevers adfærd – og dermed i mindre grad det fagdidaktiske

Ud fra ovenstående fremgår det, at de kompetenceaktiviteter, som nævnes i undersøgelsen til sammen dækker de tre centrale kompetencer: Didaktisk kompetence (dækket af linjefagskompetencekravet), relationskompetencen og ledelseskompetencen – begge dækket af den store fokus på inklusions- og adfærdsudfordringer. Dog er der den klare tendens, at den fagdidaktiske kompetenceudvikling udpræget grad foregår praksisfjernt, mens de to andre kompetenceområder foregår praksisnært, og dette kan påvirke graden af transfer på dette område.

Lederne er interesserede i at benytte data som grundlag for en vurdering af medarbejdernes kompetence, og enkelte **mangler data-literacy** i forhold til brugen og omsættelsen af de kvantitative data til samtaler om kompetenceudvikling.

Datagrundlaget skal være bredt og omfatte både **kvantitative og kvalitative data**, og dermed giver de indirekte udtryk for en erkendelse af, at undervisning er interventionistisk og foregår under dynamiske forhold. Der er noget, der tyder på, at medarbejderne på forskellig vis vil kunne gå konstruktivt ind i den type samtaler, og at forudsætningen i hvert fald er, at lederen er tæt på lærernes praksis for at få det til at glide ned.

Respondenterne giver **ikke klart udtryk for en gennemgående systematik** i arbejdet med data, og dette tilskrives primært en ny skolestruktur, der kræver meget driftsfokus i opstartsfasen. Lederne nævner undervejs prøver og nationale test som kvantitative data, der kunne indgå i samtalerne, og de giver udtryk for, at disse skal suppleres med uddybende samtaler og kvalitative data i form af ledelsens deltagelse i undervisningen. Elevprodukter, narrativer mm. nævnes ikke som et datagrundlag, som lederne inddrager. Respondenterne er klar over en række konstitutive effekter, som godt nok er forskellig fra leder til leder.

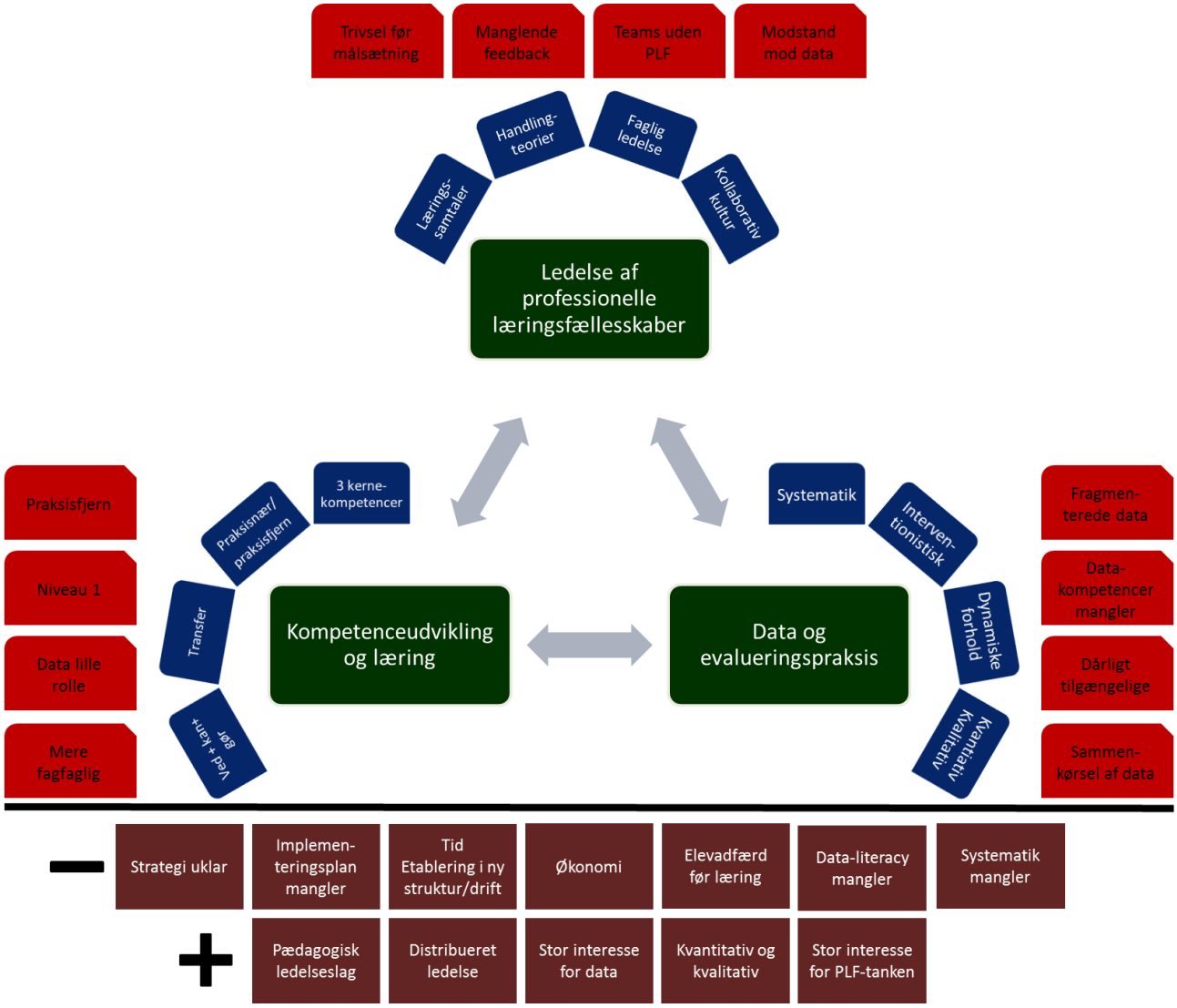
Lederne er på flere måder tæt på elevernes læring gennem undervisningsobservationer og deltagelse i teamsamarbejdet. Lederne føler sig i stand til – på det eksisterende tillidsgrundlag – at føre udfordrende samtaler med medarbejderne.

De professionelle læringsfællesskaber er ikke det karakteristiske i vores respondenters hverdag, men de oplever, at der er mulighed for at etablere dem. Lederne kan godt udfordre medarbejderne, og der vil især

være motivation at hente ved at opprioritere fagteamet frem for andre mere løst definerede teams som grundlag for PLF'er, da de taler direkte ind i lærernes faglighed.

Lederne kan godt udfordre medarbejderne i teamene, men medarbejderne udfordrer ikke hinanden, mens lederen er til stede.

Ud fra opsamlingsfiguren fra de to foregående trin i vores objektkonstruktion tilføjer vi med brune bokse nøgleordene fra vores analyse, som samlet set udgør trin tre i vores konstruktion. Ud for "plus" er markeret de forhold, som er befordrende for lederens arbejde, og ud fra "minus" er markeret de oplevede udfordringer. I oversigtsform kan disse pointer fremstilles som i Figur 18: Opsamling - Analyse og trin 3 i konstruktionen.



FIGUR 18: OPSAMLING - ANALYSE OG TRIN 3 I KONSTRUKTIONEN

Del V: Konklusion og perspektivering

Konklusion

Ud fra vores arbejde med forskningsobjektet "Datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling" er vi nået frem til følgende konklusion.

Problemformulering

Hvordan kan skoleledelsen arbejde med ledelse af lærernes kompetenceudvikling med baggrund i data for elevernes læring?

- Hvad betragtes som kompetenceudvikling i skoleverdenen?
- Hvilke data har lederne til rådighed – og hvad kan de bruges til?
- Hvilke ledelseskompetencer er nødvendige?
- Hvilken organisationskultur forudsætter, at det kan lade sig gøre?

I forhold til vores problemformulering og underspørgsmålene kan vi pege på, at de pædagogiske ledere skal støttes i deres arbejde med kompetenceudviklingen af medarbejderne af en overskuelig og godt kommunikeret strategi for den samlede kompetenceudvikling. Uden en klar strategi, som er kommunikeret til både medarbejdere og de pædagogiske ledere, vil kompetenceudviklingen opleves som løsrevet og som enkeltprojekter.

Skoleledelser kan med fordel benytte sig af et mix mellem praksisnære og praksisfjerne kompetenceudviklingsaktiviteter, da begge aktiviteter synes at være en forudsætning for dels at sikre et højt fagligt niveau samtidig, dels at sikre en forbindelse mellem læring og praksis. Der synes at være en bevægelse fra overvejende praksisfjern mod overvejende praksisnær kompetenceudvikling, og at dette kan være en naturlig følge af reformen og den eksisterende forskning på området omkring læringsledelse. Der synes tilsvarende at være en bevægelse fra fagfaglig mod mere metodisk kompetenceudvikling.

Ved at lave en ledelsesstruktur, hvor der er meget ledelse tæt på medarbejderne og deres praksis, kan man strategisk styrke en praksisnær kompetenceudvikling, og den uformelle daglige kontakt med medarbejderne en vigtig brik i kompetenceudviklingen, da den sker ud fra helt konkrete oplevelser, som er overskuelige og ikke "et kompetenceudviklingsprojekt".

De pædagogiske ledere er kernen i – gennem tæt opfølgning – at sikre, at læring overføres til praksis og spredes i organisationen gennem tæt opfølgning og oversættelse.

Lederne har store mængder af kvantitative data til rådighed, men de er fragmenterede, måler med for store mellemrum, og det kræver meget store ressourcer dels at samle data fra forskellige systemer til brug for analyser, dels overhovedet at kunne forstå at omsætte data til relevant indhold i en samtale med en medarbejder om dennes kompetenceniveau. Derfor er der behov for en klar forbedring af de systemer, som leverer data til lederne om elevernes læring og trivsel. Tillid til data er ligeledes en klar forudsætning for, at medarbejderne vil gå ind i samtaler om deres kompetenceniveau med baggrund i data. Derfor er det magtpåliggende, at de systemansvarlige sikrer, at data er valide og reliable.

Datagrundlaget skal bestå af både kvantitative og kvalitative data, da de kvantitative kan sige noget om resultaterne, og de kvalitative kan give en forståelse af konteksten og sammenhængene. En meget

væsentlig kilde til vurdering af medarbejdernes kompetence er derfor kvalitative data i form af formel eller uformel deltagelse tæt på praksis.

Lederens arbejde med data skal være systematisk, og lederen skal være skarp på forskellige datas anvendelighed i forhold til at kunne vurdere lærernes kompetencer. Denne systematik kan med fordel være en indlejret del af en kompetenceudviklingsstrategi.

For at kunne gennemføre samtaler med medarbejderne om deres undervisning med udgangspunkt i data, skal lederen være i stand til at udforme handlingsteorier om effektiv undervisning, som skal kunne udfordre lærerens handlingsteorier. Lederen skal være oprigtigt nysgerrig i processen og være i stand til at lade en lærers bedre teori vinde. Dette kan kun ske, hvis der er et udpræget tillidsforhold mellem leder og medarbejder, og hvis lederen er i stand til at føre samtalerne på en måde, så udvikling og forbedring er klare mål med samtalen. Lederens deltagelse i lærernes praksis er et væsentligt element i etablering af tillidsforholdet.

Denne måde at udfordre handlingsteorier på skal være karakteristisk for alle samarbejdskonstellationer i organisationen. De professionelle læringsfællesskaber – uanset hvem der deltager i dem – skal være entydigt optaget af forbedring og udvikling. For stort fokus på funktionalitet og familiekultur fjerner fokus fra det væsentlige og dermed kompetenceudviklingen af lærerne.

Hypoteser

- Vi har en antagelse om, at skoleledere gerne vil arbejde med data, men at de oplever manglende ressourcer for at kunne løse opgaven, herunder tid, viden, kompetencer og understøttende systemer
- Vi har en antagelse om, at skoleledelser vil møde kulturelt betinget modstand hos sig selv og medarbejderne mod måden at koble data med medarbejderes kompetenceniveau og udviklingsbehov – altså en betragtningsmåde, hvor elevernes resultater er et mål for, hvor god en undervisning de har fået

I forhold til vores to hypoteser, kan vi pege på, at skolelederne i vores undersøgelse giver et billede af, at skoleledere gerne vil arbejde datainformeret med ledelse af kompetenceudvikling af lærerne. De har også blotlagt nogle klare udfordringer, som kan stå i vejen for det arbejde. Dels er det tydeligt, at større organisatoriske og strukturelle ændringer betyder, at lederne skal bruge meget tid på at etablere sig og få organisationen til at fungere i den daglige drift. Derfor er der mindre tid til det væsentlige – elevernes læring og kompetenceudviklingen af medarbejderne. Dels er lederne ikke uddannet til at omsætte især kvantitative data til udsagn om medarbejdernes kompetenceniveau og –behov. Endelig kan der være andre udfordringer i forhold til inklusion og adfærdsregulering, der er så store, at lærerne først skal kompetenceudvikles i forhold til disse opgaver, inden det giver mening og er rimeligt at inddrage data for elevernes faglige udvikling som grundlag for kompetenceudvikling. Derved får relationskompetencen og klasseledelseskompetencen en mere fremtrædende plads i kompetenceudviklingen.

Afslutningsvis viser vores undersøgelse, at lederne faktisk har stort mod på at kaste sig ud i samtaler om kompetencebehov hos lærerne, men at de jf ovenfor ikke har den nødvendige tid og i visse tilfælde kompetence. Samtidig befinder de sig i en kultur, som ikke er vant til at arbejde på den måde, og de er derfor klar over, at de skal tage tingene et skridt ad gangen og træde forsigtigt frem.

Vi har som en del af vores vidensproduktion lavet en vejledning til lederne ud fra de væsentligste pointer i vores arbejde og konklusionen. Vejledningen fremgår af Bilag 10 – Kompetenceudvikling og elevdata.

Perspektivering

Ledelsens vilkår

I dette speciale har vi fokuseret på, hvordan data kan understøtte den pædagogiske ledelse i arbejdet med kompetenceudviklingen af medarbejderne. Vi har redegjort for at elevernes læring er det centrale i pædagogisk ledelse, og at data og dermed viden om den enkelte elev er et relevant afsæt for kompetenceudvikling af lærerne. Arbejdet med elevernes læring kræver andre arbejdsmetoder end tidligere, og effektiv professionel skoleledelses fokus er flyttet fra administrativ ledelse til pædagogisk ledelse.

Vi har opstillet en række anbefalinger ud fra den tilgængelige forskning, og alle ledere vil kunne læse sig til, hvordan god pædagogisk ledelse bedrives. Vi har ligeledes fremhævet, hvordan ledelse tæt på elevernes læring – altså med lederens deltagelse i lærernes praksis, i timerne og i teamsamarbejderne – er der, hvor der effektivt kan udvikle sig gode professionelle læringsfællesskaber, hvor tanker og teorier om undervisning udfordres.

Konkret har man i Ballerup valgt at sætte et pædagogisk ledelseslag ind for at styrke netop dette tema, og vi har fremhævet, at denne opgave også vil kræve kompetenceudvikling af de pædagogiske ledere. Men man kan herefter spørge sig selv: Hvordan kompetenceudvikler man så de pædagogiske ledere på baggrund af data for elevernes læring? Har en distriktsskoleleder, hvis primære opgaver er overordnede og af strategisk karakter, umiddelbart de nødvendige kompetencer og tid til praksisnært at udvikle sine pædagogiske ledere? Kan og skal distriktsskolelederen overvære samtaler mellem pædagogisk leder og medarbejder – for er det er jo netop denne sidstes praksis – for at kunne spare med den pædagogiske leder om nærmeste udviklingszone?

Vi vurderer, at også distriktsskolelederen skal have indgående kendskab til aktuel forskning om læring og undervisning for at kunne indgå i meningsfyldte dialoger med de pædagogiske ledere. Hvis distriktsskolelederen ikke har opdateret indsigt i læring vil der kunne opstå et missing link mellem de helt overordnede strategiske planer med skolen og den pædagogiske leder, som i sidste ende er den, der kan skabe værdien i organisationen.

Derfor mener vi, at vores undersøgelse har tydeliggjort et nyt og spændende område, som ligger i direkte forlængelse af vores forskningsobjekt: Hvordan kan distriktsskoleledere arbejde datainformeret med de pædagogiske lederes kompetenceudvikling? Og i princippet kan man stille samme spørgsmål hele vejen op i hierarkiet.

Vi har i opgaven fremhævet, at professionelle læringsfællesskaber ikke er organisatoriske enheder, men snarere en måde at tænke læring og kompetenceudvikling på, og hvis de professionelle læringsfællesskaber skal omfatte hele forvaltningen og ikke kun et lærerteam på en skolen, mener vi, at dette perspektiv bør forfølges.

Bibliografi

Albrechtsen, T. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber.* Frederikshavn: Dafolo.

Albæk, E. (2001). *Tendenser i evaluring.* Odense Universitetsforlag.

Andersen, I. (2013). *Den skindbarlige virkelighed.* Samfundslitteratur.

Argyris, C. (1992). *On organizational learning.* Blackwell.

Barneveld, C. V. (2008). Using Data to Improve Student Achievement. *Wat Works? Research into Practice*.

Campaign, D. Q. (2014). Teacher Data Literacy. *A Brief for State Policymakers*.

Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur.* Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Undersøgelse af efteruddannelsespraksis i private og offentlige servicevirksomheder.* EVA.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.* Dansk Clearinghous for Uddannelsesforskning.

DCUM. (2015). Hentet fra Dansk Center for UndervisningsMiljø: www.dcum.dk

Dorte Marie Søndergaard et al. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen.* Undervisningsministeriet.

DuFour & Marzano. (2015). *Ledere af læring.* Dafolo.

DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement.* Solution Tree Press.

EVA. (2013). *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2014). *Et bevidst blik på alle elevers læring.* Danmarks Evalueringsinstitut.

Folkeskolen. (Oktober 2015). Folkeskolen. *Folkeskolen*.

Fuglsang, L., & Bitsch Olsen, P. (2009). *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberme.* Roskilde Universitetsforlag.

Fuglsang, P. B. (2009). *Videnskabsterori i samfundsvidenskaberne.* Roskilde Universitetsforlag.

Fullan, M. (2007). *Leading in a Culture of Change.* Jossey-Bass.

Hansen, N.-H. M. (2012). *Spørgeskemaer i virkeligheden.* Samfundslitteratur.

Hansen, T. (2000). *Hukommelsesanalyse - en alternativ kvalitativ metode.* Samfundslitteratur.

Hargraeves & Fullan. (2013, Vol 34, no 3). The Power of Professional Capital. *www.learningforward.org*, 36-39.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School.* Taylor & Francis Ltd.

Hattie, J. (2014). *Synlig læring for lærere.* Dafolo.

Holm, A. B. (2008). *Videnskab i virkeligheden.* Samfundslitteratur.

Hornskov, Bjerg & Høvsgaard. (2015). *Review: Brug af data i skoleledelse.* København: UCC.

Jacobsen, T. &., & Thorsvik, D. I. (2007). *Hvordan organisationer fungerer.* Hans Reitzels Forlag.

Kiim-Due, M. (2014). Bliver grisen tykkere af al den vejning? *Skolen i morgen nr. 3*, 12.

KL. (14. Oktober 2015). *KompetenceWeb.dk*. Hentet fra http://www.kompetenceweb.dk/Kom%20godt%20igang/Hvad%20er%20kompetencer%20egentlig,-q-,.aspx

Krogstrup, H. K. (2006). *Evalueringsmodeller.* Hans Reitzels forlag.

Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens.* Hans Reitzels Forlag.

Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team.* John Wiley & Sons Inc.

Lerborg, L. (2011). *Styringsparadigmer i den offentlige sektor.* Jurist- og økonomforbundets forlag.

Levin, B. (2008). *How to Change 5000 Schools - A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level.* Harvard Educational Pub Group.

Marzano & Dufour. (2015). *Ledelse af læring.* Dafolo.

Meyer, H. (2006). *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.

Nielsen, L. T. (2013). *Teamets dynamiske stabilitet - en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team.* Forlaget UCC.

Nielsen, L. T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet.* København: UCC.

Nielsen, P. (2007). *Produktion af viden.* Nyt Teknisk Forlag.

Nygaard, C. (2005). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder.* Samfundslitteratur.

OISE. (u.d.). Research Monograph #15. *Research Monograph #15*.

Ontario Ministry of Education. (2015). *Ontario Ministry of Education*. Hentet fra Ontario Ministry of Education: http://www.edu.gov.on.ca/eng/

PIRLS. (2012). *PIRLS 2011 - en sammenfatning.* Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Qvortrup, L. (2011). *Det lærende samfund.* Gyldendal 2011.

Qvortrup, L. (2011). *Det lærende samfund.* Gyldendal.

Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse.* Frederikshavn: Dafolo.

Rambøll. (2009). *Kortlægning og måling af administrative opgaver på folkeskoleområdet.* Rambøll Consulting.

Rasmussen, J. (2015). *Undervisningsministeriet*. Hentede 2015 fra www.uvm.dk.

Ravn, K. (Oktober 2015). Eksperter dumper de nationale test. *Folkeskolen*.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership.* Jossey-Bass.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret ledelse.* Dafolo.

TALIS. (2013). *Teaching and Learning International Survey.* OECD.

UCC. (2015). *UCC*. Hentet fra https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/uddannelsens-opbygning/studieordning2013

UVM - Styrelsen for IT og Læring. (2015). *EMU - Danmarks Læringsportal*. Hentede 2015 fra www.emu.dk: http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/

UVM. (2013). Lovbekendtgørelse nr. 521 af 27. maj 2013. Folketinget.

UVM. (2015). *EMU - Danmarks læringsportal*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal: www.ffm.emu.dk

UVM. (13. maj. Maj 2015). *Undervisningsministeriet*. Hentet fra Folkeskolens prøver: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test/Fag-og-klassetrin-for-de-nationale-test

UVM. (20. september. September 2015). *www.uvm.dk*. Hentede 20. september. September 2015 fra http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling

Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik og förvaltning.* Studenterlitteratur.

Tabeller

Tabel 1: Videns- og læringsniveauer 13
Tabel 2: Kompetenceudviklingsstrategien 54
Tabel 3: Praksisnær og praksisfjern kompetenceudvikling 55
Tabel 4: Transfer 57
Tabel 5: Vurderingsgrundlag 59
Tabel 6: Professionelle læringsfællesskaber 61

Figurer

Figur 1: Programteori for sammenhæng mellem data og kompetenceudvikling 7
Figur 2: De tre trin i konstruktionen af vores forskningsobjekt 10
Figur 3: Specialets opbygning 10
Figur 4: Relationsmodel for datainformeret kompetenceudvikling af lærere 11
Figur 5: Single-loop og double-loop læring 14
Figur 6: Kompetenceudviklingsarenaer 16
Figur 7: De tre kompetencer - Clearinghouse 2008 17
Figur 8 Informeret evaluering - version 1 19
Figur 9 Indsatser og operationelle forhold 20

Figur 10 Informeret evaluering - version 2 22
Figur 11 Model for læringscentreret ledelse 25
Figur 12: 5 forudsætninger for et godt teamsamarbejde 29
Figur 13: Opsamling - hvad forskningen siger 32
Figur 14: Opsamling - Udfordringer og den danske kontekst 41
Figur 15: Metodisk tilgang og oversigt 43
Figur 16: Matrixforside - udsnit 46
Figur 17: Sammenhæng, fremmere og hæmmere - udsnit 46
Figur 18: Opsamling - Analyse og trin 3 i konstruktionen 65

Bilag

Bilag 1 – Stillingsbeskrivelse for pædagogisk leder

Bilag 10

Stillingsbeskrivelse: Pædagogisk leder

Pædagogisk leder for henholdsvis indskoling, mellemtrin, udskoling og specialafsnit i Ballerup Kommune

Den pædagogiske leders fokus er på læringsledelse og personaleledelse i afdelingen.

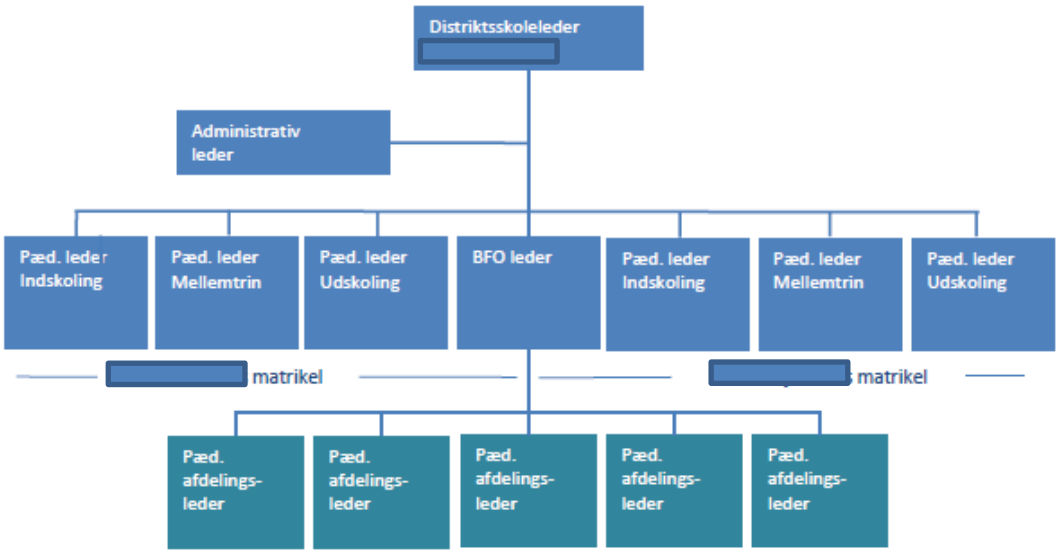
Den pædagogiske leder

- er en del af skolens ledelsesteam
- har det overordnede pædagogiske ansvar for afdelingen
- har personaleansvar for medarbejderne i afdelingen
- har ansættelses- og afskedigelsesbeføjelser i forhold til afdelingens personale
- går forrest og aktivt ind i afdelingens pædagogiske udviklingsarbejde og hele skolens udvikling og implementerer på afdelingsniveau tiltag, der besluttes for skolen
- er nærværende i afdelingens dagligdag
- understøtter gennem observation, sparring og feedback at medarbejderne selv tilrettelægger og gennemfører den samlede opgave
- har ansvar for at der sættes tydelige mål for læring for alle børn
- har ansvar for at alle børn trives
- har ansvar for afdelingens resultater
- har ansvar for afdelingens andel af budgettet
- står i spidsen for afdelingens samarbejde mellem skole & hjem
- varetager den faglige og pædagogiske ledelse af afdelingen herunder relevant anvendelse af data
- har ansvar for løbende at analysere data og omsætte indsigter til nye handlinger
- koordinerer afdelingens samarbejder med Center for Børn- og Ungerådgivning omkring børn i udsatte positioner
- har ansvar for at lede netværk relevant for børns udvikling

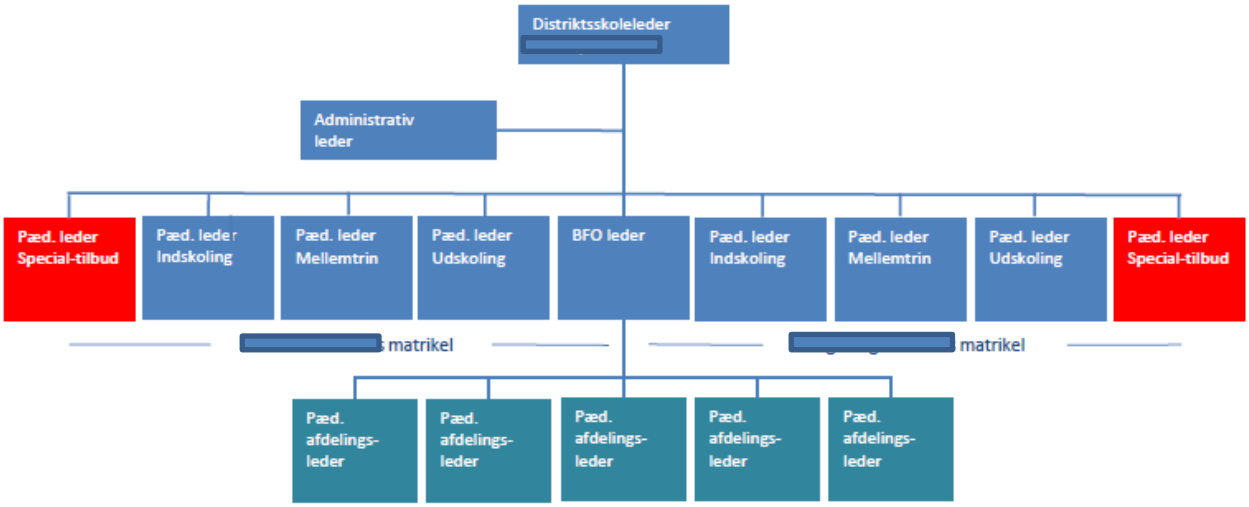
Den pædagogiske leder refererer til distriktsskolelederen

Bilag 2 – Ledelsesstruktur på skole A og B i Ballerup

Skole A



Skole B



Bilag 3 – Introduktionsbreve til respondenter

Kære respondent (lærer)

Først og fremmest: Tak fordi du vil deltage i et interview i forbindelse med vores masterspeciale.

Undersøgelsens baggrund

Hovedtemaet for vores speciale er kompetenceudvikling af lærere i den danske folkeskole, og vores undersøgelse har til hensigt at få en **umiddelbar oplevelse** af, hvordan det praktiseres og opleves af henholdsvis en gruppe ledere og en gruppe lærere.

Fordi vores undersøgelse vægter den umiddelbare oplevelse, er det særligt vigtigt for os, at du som respondent ikke forbereder dig i forvejen. Det betyder samtidig, at du ikke kan svare rigtigt eller forkert i forhold til en eller anden forud defineret ramme.

Vi interviewer 3 ledere og 3 lærere fra to forskellige skoler i Ballerup Kommune, og vores interviewrunde fungerer som en pilotundersøgelse, der kan danne grundlag for, hvordan man kunne lave en undersøgelse i stor skala inden for temaet. Vores undersøgelse skal altså ikke sige noget statistisk sikkert om vores tema for Ballerup Kommune eller for ledere og lærere i al almindelighed, men give os en pejling på, hvad der kunne være interessant at gå videre med at undersøge.

Interviewform - fokusgruppeinterview

Vi gennemfører interviewet i form af et fokusgruppeinterview, som går ud på at få mange forskellige synspunkter frem vedrørende vores tema. Vi vil som interviewere undervejs præsentere de temaer, som vi skal diskuteres. Det er vigtigt, at der er plads til at udtrykke personlige og gerne modstridende synspunkter, og fokusgruppen har ikke til hensigt at skabe enighed.

Anonymitet

Interviewene bliver optaget på lyd, så vi efterfølgende kan trække informationer ud til vores analyse. Interviewene er anonyme, og vi laver en lydoptagelse af interviewene kun til eget internt brug for vores analyse. Citater fra interviewene kan optræde i opgaven i anonymiseret form, og centrale budskaber vil blive formuleret i stil med:

> ***"En lærer giver udtryk for…" eller "En leder fremhæver…"***

Efter opgavens aflevering slettes alle lydoptagelser. Anonymiteten er på alle niveauer, hvilket betyder, at hverken navn på skole eller navne på personer vil indgå i opgaven.

Vores baggrund

Vi er begge uddannet lærere og har arbejdet i folkeskolen i mange år både med undervisning og ledelse. De sidste to år har vi sideløbende læst en master i lærerprocesser med speciale i pædagogisk ledelse på Aalborg Universitet, og vi er nu med dette masterspeciale ved at afslutte vores uddannelse.

Kære respondent (leder)

Først og fremmest: Tak fordi du vil deltage i et interview i forbindelse med vores masterspeciale.

Undersøgelsens baggrund

Hovedtemaet for vores speciale er kompetenceudvikling af lærere i den danske folkeskole, og vores undersøgelse har til hensigt at få en **umiddelbar oplevelse** af, hvordan det praktiseres og opleves af henholdsvis en gruppe ledere og en gruppe lærere.

Fordi vores undersøgelse vægter den umiddelbare oplevelse, er det særligt vigtigt for os, at du som respondent ikke forbereder dig i forvejen. Det betyder samtidig, at du ikke kan svare rigtigt eller forkert i forhold til en eller anden forud defineret ramme.

Vi interviewer 3 ledere og 3 lærere fra to forskellige skoler i Ballerup Kommune, og vores interviewrunde fungerer som en pilotundersøgelse, der kan danne grundlag for, hvordan man kunne lave en undersøgelse i stor skala inden for temaet. Vores undersøgelse skal altså ikke sige noget statistisk sikkert om vores tema for Ballerup Kommune eller for ledere og lærere i al almindelighed, men give os en pejling på, hvad der kunne være interessant at gå videre med at undersøge.

Interviewform – individuelt interview

Vi gennemfører interviewet i form af individuelle interview, da vi gerne vil give plads til, at vores respondenter på ledelsessiden frit kan udtrykke sig om vores tema.

Anonymitet

Interviewene bliver optaget på lyd, så vi efterfølgende kan trække informationer ud til vores analyse. Interviewene er anonyme, og vi laver en lydoptagelse af interviewene kun til eget internt brug for vores analyse. Citater fra interviewene kan optræde i opgaven i anonymiseret form, og centrale budskaber vil blive formuleret i stil med:

> ***"En lærer giver udtryk for…" eller "En leder fremhæver…"***

Efter opgavens aflevering slettes alle lydoptagelser. Anonymiteten er på alle niveauer, hvilket betyder, at hverken navn på skole eller navne på personer vil indgå i opgaven.

Vores baggrund

Vi er begge uddannet lærere og har arbejdet i folkeskolen i mange år både med undervisning og ledelse. De sidste to år har vi sideløbende læst en master i lærerprocesser med speciale i pædagogisk ledelse på Aalborg Universitet, og vi er nu med dette masterspeciale ved at afslutte vores uddannelse.

Bilag 4 – Spørgeramme ledere

1. Har I på skolen en strategi for kompetenceudvikling af lærerne?
    a. Hvis ja: Hvad er pejlemærkerne i strategien/hvad ønsker I at opnå med strategien?
    b. Hvis nej: Hvad er udfordringen for dig, når I ikke har en strategi/du ikke kender den?
2. Hvilke aktiviteter/indsatser bruger I for at udvikle jeres læreres kompetencer?
    a. Praksisfjerne
        i. Uddannelse/efteruddannelse/kurser
    b. Praksisnære
        i. Aktionslæring/undervisningsobservation, deltagelse i samtaler – f.eks. MUS og TUS, uformelle samtaler med kolleger og leder
    c. Vægtningen mellem de to?
3. Hvordan sikrer I, at det lærerne lærer bliver omsat til praksis?
    a. Hvad er udfordringerne heri?
4. Hvordan afdækker I kompetenceudviklingsbehov for lærerne?
    a. Med udgangspunkt i lærernes ønsker
    b. Gennem læringssamtaler (fælles samtaler om lærerens undervisningsudfordringer og elevernes læring generelt (f.eks. i forbindelse med MUS))
    c. På baggrund af data
        i. Kvantitative data for elevernes læring
            1. Nationale test, læse- og regneprøver, afgangsprøver, trivselsundersøgelser, forældretilfredshedsundersøgelser, fraværsoversigter
        ii. Kvalitative data for elevernes læring
            1. Undervisningsobservationer, deltagelse i teamsamarbejde, elevprodukter, samtaler med elever
    d. Hvis der svares ja til, at data inddrages:
        i. Hvilke udfordringer har du oplevet ved at inddrage data i samtaler om kompetenceudvikling?
    e. Hvis der svares nej til, at data inddrages:
        i. Hvordan tror du, at medarbejderne ville reagere på, at du inddrog data i samtaler om kompetenceudvikling?
        ii. Hvad er den eller de største udfordringer i forhold til at inddrage data i samtaler om kompetenceudvikling?
        iii. Oplever du, at du har kompetencerne til at inddrage data i kompetenceudviklingsarbejdet (analyse og fortolkning)?
5. Gennemfører I såkaldte læringssamtaler, hvor I udfordrer hinanden i forhold til tanker om undervisningen og dens effektivitet?
    a. Hvad er udfordringerne ved at føre sådanne samtaler?
    b. Gennemfører jeres medarbejder sådanne læringssamtaler med hinanden i deres teams eller andre arbejdsfællesskaber?
    c. Bruger de data som udgangspunkt for samtalerne?

Bilag 5 – Spørgeramme til lærerne

1. Har I på skolen en strategi for kompetenceudvikling af lærerne?
    a) Hvis ja: Hvad er pejlemærkerne i strategien/hvad tror I ledelsen ønsker I skal opnå med strategien?
    b) Hvis nej: Hvad betyder det for jer, at der ikke er en strategi/I ikke kender den?
2. Hvilke aktiviteter/indsatser bruger I her på skolen for at udvikle lærernes kompetencer?
    a) Praksisfjerne
        i. Uddannelse/efteruddannelse/kurser
    b) Praksisnære
        i. Aktionslæring/undervisningsobservation, deltagelse i samtaler – f.eks. MUS og TUS, uformelle samtaler med kolleger og leder
    c) Vægtningen mellem de to?
3. Hvordan sikrer I, at det I lærer bliver omsat til praksis?
    a) Hvad er udfordringerne heri?
4. Hvordan afdækker I kompetenceudviklingsbehov for lærerne?
    a) Med udgangspunkt i lærernes ønsker
    b) Gennem læringssamtaler (fælles samtaler om lærerens undervisningsudfordringer og elevernes læring generelt (f.eks. i forbindelse med MUS))
    c) På baggrund af data
        i. Kvantitative data for elevernes læring
            1. Nationale test, læse- og regneprøver, afgangsprøver, trivselsundersøgelser, forældretilfredshedsundersøgelser, fraværsoversigter
        ii. Kvalitative data for elevernes læring
            1. Undervisningsobservationer, deltagelse i teamsamarbejde, elevprodukter, samtaler med elever
    d) Hvis der svares ja til, at data inddrages:
        i. Hvordan oplever I som medarbejdere, at data er inddraget i samtaler om kompetenceudvikling?
        ii. Hvilke udfordringer ligger der for jer at se i at anvende data i sådanne samtaler?
    e) Hvis der svares nej til, at data inddrages:
        i. Hvordan ville i opleve det, hvis jeres leder inddrog data i samtaler om kompetenceudvikling?
        ii. Hvad er den eller de største udfordringer i forhold til at inddrage data i samtaler om kompetenceudvikling?
        iii. Oplever du, at du har kompetencerne til at inddrage data i kompetenceudviklingsarbejdet (analyse og fortolkning)?
5. Gennemfører I såkaldte læringssamtaler, hvor I udfordrer hinanden i forhold til tanker om undervisningen og dens effektivitet?
    a) Hvad er udfordringerne ved at føre sådanne samtaler?
    b) Gennemfører jeres medarbejder sådanne læringssamtaler med hinanden i deres teams eller andre arbejdsfællesskaber?
    c) Bruger de data som udgangspunkt for samtalerne?

Bilag 6 – Datakilder og datatyper

Datakilder	Datatype	Kvalitativ eller kvantitativ	Bemærkninger	Selv-evaluering
Elevprodukter	Tegninger, stile, modeller	Kvalitativ	Elevprodukterne kan fungere som tegn på læring.	Ja
Portfolio	Mappe med elevprodukter	Kvalitativ	Elevernes egen samling af repræsentative produkter samt refleksioner. Styrker elevernes indsigt og refleksion over egen læring - selvevaluering	Ja
Logbog	Noter	Kvalitativ	Hvor sejles der hen, og hvad sker der på vejen? Styrker elevernes indsigt og refleksion over egen læring - selvevaluering	Ja
Elevsamtaler	Samtalereferat	Kvalitativ	Uformelle eller strukturerede – medvirker til at fælles forståelse og afklaring af f.eks. læringsmål. Samtaleark kan støtte strukturen på samtalen. Styrker elevernes indsigt og refleksion over egen læring - selvevaluering	Ja
Narrativer	Historier	Kvalitativ	Eleverne kan fortælle om deres udlægning af begivenheder eller fortællinger om sig selv eller andre.	Ja
Interviews	Interviewnoter eller lyd	Kvalitativ	Giver dybere indblik i praksis. Kan være strukturerede eller semi-strukturerede Kan give svar på oplevelser, erfaringer, holdninger og forståelser. Kræver tillidsfuld atmosfære. Læringsorienteret for både interviewer og interviewet.	Ja
Fokusgruppeinterview	Interviewnoter eller lyd	Kvalitativ	Som ved interview – blot skal man være opmærksom på, at nogen i fokusgruppen kan sætte dagsordenen.	Ja
Elevplanen	Vurderinger på en skala samt prosa	Kvantitativ og kvalitativ	Elevplanen har en tendens til at blive et årligt statusblik på eleverne kunnen på et bestemt tidspunkt. Formater gør det vanskeligt at bruge det til løbende evaluering. Kan styrke selvevaluering, hvis eleverne kan skrive i den	Ja
Spørgeskemaer	Svar i form af afkrydsning eller fri tekst	Kvantitativ og kvalitativ	Svært at gøre validt – hvordan ved man, at man får svar på det, som man spørger om? Kan udfyldes anonymt – giver en mulighed for friere svar.	
Indirekte observationer og iagttagelse	Video- eller lydoptagelser	Kvalitativ	Kan gennemføres af kollega eller leder. Kan sige noget om både eleverne og undervisningen. Væsentligt at afklare observationspunkter inden observationen – mål- og kriteriedannelsen er væsentlig! OBS: Etisk aspekt af at filme elever	
Direkte observationer og iagttagelse	Observationsnoter	Kvalitativ	Kan gennemføres af kollega eller leder. Kan sige noget om både eleverne og undervisningen. Væsentligt at afklare observationspunkter inden observationen – mål- og kriteriedannelsen er væsentlig!	
Test	Karakterer	Kvantitativ	Giver tællelige resultater og kan vise et niveau i forhold til en bestemt standard. Velegnet til status og sammenligninger.	
Prøver	Karakterer	Kvantitativ	Giver tællelige resultater og kan vise et niveau i forhold til en bestemt standard. Velegnet til status og sammenligninger.	

Bilag 7 – Lærerkompetencer

Relationskompetence

Relationskompetencen handler om at indgå i positive sociale interaktioner med eleverne, og den type interaktioner er med til at øge elevindlæringen. Læreren udviser elevstøttende ledelse med elevaktivering og elevmotivering, og eleverne opøver selvstyring. Læreren tager hensyn til forskellige elevforudsætninger. Eleven opøver selvstyring, og det gode forhold mellem elev og lærer bygger på respekt, tolerance, empati og oprigtig interesse for eleverne. Det grundlæggende elevsyn er, at alle elever har potentialer for at lære, og at elevernes forskellige læringstilgange bliver respekteret.

Klasseledelseskompetence (regelledelseskompetence)

Regelledelseskompetence, der har baggrund i en generel etablering af regler for klassens arbejde, øger elevlæring. Adfærdsregler formuleres eksplicit ved undervisningens start og gradvist overlades det til eleverne selv at opstille og opretholde reglerne. Læreren inddrager elever i strukturering og valg af aktiviteter i klassen. Læreren sikrer, at klassen arbejder på en ordentlig måde, starter timerne til tiden, og skifter hensigtsmæssigt mellem aktiviteter. Læreren foretager en detaljeret planlægning med henblik på at anvende mest tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner. Effektiv undervisning, der sikrer sammenhæng med tidligere lært stof, og hvor der er progression, fremmer elevernes læring. Det vil sige, at læreren fokuser klassens opmærksomhed på de centrale dele af pensum, følger op på det lærte ved fx at gentage tidligere lært stof, giver hurtige og korrigerende feedback, samt gentagende gange fremhæve essentielle principper.

Didaktikkompetence

Lærerens undervisningshandlinger skal have baggrund i en didaktisk kompetence. Kompetencen forudsætter et højt fagligt niveau, der gennem den fagligt kompetente lærers undervisningshandlinger medfører øget elevlæring. Høj faglig viden medvirker til, at læreren har tiltro til egne evner og effektivitet indenfor faget, at han er mindre bundet til faget i undervisningen, og at han kan anvende mange forskellige former for materialer og tilgange. I undervisningen manifesterer dette sig bl.a. ved, at læreren er mere kognitivt udfordrende og tilskynder til metakognition og dekontekstualiseret samtale. Kan læreren desuden opstille klare undervisningsmål, såvel for de enkelte timer som for det overordnede forløb, gennemføre detaljeret undervisningsplanlægning og organisering af aktiviteterne med henblik på at anvende mest tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner, har det positiv indflydelse på elevlæring. Beherskelse og brug af forskellige undervisningsmetoder og materialer samt en kognitiv, konnektionistisk tilgang til undervisningen øger ligeledes elevlæring.

Visse sider af didaktikkompetencen er af fagspecifik karakter. Dette aspekt har dog kun været i fokus i få undersøgelser og primært i matematik. Her ses det, at problemorienteret undervisning frem for udenadslære, samt et sikkert konceptuelt greb om faget, øger elevlæring. Endvidere fremmer helklasseundervisning i denne kontekst elevindlæring bedre end gruppe- og projektarbejde.

Bilag 8 – Standardiserede test i Danmark

I kategorien standardiserede testsystemer er der især **de nationale test**. De nationale test er adaptive, hvilket vil sige, at testsystemet ud fra elevens besvarelser hele tiden justere sværhedsgraden med henblik på at finde elevens faglige niveau. Testresultaterne vises dels på en normbaseret skala, som viser elevernes resultater set i forhold til landsresultatet fra 2010 på en skala fra 1 – 100, dels – som noget nyt – på en kriteriebaseret skala i forhold til, hvad der af opgavekommissionerne vurderes som f.eks. fremragende, rigtig godt osv. Den kriteriebaserede skala gør det f.eks. lettere for skolens ledelse at se resultaterne af de nationale test i forhold til de tre nationale mål.

Nationale test er velegnede til at sige noget om elevernes resultater, og de er som sådan i udgangspunktet isoleret set summative. De kan bruges til at lave sammenligninger mellem klasser og årgange, og de kan i de store linjer også sige noget om udviklingen for skolen over tid. De siger i selv ikke noget om sammenhængen mellem undervisning og resultater for elevernes læring, men de kan naturligvis sagtens bruges formativt som udgangspunkt for en samtale mellem lærer og elev om dennes udvikling samt mellem leder og lærer om sammenhængen mellem undervisning og resultater.

Testene skal vise elevernes faglige niveau, og skal således primært bruges til at målrette undervisningen den enkelte elev. Til skoleledelsen anbefales det, at testresultaterne danner grundlag for pædagogisk sparring med lærerne om undervisningen, for feedback til læreren om elevernes resultater, som grundlag for klasserumsobservationer og endelig til udvikling af skolens pædagogiske og faglige mål (UVM, Undervisningsministeriet, 2015).

Ud over de nationale test er der **obligatorisk sprogvurdering** i børnehaveklasserne og en lang række kommuner bruger også **standardiserede test i dansk og matematik**, som gennemføres af matematik- og danskvejlederne på klassekonferencer. Disse test er ligeledes kvantitative, men de er ikke adaptive, og alle elever i klassen løser år efter år de samme opgaver. Dette er et mere låst format, som ikke tilpasser sig elevens evner eller dagsform på samme måde som de nationale test, hvilket gør dem mere velegnede til at lave sammenligner fra årgang til årgang.

I løbet af 8. og 9. årgang får eleverne **standpunktskarakterer** og efter 9. klasse skal eleverne til **folkeskolens prøver** i en række obligatoriske fag og en række udtræksfag. Standpunktskaraktererne og prøvekaraktererne gives efter 7-trinsskalaen. Standpunktskaraktererne kan dels bruges formativt som udgangspunkt for samtaler med eleverne om nærmeste udviklingszone, dels bruges de som en form for sorteringsmekanisme. Elever, der i 8. klasse får under 4 i gennemsnit i alle fag, er pr. definition ikke uddannelsesparate, de har derfor adgang til vejledning hos en UU-vejleder, og skolerne skal lave en handlingsplan for, hvordan de gøres uddannelsesparate. Derudover bruges karaktergennemsnittet i 9. klasse til brug for adgang til ungdomsuddannelserne.

Prøverne giver information om elevernes faglige niveau efter endt skolegang, og er dermed mindre anvendelige i formativt øjemed. Prøverne er mere en status, som samler op på 9 års skolegang. Prøvekaraktererne er for eleverne ikke så væsentlige, eftersom valget af ungdomsuddannelse er sket på tidspunktet for prøvernes afholdelse. Karaktererne kan bruges til at vurdere skolens generelle evne til at skabe resultater for eleverne, og de kan også bruges til forskellige former for bench-marking og sammenligninger mellem skoler, mellem kommuner og fra år til år.

Endelig skal skolerne gennemføre en årlig **trivselsmåling**. Tidligere blev den på de fleste skoler gennemført med DCUM's værktøj "Termometeret" (DCUM, 2015). Fra 2015 har UVM fået udviklet et nyt værktøj til måling af trivslen i folkeskolen – et værktøj, som stilles gratis til rådighed for skolerne.

Ovenstående kvantitative test er velegnede til at skabe et overblik over elevernes resultater for læring og trivsel samtidig med at de som omtalt kan danne grundlag for udviklende samtaler mellem lærerne og mellem leder og lærere om elevernes standpunkt og de nærmeste udviklingsmuligheder. De kvantitative test har – på trods af den usikkerhed, som er omtalt – den fordel, at de alt andet lige læner sig op ad en standard, som er sammenlignelig på tværs af klasser og årgange. Som sådan kan de f.eks. fungere godt i sammenligninger og perspektiveringer mellem årgange og klasser.

Bilag 9 – Interviewafskrifter med kode

Ledere skole A

1 – Har I en kompetenceudviklingsstrategi på skolen/i kommunen og hvad går den ud på?

Respondent 1

Der er en overordnet strategi, men jeg har ikke et klart billede af den. I øjeblikket følger vi jo kompetenceafklaring i forhold til linjefagskompetence frem mod 2020. Det findes og er i gang. Kompetencecenteret (som jeg er leder for) er i gang med en kompetenceafklaringsproces blandt kompetencecenterets medarbejdere.

Jeg har mere indsigt i det ledelsesmæssige spor. Ny struktur – vi skal alle gennem læringsledelsesdel – en 3 ugers intensiv ledelsesudvikling ud fra Robinsons forskning med efterfølgende klasserumsobservation mhp. at afdække, hvad god undervisning er. Det er under udvikling. Læringsledelse skal videre ud hos lærerne, og det kan måske godt være en del af en strategi.

Klasserumsobservation betragter jeg som kompetenceudvikling – det er der forskningsmæssigt belæg for. Jeg ser frem til at komme ud i undervisningen, men vi bruger rigtig meget tid på andre ting, fordi vi er i en etableringsfase med nye ledere og ny struktur.

Men det kommer vi til at gøre mere. Vi deltager i lærernes teamsamarbejde hos os, især i arbejdet med den skærpede analysemodel, som vores teams skal arbejde med.

Jeg går ud fra, at jeg får læringsmål fra min leder, og at disse læringsmål forplanter sig nedad i organisationen. Hele denne tankegang er jo egentlig et led i en national strategi – og derfor er det nok også Ballerups strategi.

Respondent 2

Der er en linje, men den er ikke organiseret i afgrænsede områder, så medarbejderne er med på, hvad der skal ske.

Professionelle læringsfællesskaber, undervisningsobservationer og Meebook er i hvert fald tre områder, som er i fokus, men det er ikke samlet i en implementeringsplan. Mht. PLF'erne har vi teamkoordinatorer på uddannelse, men hvad der skal ske derefter, ved jeg ikke. Projektledelsesdelen mangler – og det har jeg efterlyst. Meebook fungere på samme måde – vi har fået et kort kursus, men der er ikke en opfølgningsplan. Vi har brug for, at nogen i ledelsen tager opgaven på sig, så projekterne kan komme i mål.

Den manglende plan medfører mange spørgsmål til mig, og medarbejderne er ikke klar over, hvordan de kommer videre og bliver gode nok. Derfor bliver jeg stillet spørgsmål – tekniske spørgsmål Ellers giver det tidsspilde.

Respondent 3

Der sker kompetenceudvikling på to forskellige niveauer. Dels er der linjefagskompetenceafklaringen frem mod 2020, hvor alle lærere er screenet. Vi har så lokalt ansvaret for at finde ud af, hvem der kommer til kompetenceafklaring i hvilken rækkefølge. Det kommer i bølger.

Så er der alt det andet, som ikke binder an til linjefag: Læringsmålstyring, synlig læring og alt det der. Vi har i ledelsesteamet aftalt, at vi skal satse på at kompetenceudvikle vores teamkoordinatorer, og vi skal også selv deltage i teamsamarbejdet, så vi følger med i, om teamet kommer til at arbejde på den måde, som vi ønsker.

Vi har valgt årgangsteamet, og det er måske for overordnet, og vi overvejer, om det fremover skal foregå smartere i fagteams i stedet for. Vi vil have, at de skal arbejde som professionelle læringsfællesskaber. Det er i sig selv en kulturændring.

Samtidig foregår alt dette i en kultur, hvor vi har dannet en ny skolestruktur, og vi er næsten alle sammen nye ledere i det pædagogiske ledelseslag.

Vi har også en strategi omkring vores PLC, som kommer til at spille en central rolle i forhold til en slags sidemandsoplæring for lærerne, og de kan nå meget længere ud end mig. Det kunne fagteam og årgangsteam virkelig profitere af.

2 – Hvilke aktiviteter bruger I til at kompetenceudvikle lærerne – institutionaliseret eller praksisnær?

Respondent 1

Vi bliver nødt til at have en kombination. Det fagfaglige indhold kan kun tilgodeses ordentligt, hvis man sender folk ud, men det skal jo i praksis implementeres, når man kommer hjem. Derfor er begge dele i spil. Hvis vi kun har det hjemme, bliver det ikke nok nuanceret – der er faglige forhold, som vi ikke selv har kapaciteten til at dække.

Det praksisnære fylder ikke så meget lige nu. Der er ny ledelse på skolerne og tidligere mangel på ledelserne på skolerne gør, at der har været stort behov for ledelse – bare at vi er til stede. Derfor bruger vi meget tid på daglig ledelse og driftsmæssige opgaver. Jeg går rundt på skolen og går ind i klasserne for at bane vejen for senere at gøre det mere systematisk. Vi er ikke godt nok klædt på lige nu.

Respondent 2

I kommunen er der blevet ansat rigtig mange ledere, men vi mangler stadig at få et overblik over, hvordan vores pipeline er i forhold til kompetenceudvikling og sammenhæng. Jeg har det godt her, men jeg mangler at kunne se mig selv i den store fødekæde – hvad vil vi være kendt for i kommunen? Det kunne løses ved kompetenceudvikling af os eller lignende.

Jeg ved ikke, hvad man har gjort før. Lige nu er vores årgangskoordinatorer på uddannelse ude af huset. Jeg ved, hvad jeg selv gør, men jeg ved ikke, hvad man gør andre steder.

Det praksisnære har jeg selv gjort noget ved. Vi har sat fokus på elever med udfordrende adfærd, hvor jeg har fået en konsulent til i en periode at arbejde tæt på lærernes praksis og med lærerteamet. Dette bliver senere fulgt op af et samlet oplæg, så alle får samme sprog. Det omfatter alle lærere og pædagoger. Næste niveau er så at få inddraget forældrene, så alle parter er involveret i samme projekt. Det er altså en kombination af forskellige måder at kompetenceudvikle på.

Respondent 3

De to forskellige måder at kompetenceudvikle på skal følges ad. Alle ledere er i gang med at gennemgå en uddannelse, hvor vi skal observere undervisning, og hvor vi kommer tættere på elevernes læring – både ved at være til stede i timerne og i teamsamarbejdet.

Hvis et lærerteam skal være sammen, kræver det tid, og der er en række strukturelle benspænd i den forbindelse – for nogen skal jo være sammen med børnene. Sådan er det også, når vi skal have lærere og pædagoger til at arbejde sammen.

Det at være tæt på undervisningen er i den grad kompetenceudvikling. **Det handler om at få et fælles sprog, så vi forstår det samme med de begreber, som vi anvender.**

Desværre er hele reformen og de bærende ideer i stor udstrækning blandet sammen med lov 409, og dermed er det pludselig Hattie, der er den store synder. Det skal have adskilt igen, så vi kan finde frem til intentionerne og finde vores læreben i det igen.

Min rolle er at lede efter det, som vi gerne vil have, og så forstørre det. Det kan lærerne måske ikke altid selv få øje på. Det kan give et kompetenceløft. Det er et langt sejt træk.

Ret mange lærere vil gerne kompetenceudvikles, men hvis intentionerne med de forskellige initiativer er modsatrettede og bliver blandet sammen, giver det nogle udfordringer.

Mine udskolingslærere opfatter et behov for at udøve "teaching to the test", fordi der stilles større og større krav. Hvordan kan man så beholde alsidigheden i faget, selv om det peger hen mod en form for måling? Lærerne oplever, at de ikke kan fortsætte med det, som de plejer at gøre inden for den tid, de har – f.eks. når de skal rette stile og større opgaver. Hvis en lærer bruger en time på en stil, så er der altså brugt 28 timer på en proces, som – og det ved jeg af erfaring – ikke bliver brugt efter hensigten af eleverne. Hvordan kan vi så bruge de 28 timer på noget, der er mere effektivt.

Jeg kunne godt tænke mig, at vi satte større fokus på løfteevne i stedet for at fokusere på statustal. Og det værktøj skal vi nok have udviklet – i hvert fald gjort det tydeligere for eleverne (progressionen).

3 – Hvordan sikrer man læringstransfer, at læring omsættes til praksis?

Respondent 1

Efter kurser bør lærerne præsentere det, de har lært, på et teammøde og eventuelt i større fora. Min rolle er at være tovholder for selve processen og sparringpartner for den lærer, der har været ude. Det *bedste ville være, hvis det er læreren selv, der over tid styrer det og bliver tovholder* – gerne på flere faglige områder.

Respondent 2

Vores rolle som pædagogiske ledere er at oversætte og hjælpe det nye teamsamarbejde. F.eks. skal vores årgangskoordinatorer lære at facilitere teamsamarbejdet på årgangen og derudover også en analysemodel til brug for samtaler om eleverne og deres læringsmiljø. Denne proces skal jeg som leder følge tæt, fordi det er nyt for medarbejderne. Det er en forudsætning, at ledelsen er inde over for at sikre, at praksis reelt ændres.

Udfordringen er, at mange af vores medarbejder oplever de fælles seancer som irrelevante. Derfor har jeg spurgt mine medarbejdere, om det ville give mening at omdøbe nogle teammøder til konkret kompetenceudvikling f.eks. i Meebook. Det er blevet taget meget godt imod, og vi er spændte på, hvad de siger.

Respondent 3

Det kan være svært at sikre, at transfer sker. Det skulle jo gerne forplante sig til hele organisationen. Matematiklærerne har i udskolingen selv udviklet et værktøj, der kan vise progression, og det er spredt ganske godt til alle, fordi de har samarbejdet om at udvikle det.

Udvekslingen i et team er en vigtig sammenhæng at få viden og praksis til at sprede sig. Her spiller vi lidt op mod den privatpraktiserende lærer – hvad kan de andre egentlig?

Jeg har spurgt de gamle lærere, der er på vej ud, hvordan vi kan fastholde den erfaring, som de har. Det synes de er spændende at tænke over. Der er kommet nogle forslag om fysiske materialer. Der er andre, der har talt om at planlægge undervisning sammen, og her kan man virkelig hente noget. Hvis nogen har været ude og hente noget inspiration og viden, kan man bringe det i spil med de andre.

Overførsel via hands-on fungerer meget bedre end andre måder, fordi man lærer, mens man løser sine opgaver. På et kursus kan det være svært at trække med hjem.

Det praksisnære element ville bedre sikre en transfer.

Hvis vejlederne bliver opgraderet, og det bliver tydeligt, *hvad man kan bruge dem til, så kan man også sikre en videndeling og transfer.*

Nogle lærere tror, at de skal kunne løse alle opgaver selv. Der tror jeg mere på, at vi skal tænke, at vi kan det hele som organisation.

4 – Hvordan afdækker man læreres kompetenceudviklingsbehov – og kan data indgå i vurderingen?

Respondent 1

Det er sket sidste år i samarbejde med Metropol/UCC i forhold til linjefagskompetenceafklaringen. Jeg ved ikke, hvad kommunen har tænkt i øvrigt. Jeg vil gå igennem teamene og identificere kompetencebehov gennem f.eks. deres arbejde med den skærpede analysemodel. Jeg finder, at rigtig mange lærere mangler noget specialpædagogisk ballast i forbindelse med inklusionen. Det bygger på mine egne registreringer, når jeg er sammen med dem i praksis eller andre samtaler. Det er meget koncentreret omkring adfærd. Det fagdidaktiske bliver i øjeblikket fortrængt, fordi adfærdsudfordringer fylder rigtig meget for tiden som følge af inklusionen – og jeg har jo selv oplevet udfordringerne med nogle af eleverne.

Jeg ville gerne i større udstrækning bruge data – også de kvantitative – som grundlag for kompetenceudviklingssamtaler med lærerne. Jeg tror på, at det er den rigtige vej, men jeg føler mig nok ikke rigtig rustet til at lave koblingen mellem nøgletal og kompetenceudviklingsbehov hos den enkelte lærer.

De fleste medarbejdere ville tage godt imod det, men nogle vil nok reagere negativt. Nogle vil reagere på, at data kunne sætte for stor fokus på faglighed i indskolingen, hvor der er en tendens til, at trivsel kommer før faglighed, og at nogle ligefrem oplever de to størrelser som modsætninger. Det narrativ er derude. Derudover vil nogle opleve, at det er endnu en ny ting.

Nogle ville måske nok også være bange for at bliver stillet til regnskab – det gør nogle allerede nu med vores analysemodel, hvor lærerne skal forklare, hvorfor man gør, som man gør. Hvis man kunne få lettere adgang til data, ville det være en rigtig god måde at arbejde på.

Jeg ville slet ikke have noget problem med at tage samtalerne – også adressere de lærere, der har modstand eller klarer sig dårligt. Jeg føler, at jeg godt kunne italesætte det på den rigtige måde – forudsat, at jeg havde kompetencerne.

Respondent 2

Man skal være tæt på deres praksis, og man skal have et tillidsforhold til medarbejderne, og man skal have et on-going samarbejde. På den måde kan man få synliggjort et behov, hvor man f.eks. efterfølgende parrer lærerne med andre lærere, der kan det, som medarbejderen mangler.

Det er en del af min praksis at benytte mig af data. Vi ønsker at få en klarhed over, hvad eleverne forventes at kunne på mellemtrinnet, så vi ved, hvad vi skal aflevere i indskolingen. Med udgangspunkt i data kunne vi se, hvad er det, vi mangler for at levere. Og dermed kan vi se, hvilke kompetencer, vi mangler.

Det har jeg gjort på min tidligere arbejdsplads. Det medførte faktisk, at vi lavede om i nogle teams for at tilføre stærke kompetencer hen, hvor der manglede kompetencer. Hensigten var, at medarbejderne med de stærke kompetencer skulle videregive deres kompetencer til dem, der mangler.

Udfordringen lige nu er, at man – hvis man skal arbejder mere målrettet med data – kommer til at sidde hele tiden på sit kontor.

Tidligere har jeg haft succes med at lave konferencer med lærerne og matematik- og læsevejlederne, og det er jo datainformeret arbejde. Udfordringen er, at disse data ikke foreviges i et datasystem. Det er kun i mit hoved, så det forsvinder, når jeg forsvinder. Derudover kan man heller ikke lave opsamlinger for klasser og årgange.

Vi har tidligere brugt de tre spørgsmål: Hvor skal du hen, hvor er du, og hvad mangler du? Det kunne vi godt bruge her.

Forenkling er nøgleordet. Gode data kan hentes og bruges, hvis man er tæt på, og holder det simpelt.

Samtalerne vil være svære, hvis man som leder ikke har været med i undervisningen. Kvantitative data kan i min erfaring ikke stå alene. Man skal bakke de kvantitative op med kvalitative – ellers vil medarbejderne føle sig ramt og rådvilde.

D*erudover kræver det, at man kan føre den rigtige tillidsfulde samtale*. Man skal kunne stille de rigtige spørgsmål og man skal samtidig være anvisende – alt er ikke lige godt.

Respondent 3

Jeg mangler nok også her progressionsløfteværktøjet, når jeg skal vurdere lærernes kompetencer. Jeg kommer kun ned og kigger punktvis i undervisningen, og derfor har jeg brug for tilbagemeldinger fra deres side. Men hvordan man kvalificerer det, er et svært spørgsmål. Tidligere fremsatte lærerne jo bare deres ønsker.

Jeg har været lærer sammen med de medarbejdere, som jeg har nu, og derfor har jeg et billede af, hvem der har brug for kompetenceudvikling ud fra den vinkel. Men jeg har jo ikke et fyldestgørende billede – det bygger på kvalitative data.

Jeg kan sagtens se, at man kunne inddrage de kvantitative data, men det skal være sammen med de kvalitative. I det hele taget kunne man også have behov for at kompetenceløfte lærerne til at kunne bearbejde data – hvordan går vi til data, og hvad kan vi bruge dem til?

Der er forskel på, hvordan de forskellige faggrupper opfatter f.eks. nationale test. Dansk måles på en anden måde en matematik. Jeg kunne frygte, at der i den forbindelse bliver sat for stor fokus på de svage, for vi skal have øje for alle elever.

Den ene type data kan fortælle om, hvad de har lært og den anden kan fortælle om, hvorfor nogle har lært mere end andre.

Jeg har faktisk ikke tænkt over, hvordan jeg har mit billede af mine medarbejderes kompetencer. Derfor er det et godt spørgsmål at stille sig selv.

Lederobservationerne er her rigtig gode. Sidste år fik jeg en rigtig god aha-oplevelse til den positive side. Læreren var helt anderledes i klasserummet, end når man ellers er sammenmed ham. Det er supersejt at få justeret sine forforståelser. Det giver mig lyst til at være mere tilstede i undervisningen.

5 – Oplever I, at I har en kultur præget af PLF'er, hvor man udfordrer hinanden fagligt på en udviklingsorienteret måde – og hvordan spiller data ind her?

Respondent 1

Blandt medarbejderne er der et stykke vej endnu, før de fører de helt udfordrende samtaler med hinanden. *Vores vejledere har legitimitet, og de kan godt*. Men for resten kan man godt se den privatpraktiserende lærer komme til syne i vores teams. Jeg kan til gengæld sagtens gøre det (føre den udfordrende samtale), og det er som om, at det er mere ok, at jeg stiller udfordrende spørgsmål. Spørgsmålet er, om jeg som leder er med i læringsfællesskabet, når jeg deltager på den måde. Hvis jeg ikke var i lokalet, ville samtalerne helt sikkert udfolde sig anderledes.

Lærerne ville stadig ikke være mere udfordrende, hvis jeg ikke var der. Potentialet er der helt sikkert, men de skal jo også lære det og være klædt godt på til at føre den slags samtaler. Vi i ledelsen er et andet sted, og vi skal hjælpe lærerne med at komme med på tankegangen, så teammøderne bliver mere professionelle. Der er en del vej tilbage.

Data indgår faktisk som en del af nogle af møderne. På 2. årgang har det været en del af en orientering, men ikke som et analyseudgangspunkt. Rigtig meget af data i min verden er observationer, fordi det i øjeblikket for os handler rigtig meget om adfærd. Pædagogerne spiller også en rolle her. Pædagogerne

spiller i adfærdsmæssige sammenhæng en stor rolle, men de kan ikke på samme måde deltage i faglige samtaler. Pædagogerne er faktisk bedre til at arbejde ud fra de kvalitative data, som vi bruger.

Respondent 2

På nogle niveauer ser jeg en kultur, hvor det i hvert fald er ok, at jeg udfordrer dem. De skal have en oplevelse af, at det virker, før de køber det.

Medarbejderne gør det nok ikke så meget indbyrdes. Dem, der kender hinanden godt, støtter hinanden, men den professionelle sparring, hvor de udfordrer hinanden – der er nok et stykke vej endnu. Der er nogle, der er vanvittig gode til at sparre med hinanden, men den nysgerrige drøftelse af hinandens praksis – den provokerende del – er der ikke rigtig.

Jeg har tidligere arbejdet i Attractor, hvor nysgerrighed og udfordrende samtaler har været det bærende princip, og jeg vil vildt gerne bringe det videre til lærerne.

Hvis lærerne ikke ved, hvad formålet med den type samtaler er, så kaster man sig ikke ud i det. Den tidligere kultur i organisationen kan være med til at påvirke min praksis, så jeg træder lidt forsigtigt frem.

Respondent 3

Professionelle læringsfællesskaber kan blive skabt i mit univers. Vi er der ikke endnu, men vi kan nå derhen, og *vi spiller en central rolle som ledere*. Vi er det som lederteam, og på den måde er vi rollemodeller. Der er en udskillelsesprocedure, hvor vi får skilt skæg fra snot – altså hvor vi er i gang med at finde ud af, hvad der er kvalitet og ikke kvalitet.

Ikke alle tænker sådan, men de efterspørger tid til at kunne arbejde sammen. Det ser jeg som et tegn på, at de gerne vil hen mod at arbejde på den måde, hvor man deles om undervisningsopgaven. Jeg tror, at der er en vis utryghed ved at overlade ansvaret for noget fagligt til andre lærere. Ikke at de ikke stoler på kollegerne, men de er usikker på, hvad eleverne har lært. Det har behov for noget styring i den anledning.

Nogle af mine medarbejdere bruger data i deres samarbejder, men der er stor skepsis over for de data, som vi har til rådighed. Nu er der jo lige i Folkeskolen blevet stillet spørgsmål ved de nationale test, og det er brandærgeligt.

Der er også andre lærere, der er kritiske over for andre test – f.eks. synes dansklærerne, at sproget i læseprøverne er gammeldags, og derfor kommer lærerne hurtigt til at bruge deres tid på at diskutere testens validitet og ikke resultaterne.

Det er et at de benspænd der er for at komme til at bruge data. Vi har også brug for at kvalificere databegrebet. Jeg oplever, at lærerne egentlig har rigeligt med data, men de ved ikke, hvad de skal stille op med det.

Danske stile, evalueringer osv. er jo også data. Vi har haft et Legoinnovationsforløb, hvor to klasser skulle evaluere. Den ene klasse talte løst om, hvordan det havde været, mens den anden lavede en meget struktureret evaluering. Den viden blev spredt, og det kvalificerede vinder altid over det mindre kvalificerede.

Jeg oplever, at de har brug for meget tid, inden vi kan træffe en beslutning. Alle skal være helt enige og vide, hvem der er enige med hvem – men når de så går i gang, er de super dygtige. Der gode anslag til, at det kan blive rigtig godt, men der er lidt vej endnu.

Ledere skole B

1 – Har I en kompetenceudviklingsstrategi på skolen/i kommunen og hvad går den ud på?

Respondent 4

Jeg sidder med en del opgaver, som er koblet på strategien, så: Ja – der er en klar strategi. Jeg er leder for vores Pædagogiske LæringsCenter – PLC, og PLC skal spille en central rolle som omdrejningspunkt for kompetenceudvikling af lærerne. Ud over det, så har jeg en tværgående projektopgave inden for IT. Organisatorisk har Ballerup Kommune gjort et stort arbejde for at lave en sammenhængende kompetenceudviklingsstrategi, som omfatter PLC og som er koblet på IT-strategien.

De mere overordnede strategier er svære at få hold på, men her kan jeg se, at det hænger sammen. Der er et IT-mentorprojekt, og PLC skal i gang med noget læringsuddannelse. *Jeg skal løse opgaven med at lave en konkret handlingsplan, som får strategien til at fungere i praksis*.

Jeg er nok farvet af, at jeg selv er studerende inden for IT og teknisk design. Derfor har jeg nok en særlig indsigt i de dele strategierne. Når Meebook skal implementeres, er jeg nok ret godt klædt på, men alle pædagogiske ledere holdes i stram snor med hensyn til at kende strategien.

Respondent 5

En strategi – både og. Der er nogle områder, hvor der er en kommunal strategi, men hvor det er meget op til den enkelte skole at lægge selve planen. Målstyret undervisning og synlig læring er f.eks. et indsatsområde, hvor lederne får et lille forløb med indhold om Hatties og Robinsons forskning. Derefter er der forløb om klasserumsobservation. Så der er en strategi, som foregår på alle niveauer.

At der er en strategi betyder for mig, at det gør mig klar over, at der er en retning for mig. Det betyder også, at jeg ved, hvem jeg skal henvende mig til. Af strategien fremgår det, at der er kompetente folk i kommunen, som man kan trække på. Det kan ellers være svært som ny leder, så det er en kæmpe hjælp.

Det hjælper også på, at vi som ledergruppe får lejlighed til at tale sammen om det – når vi taler om det, kan vi se, at vi er forskellige steder. Derfor er der mange fordele ved at der er rum for drøftelser under en samlet plan.

Respondent 6

Jeg oplever ikke, at der er en samlet strategi – vi er så nye, som vi er – skolen har eksisteret siden august 2015. Der er 10 kommunale pejlemærker, hvoraf den ene er, at medarbejderne skal sættes i stand til at kunne løse deres arbejdsopgaver, men der følger ikke ressourcer med. På skoleniveau er vi ikke nået til at tale om det.

Man fokuserer jo mere og mere på det lovkrav, der er om fuld kompetencedækning frem mod 2020. Det fylder rigtig meget. Det er dyrt, fordi der ikke er sat penge af til vikardækningen. Vi skal selv betale for tiden – vi får penge for de fakturerebare udgifter, men ikke tiden. Der er grænser for, hvor mange vi kan sende ud. Derfor er der ikke så meget plads til anden kompetenceudvikling.

Efter mine 3 måneder kan jeg se, at vi har en kæmpe udfordring i forhold til inklusion. Vi har mange udfordrede elever, og lærerne har en meget individorienteret tilgang. Her er et barn, som forstyrrer min undervisning – fix det barn. Det er ikke så udbredt at tænke i læringsmiljø. Det vil kræve meget kompetenceudvikling, og det forsøger jeg at gøre inden for det muliges rammer. Jeg kalder medarbejdere sammen i små grupper på tværs af eksisterende mødefora. At sætte sig sammen på den måde er kompetenceudvikling.

Derudover er der et kæmpe behov for at komme på omgangshøjde med skolereformen. Skoledagen er blevet længere, men indholdet og undervisningen har ikke ændret sig.

Et fokusområde er læringsmålstyret undervisning, og en ledelseskollega og jeg har fået ansvaret for et uddannelsesprogram for lærerne, som er ved at starte. Det meste vil vi klare selv, men vi vil få brug for konsulenter og sende nogle på uddannelser.

2 – Hvilke aktiviteter bruger I til at kompetenceudvikle lærerne – institutionaliseret eller praksisnær?

Respondent 4

Jeg oplever, at man førhen har sendt medarbejderne ud af huset. Forskningen peger på, at det skal være praksisnært for at have en større effekt. IT-mentorprojektet afspejler en mere praksisnær og intern kompetenceudvikling.

Det er også derfor man har valgt at investere i ledelse tæt på – altså de mange nyansatte pædagogiske ledere. Jeg har ikke selv været så involveret i det praksisnære endnu – kun i anden række med IT-mentorordningen.

Det kommer til at fylde mere med PLC, hvor vores opgave er at kompetenceudvikle lærerne.

Jeg har været ude og se noget undervisning, men den efterfølgende samtale handlede om adfærd og ikke så meget om den faglige læring. Det sker i tæt samarbejde med C-BUR (Center for Børn og Ungerådgivning), så der er tale om kompetenceudvikling. Ved nærmere eftertanke er jeg faktisk i gang med noget.

Der er lige nu rigtig mange driftsmæssige ledelsesopgaver, som ligger, og derfor er jeg ikke så meget ude hos lærerne, som jeg gerne ville.

Respondent 5

Umiddelbart vil jeg sige, at hensigten er, at vægtningen skal ligge på det praksisnære. Min ansættelse – og de andre pædagogiske ledere – er en rigtig vigtig brik i kommunens strategi om, at der skal være mere praksisnær kompetenceudvikling af lærerne. Det fylder desværre kun 10 % af mit arbejde lige nu i etableringsfasen, men jeg forventer, at det kommer til at fylde meget mere.

Der er nogle småkurser i den institutionaliserede pulje, men det er ikke så meget. Der er sket noget fælles med Meebook som et opstartskursus, men vi skal selv følge det til dørs, og det er ikke altid så hensigtsmæssigt.

Balancen lige nu er ikke helt, som den skal være – vi har lige nu ikke tid nok til at følge lærerne.

Der har været nogle forløb med aktionslæring, hvor der har været en udefra, der har sat et forløb i gang, hvor lærerne skulle vende tilbage med en tilbagemelding om, hvordan det er gået. Der har været et konkret indhold kombineret med lærernes eget arbejde.

Jeg synes, at jeg i de seneste år har set en bevægelse fra faglige kurser mod mere læringsmiljøorienterede – metoder mm. Det er svært som lærer i dag at få et fagligt kursus. Hvis de vil på kursus i CL, så klapper vi i hænderne. Vi skal nok være påpasselige med, at den faglige opdatering ikke helt forsvinder.

Respondent 6

Tidligere har jeg i Køge Kommune – som er meget centralistisk – arbejdet efter bestemte modeller, og vi styrede hårdt efter 40-20-40 modellen (40 % af læringen ligger i forberedelsen, 20 % ligger selve kurset/uddannelsen og 40 % ligger efterbehandlingen og implementeringen) – det var en kæmpe kulturforandring, for læringsoverførslen sker ikke af sig selv. Det tænker jeg, at vi kommer til at gøre her også, når et fokuspunkt er læringsfællesskaber. Lærerne i teamsamarbejdet skal koncentrere sig om didaktisk og pædagogisk udvikling.

Jeg tror på en kombination af de to måder at kompetenceudvikle på. Det er utroligt vigtigt, at lærere kommer ud og ser andre kulturer, for ellers lukker man sig omkring sin egen kultur. Det kan være en konsekvens af den udvikling, som vi nu ser, hvor vi udvikler os selv frem for at få inspiration ved at tage ud og opsøge viden andre steder.

Økonomi er en stor udfordring lige nu, og vi kommer ikke til at opfylde målsætningen om linjefagskompetenceudvikling. Alle lærere er screenet sidste år, men vi har ikke penge til at dække tiden ind, når de skal på uddannelse.

3 – Hvordan sikrer man læringstransfer, at læring omsættes til praksis?

Respondent 4

Det er vigtigt, at man fra ledelsens side kigger på, hvad man vil opnå med at sende en medarbejder på kursus. Der skal leveres noget, når medarbejderne kommer tilbage. Kigge på det store billede og identificere vores behov, og det skal være tydeligt, hvad medarbejderne skal levere, når de kommer tilbage.

Det er ikke noget, som jeg forventes at gøre struktureret. Det er mere noget, som jeg selv tænker, og jeg kan være med til at påvirke strategien i de projekter, som jer er involveret i.

Respondent 5

Jeg er meget optaget af projektledelsesmodellen, hvor kompetenceudvikling foregår som projekter – lidt som det forløb, jeg nævnte om aktionslæring. I den ideelle verden har jeg forsøgt at søsætte projekter, som tager udgangspunkt i en oplevelse af, at der er en afstand mellem, hvor vi er, og hvor vi skal hen. Det oplever jeg giver et rigtig godt engagement. Udfordringen er at få ildsjælenes energi til at sprede sig.

Jeg oplever, at det i stor udstrækning har medvirket til at fremme den effekt, som vi har ønsket. Og den måde at arbejde med det på er givtig. Tidligere har jeg været i en kommune, som satsede på at uddanne alle lærere i True North i løbet af et skoleår, men når der ikke er en plan for opfølgning – at man sikre, at

der er nogen, der følger op – så forankrer det sig ikke. Så bliver det bare sjovt at være med til. Der tænker jeg, at den pædagogiske leder kommer meget tættere på den type opgaver.

Respondent 6

40-20-40-modellen er effektiv til det. Ellers prøver vi at lave nogle aktionslæringsforløb, og det er en kæmpe fordel, at man i kommunen har valgt at sætte det pædagogiske ledelseslag ind. Vi hoster tre lærergrupper, hvor de kommer på vidensseminar og gennemfører aktionslæring. Det er vores måde at forankre en ny praksis, og ledelsen har en helt central rolle i den sammenhæng.

Medarbejderne er klart ikke vant til at have ledelsen så tæt på. På papiret er lærerne glade for det, men i praksis er de ikke vant til det. Udskolingslærere er ekstremt autonome. De er vant til, at ledelse hjælper med praktiske problemer, tager sig af irriterende elever osv.

De har italesat det sådan: Bliver I ved med at komme og spilde vores tid (ved at deltage i teammøderne)? Jeg mener, at de skal vende det til: Tag min (ledelsens) tid. De skal opleve, at det kan bruges til noget, ellers køber de ikke ind på det.

4 – Hvordan afdækker man læreres kompetenceudviklingsbehov – og kan data indgå i vurderingen?

Respondent 4

Der er nogle helt klare krav, vi er i en forandringsproces, og læreridentiteten er under forandring. Der er behov for, at alle bliver opdateret og bliver mere nutidige. Der er en række krav til, hvad man skal kunne som lærer i det 21. århundrede. For den enkelte handler det om ledelsens deltagelse i undervisningen og en efterfølgende dialog.

Jeg er ikke i tvivl om, hvad de enkelte lærere mangler af kompetencer, og det kommer nok mest af samtaler og observationer. Lige nu er vi i en kulturændring, og derfor vil de kvantitative data ikke fungere godt. Her er samtalen vigtigere.

Jeg har faktisk valgt at sige, at den nye ledelsesstruktur med de nye pædagogiske ledere er indført, fordi vi som skolesystem ikke præsterer, som vi burde ud fra de kvantitative data – nationale test, afgangsprøverne – og endda trivselsundersøglesen. Derfor ligger der et kæmpe kompetenceudviklingsarbejde. Vi præsterer ikke godt nok, hverken på faglige resultater eller på trivsel.

Lærerne reagerede med at sige, at det blot afspejler en tendens, der gælder for hele landet. Vi har en lærergruppe, der mener, at kommunen har Danmarks bedste lærere – på trods af, hvad data siger.

90 % af lærerne på den ene afdeling kører efter meget traditionelle mønstre. De higer f.eks. efter engangsmaterialer, fordi det er materialet, der styrer deres arbejde. De forklarer dårlige resultater med de hjemlige forhold eller med, at eleverne ikke gider lave noget.

Du kan jo ikke gøre meget på kompetenceudviklingsfronten, når du har "Danmarks bedste lærere"!

På længere sigt kunne jeg godt finde på at bruge kvantitative data som løftestang i forhold til kompetenceudvikling af medarbejderne. Lærerne – tror jeg – vil opleve anvendelsen af data som kontrol. Der vil være udfordringer, fordi man har en kultur med at give prøven skylden og andre bortforklaringer.

Jeg skriver om Meebook i min kandidatopgave. I bund og grund er Meebook jo egentlig en kontrol, og hele landet skal indføre en eller anden form for evalueringsredskab. Det er interessant at se, hvordan vi kommer til at bruge data. Vil det blive brugt på den rigtige måde? Jeg kan jo følge med i alt i Meebook. Lærerne tænker ikke over det lige nu – lige nu er de optaget af at lære at bruge det som planlægningsværktøj, men jeg tror, at det vil gå op for dem, at det også er et kontrol- og dialogredskab.

Meebook er et meget åbent program uden fast formater på f.eks. læringsmål for eleverne. Derfor vil det kræve en del styring, hvis man vil sikre, at man kan lave nogle sammenligninger for at se progression, forskel mellem lærerne og klasser osv. – ellers bliver vurderingerne også meget vilkårlige.

Jeg bliver nødt til at lære lærerne at arbejde med målstyret undervisning, før jeg kan forvente de bruger Meebook – indtil da vil de opleve værktøjet som en irritation.

Jeg håber, at lærerne vil tage værktøjet som et dialogværktøj, så de ikke "snyder på vægten". Det skal tydeliggøres, at det er udgangspunkt for en samtale ikke kun kontrol.

Der er noget kulturelt specielt blandt mange skolelærere – jeg oplever, at de skal være super motiverede for at kaste sig over nye opgaver. Det er som om, at nogle er af den opfattelse, at de selv kan vælge, hvilke af deres opgaver de vil løse – og hvordan.

Respondent 5

Jeg har været ude og se noget undervisning, og der kan jeg se, at jeg får utrolig meget på utrolig kort tid ud af at se undervisningen – også selv om jeg bare kommer for at lære en klasse at kende. Jeg har også arbejdet med at have en kursusønskerunde, hvor lærere byder ind på at ønske kurser, som ikke lige har noget med det, som vi lige nu har gang i. Det er ikke en ok måde at gøre det på – det skal forankres i, hvad eleverne får ud af det, eller det skal være knyttet til en lærers funktion – f.eks. som vejleder.

Kvantitative data er desuden også oplagte at bruge. De hårde data må ikke stå alene. Der kan være rigtig mange gode grunde til at en klasse ligger, hvor den ligger. Men hvis der er et mønster over tid, kan man gå ind i det og arbejde på at tydeliggøre den gode praksis og afhjælpe den praksis, der ikke fungerer.

I forbindelse med den nationale trivselsmåling har jeg fulgt op på det især de steder, hvor vi kunne have en begrundet mistanke om, at resultaterne ikke kunne forklares med den socioøkonomiske faktor eller andre forhold hos eleverne. Ud af det kom der ikke konkret kompetenceudvikling, men snarere en samtale om, hvad der kan gøres bedre og som en håndsrækning til læreren om, at vi gerne vil hjælpe dig.

En udfordring kan være, at det er svært at tale om sagen uden at det bliver personligt. Nu bliver du vurderet på dine resultater – og at gøre det på en uærbødig og nysgerrig måde – det er svært. *Lige nu er det lettere for mig at føre den slags samtaler, fordi jeg er ny, og fordi jeg fra dag et har fortalt dem, at jeg er ansat til netop det, og at det er et af kommunens pejlemærker*.

Jeg har spillet med åbne kort fra starten, og det gør det nok lettere at føre de samtaler, gætter jeg på. Jeg vil kigge på de frivillige nationale test her til foråret, så vi kan bruge det til de obligatoriske til efteråret næste år.

Den iscenesættelse har gjort det lettere for mig at etablere den scene. I min sidste lederstilling var jeg konstitueret, og det var meget vanskeligt at etablere en ny asymmetrisk relation til tidligere kolleger. Her har det være åbenlyst fra dag et, og det giver en meget klarere og bedre platform.

Respondent 6

Kompetenceafklaringsforløbet omkring linjefagene fylder rigtig meget. Det er virkelighed, og derfor skal det med. Når det projekt er lagt på skinner, stjæler den ressourcer fra den øvrige kompetenceudvikling.

Derudover kan man jo spørge medarbejderne, og så får man at vide, hvad de selv ønsker. Som regel er det et personligt ønske om kompetenceudvikling, men det skal gå hånd i hånd med vores strategiske hensyn – hvordan passer det i skolens behov?

Den tredje vej er jo, at man gennem observationer konstaterer, at der nogle lærere, der mangler kompetencer til det ene eller det andet. Det har jeg desværre lige nu ikke tid nok til. Ellers kan man også bygge det op på tilbagemeldinger fra elever og forældre. Medarbejderne vil opleve, at jeg skal redde dem med at tage mig af en besværlig elev.

Efterfølgende må man jo blive enig med medarbejderne om, at der rent faktisk er et behov. Det er jeg ikke dygtig til lige nu, men det glæder jeg mig at bliver god til.

Når vi taler elever med en udfordrende adfærd, må vi jo kunne sige til en gruppe lærere omkring eleven, at denne elev stiller dig overfor nogle udfordringer, som du med din seminarieuddannelse ikke kan forventes at kunne løse. Nu går jeg ind og får fat i noget kompetenceudvikling, som kan hjælpe hele teamet med at løse udfordringerne – det bliver accepteret af lærerne, for så er det ikke den enkelte lærer, der ikke kan klare en opgave. Det er ikke dig som lærer, der ikke er god nok – det er en fælles opgave, som vi sammen skal løse. Inklusionsudfordringen er en anden nu end for 10 år siden, hvor de elever ikke ville være i undervisningen.

Jeg kan sagtens se, at jeg fremover gerne vil bruge kvantitative data med i MUS-teamr på kollektiv og individniveau. Vi performer ikke godt nok i forhold til vores socioøkonomiske indeks. Det vil være provokerende for vores medarbejdere, fordi vi ikke er vant til at inddrage data for elevernes resultater i den type samtale.

Forklaringen er, at det var en dårlig klasse eller andre ydre faktorer. Vi må derhen, hvor vi er så gode til at undervise, at vi kan eliminere den faktor. Vores distriktsskoleleder italesætter det meget tydeligt.

Distriktsskolelederen blev inviteret til et møde – på mødet præsenterede han trivselsmålingen. Det var der tre lærere, der ikke troede på, og at eleverne måtte have svaret forkert, for vi vores elever har det godt. Det var slående.

Så – ja, jeg vil rigtig gerne bruge data, men det er mineret terræn.

Fra Køge Kommune oplevede jeg som konsulent, at de skoler, hvor ledelsen igennem samtaler med lærerne lagde stor vægt på resultater, var det tydeligt, at det stressede lærerne. Det skal man jo være bevidst om. Lærerne skal jo ikke blive syge af det.

Men det er afgørende at gøre det for at have fokus på, hvad eleverne lærer. Kvantitativt og kvalitativ skal gå hånd i hånd – ellers er der ikke en standard at måle det op imod.

Når du taler kvantitative resultater, vil mange lærere mene, at den type data ikke kan sige noget om lærernes egentlige arbejde.

5 – Oplever I, at I har en kultur præget af PLF'er, hvor man udfordrer hinanden fagligt på en udviklingsorienteret måde – og hvordan spiller data ind her?

Respondent 4

Lige nu har vi ikke en kultur, hvor vi af os selv udfordrer hinanden, men det er tydeligt, at kommunen vil i den retning. Lærerne skal uddannes i læringsmålstyret undervisning, og lederne uddannelse i læringsledelse.

Der er nok langt igen. Planen er, at vi skal tænke meget i læringsfællesskaber, og i forbindelse med sammenlægningerne af skolerne, sker der en række andre ting. Men jeg oplever, at lærerne er organiseret fuldstændigt traditionelt. Lærerne er ikke vant til at arbejde sammen om elevernes læring og læringsmål. De taler på kernemøder om eleverne, elevernes adfærd og aktiviteter.

Jeg var til et kerneteammøde, hvor jeg spurgte dem, hvad de ville lave i en fordybelsesuge. Lærerne præsenterede en række aktiviteter – skøjtehal, bagning osv., og det var tydeligt for mig, at de ikke på noget tidspunkt kom ind på, hvad eleverne skulle lære. Jeg tænkte, at det var det sociale, der var i centrum, men det sprang de hen over og nævnte, at lærerne havde planlagt turen i skøjtehallen, fordi nogle fra naboskolen havde nævnt, at de var i skøjtehallen den dag.

Lærerne er ikke organiseret hensigtsmæssigt, så de kan få ordentlig glæde af deres samarbejde. Det er så ærgerligt, for jeg ved fra mine egne og tidligere samarbejder, hvad de egentlig går glip af, når de ikke bruger hinanden mere struktureret.

Vi bliver nødt til at flytte fokus ved at lave en anden organisering. Som det er nu kan vi ikke samle folk om de relevante opgaver.

Lige nu bruger lærerne rigtig meget tid på at tale om elevernes adfærd. Der sparrer de virkelig med hinanden og har ofte det ønske, at eleverne ikke skal være i deres klasser. Jeg bliver nødt til at rammesætte samtaler om problematisk adfærd med at tydeliggøre, at forudsætningen for at tale om eleverne adfærd er, at eleverne er her – og de bliver her. Vi kan ikke fjerne eleverne.

Med hensyn til inddragelse af data, så er der en årlig læsekonference, hvor data indgår i deres samarbejde. Der bliver data brugt til at komme videre med forløbet med eleverne. Lærerne er skeptiske overfor nationale test, og det er lidt underligt.

Respondent 5

Jeg oplever, at det er meget forskelligt, som medarbejderne er klar til at gå ind i den slags samtaler (PLF'er). Der er nogle, for hvem det er meget følsomt, og så er der andre, som er helt klar til det.

Jeg har et par medarbejdere, som sidste år havde haft et rigtig dårligt skole/hjemsamarbejde. De er nu væk fra klassen, men de har fået lov til at fortsætte deres arbejde sammen om en ny klasse. Det ville jeg

have gjort anderledes, hvis jeg havde været med til at fagfordele dette skoleår. Jeg oplever, at jeg skal ind over, lige så snart der kommer en henvendelse fra forældrene – og det er jo ikke modent og professionelt.

Nogle af medarbejderne og nogle teams ville af sig selv inddrage data og hinanden til at udvikle deres praksis. For dem vil det ikke være så farligt at gå ind i drøftelser om, at tre 5. klasser klarer sig meget forskelligt.

Respondent 6

På baggrund af 3 måneder vil jeg sige, at det ikke er noget, som de er vant til at gøre systematisk overhovedet. Lige nu skal vi have nogle driftsmæssige ting på plads. Når jeg så oplever, at de – som jeg nævnte tidligere – kan sidde på et møde, hvor de faciliteret kan gå ind i didaktiske diskussioner, så bliver jeg glad, fordi jeg kan se, at de får noget ud af det. Når man bliver bragt i en situation, hvor de kan gøre det, så bliver de lykkelige – og de oplevelser skal de have for at tro på, at det har effekt. Vi sammensætter lærerne i fagteams, når vi arbejder med læringsmålstyret undervisning, fordi det er tæt knyttet på den fagdidaktiske viden. Det giver ikke mening at gøre det sammen med ikke faglige kolleger. Nogle har tænkt det i årgangsteam, men det giver ikke nok.

Det er en kultur, som når de oplever, at de bliver ramt lige ind i deres fagdidaktiske identitet, så vil de være meget åbne overfor det. I så fald vil de være indstillet på at inddrage data.

Jeg er også meget optaget af at tage elevvinklen med. Der kommer nogle helt andre tilbagemeldinger fra eleverne end fra lærerne. Den del – at bruge elevperspektivet som datagrundlag – det ville jeg gerne have institutionaliseret.

Jeg oplever, at elever har henvendt sig til mig om noget negativt over nogle lærere. Når jeg skal tale med lærerne, er de meget overfølsomme overfor henvendelsen, og undrer sig over, hvorfor jeg ikke har bedt dem om at gå direkte til læreren selv. De betragter ikke elevhenvendelsen som et værdifuldt datagrundlag, men som et angreb.

Bonus: Respondent 6 oplever, at hendes baggrund ikke bliver værdsat. Jeg har en styrke i forhold til at tænke i processer, hvor den gamle skolekultur går ud på, at man uforberedt sætter sig rundt om et bord, og så går snakken. Ingen tager referat eller styrer.

Lærerkulturen er ekstremt defensiv – det har lock-outen skubbet til, men det er startet før.

Lærerne

1 – Har I en kompetenceudviklingsstrategi på skolen/i kommunen og hvad går den ud på?

Lærerne oplever ikke en tydelig kompetenceudviklingsstrategi. Der er i øjeblikket meget fokus på linjefagskompetenceløft, men der er ikke rigtig en plan for forløbet, og lærerne oplever ikke, at der er et klart billede af, hvordan det foregår og skal indføres.

Sidste år blev alle indkaldt til samtale om linjefagskompetence, men der var ikke sat ressourcer af til at dække udgifterne til kompetenceløftet.

At der ikke er en strategi for det gør, at man ikke er sikker på at blive kompetenceudviklet. En plan ville give noget tryghed for den enkelte. Den skulle også omfatte andet end linjefagsuddannelserne. Linjefagsafklaringen kan hurtigt blive et stykke papir, som ikke reelt tilfører værdi.

Den enkelte må selv vurdere, hvad de mangler, og ledelsen skal komme med sit bud, og man skal finde ud af behovet sammen i dialog. Der er generelt ikke så mange kurser, der udbydes ude af huset.

Der var førhen netværksmøder på tværs af skoler, hvor man kunne inspirere hinanden – det er også kompetenceudvikling, men det gør vi desværre ikke mere.

Når forskningen viser, at der er stor læringsværdi i at ledelsen sætter fokus på uddannelse af lærere, så er det uforståeligt, at man i kommunen trommer alle lærere sammen om et indhold, som mange synes er indholdsløst. Det rammer for bredt. Det ville være bedre, hvis man målrettede det den enkeltes behov.

2 – Hvilke aktiviteter bruger I til at kompetenceudvikle lærerne – institutionaliseret eller praksisnær?

Man bliver nogle gange sendt ud, men langt det meste kompetenceudvikling foregår, hvor alle lærere er sammen med oplæg, gruppearbejde og en eller anden form for rapportering. Kurser ude er værdifulde, fordi man møder andre mennesker fra andre sammenhænge – man bliver taget ud af sin egen sammenhæng.

Når man kommer ud, er det målrettet den enkelte. Efter kurser ved man præcist, hvordan man skal få det til at fungere hjemme.

3 – Hvordan sikrer man læringstransfer, at læring omsættes til praksis?

Der er en forventning om, at der kommer succes med det samme.

Meebook – som eksempel på en fælles omgang for alle – er introduceret på 2 timer. Det opleves som om, at ledelsen kan sætte flueben ved den, men der skal mere til, hvis lærerne skal bruge det, og det skal blive en succes. Det skal køres til dørs af ledelsen eller andre – ellers ændres praksis ikke. Derudover er der en udfordring i, at Meebook bliver præsenteret på et tidspunkt, hvor alle funktionaliteter ikke er færdigudviklet. Dermed skal det arbejde, man tidligere har udført, genoptages. Der er enighed om, at man skal vente med at introducere noget nyt, indtil der er klart. Meebook opleves lidt forskelligt – indskolingslæreren kan ikke se meningen, mens udskolingslæreren kan bruge det. Der skal være en, der laver den store plan, som sikrer at alle bruger det – det kunne også omfatte superbrugere eller lignende. Lærerne oplever, at de ofte bliver overladt til sig selv efter en fælles introduktion, og derved bliver det vilkårligt, om lærerne ændrer deres praksis.

Lærerne oplever, at nogle af oplægsholderne ikke altid virker som om de helt ved, hvad deres opgave er – altså hvor deres målgruppe er henne i forhold til læringsniveau.

Hellere færre indsatser, der bliver forfulgt ordentligt end mange, der ikke bliver forfulgt. Det opleves som om, at der er for mange bolde i luften. De indsatser, der sættes i gang, opleves ikke af lærerne som et led i de aktiviteter, som i forvejen kører eller den retning, som skolen kører i.

En lærer giver udtrykt for, at dygtige instruktører kan vise en præcis, hvad man kan gøre bedre, og dermed er det lettere at få ændret sin praksis, når man er tilbage på skolen.

4 – Hvordan afdækker man læreres kompetenceudviklingsbehov – og kan data indgå i vurderingen?

MUS-samtalen nævnes af lærerne som et forum, hvor man kan føre dialog om kompetenceudvikling, men alle får det ikke. Det kan også ske i den daglige dialog. Når lederen er tæt på eleverne og med i klasserne, kan man mærke, at der bliver sat ind med målrettede behov for kompetenceudvikling, og det opleves som positivt.

Det kan være tilførsel af kompetencepersoner udefra, som – mens lærerne arbejder – kan give sin viden

Lærerne oplever ikke, at data systematisk bruges som grundlag for kompetenceudvikling. De giver udtryk for, at rigtig meget kompetenceudvikling er et resultat af forvaltningens beslutninger om, hvad vi skal udvikles inden for.

Data synes generelt at være godt at inddrage, så man ikke sidder og gætter, og så man har noget at gå ud fra. Dertil er det væsentligt, at lederen bruger flere datasæt – altså både nationale test og andre kvalitative data. Ellers kan man ikke få nuancer med om, at en klasse har særligt udfordrede elever.

Tanken om, at man har mere detaljerede datasæt, som kan følge en lærer, afskrækker ikke respondenterne, for man kan vel stå inde for sin undervisning. De gør dog opmærksom på, at mindre sikre lærere ikke ville finde det særligt behageligt, og at ledelsen skal tænke det ind i et forløb.

Alle er enige om, at hele forudsætningen for, at det fungerer, er, at der er en klar stemning af udvikling og support – og ikke stillen til regnskab for.

En lærer oplever, at undervisningsobservation er meget givende, fordi man ser sin egen undervisning med nye øjne. Men det er vist ikke alle, der får det.

Lærerne oplever, at der skal bruges mange ressourcer for at gøre forældrene tilfredse, og det kan godt tage meget fokus væk fra elevernes læring.

Trivselsundersøgelserne er svære at bruge til noget i indskolingen – især fordi der er kæmpe stor forskel på dagsformen hos eleverne. Den ene dag kan være en solstråledag, mens den anden kan være en virkelig stor udfordring.

Data skal være valide – ellers orker man ikke at diskutere ud fra dem. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at man har de kvalitative data til at bakke de kvantitative data op.

5 – Oplever I, at I har en kultur præget af PLF'er, hvor man udfordrer hinanden fagligt på en udviklingsorienteret måde – og hvordan spiller data ind her?

Generelt opleves det som om, at der blandt lærerne er et tilstrækkeligt sammenhold til, at man både kan dele successer og fiaskoer. En af lærerne giver udtryk for, at det omkring hende er helt normal praksis. Vi er her for at udføre et arbejde, og det skal gøres så godt som muligt. Upræcist, om man egentlig diskuterer og udfordrer.

Bilag 10 – Kompetenceudvikling og elevdata

Kompetenceudvikling og elevdata

Guide til ledere om kompetenceudvikling af lærere på baggrund data for elevers læring og trivsel

Frans Hammer og Henrik S. Olsen
December 2015

Kære læser

Lige nu er der en bevægelse på skoleområdet, hvor vi i stigende grad læner os op ad evidens og forskning om effektiv undervisning og ledelse af læring. Et vigtigt element i den aktuelle evidensbølge er data, som kan fortælle os noget om elevernes læring og trivsel. Data associeres ofte med tal, kolonner og rækker i et regneark, men databegrebet i undervisningsverdenen er meget bredt og omfatter både kvantitative og kvalitative data.

Brugen af data i skolen har i sidste ende det formål at forbedre undervisning og dermed øge elevernes læring og trivsel, og et vigtigt element i at forbedre undervisning er at arbejde målrettet med kompetenceudvikling af skolens medarbejdere og ledelse.

Vi har i forbindelse med baggrund i vores masterspeciale i Lærerprocesser med speciale i pædagogisk ledelse på Aalborg Universitet valgt at lave en kortfattet guide til ledere i skoleverdenen, hvis opgave det er at kompetenceudvikle lærere på baggrund af data for elevernes læring og trivsel. At hensyn til sproget har vi valgt ikke at have referencer til den bagvedliggende forskning og vores egen undersøgelse i den løbende tekst, men vi har lavet en liste over den væsentligste litteratur. Hvis man vil gå dybere ned i området, henviser vi til vores masterspeciale med titlen: ”Datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling”.

Guiden henvender sig først og fremmest til den såkaldte ”pædagogiske ledere”, som har personaleansvar for lærere i skolen, og som er tæt på elevernes læring. Guiden har dog også et afsnit, som henvender sig til de pædagogiske lederes ledere – såvel deres nærmeste leder som forvaltningsniveau og ministerielt niveau.

Vi håber, at denne guide kan bidrage med inspiration til alle, der interesserer sig for sammenhængen mellem resultater for elevernes læring og trivsel og læreres læring.

Frans Hammer og Henrik S. Olsen

December 2015

Hjælpen fra oven – om den lederens rammebetingelser

Indledningsvis vil vi sætte fokus på den pædagogiske leders rammebetingelser for at kunne lede læreres læring med baggrund i elevernes resultater. Herunder gennemgår vi de forhold, som den pædagogiske leder med rette kan forlange af sin egen ledelse.

Den pædagogiske leder skal for det første hjælpes på vej af en stærk og sammenhængende kompetenceudviklingsstrategi. Kompetenceudviklingsstrategien er en del af den overordnet strategi for hele skoleområdet, og den skal give kompetenceudviklingen retning, så den pædagogiske leder kan træffe beslutninger om lærernes kompetenceudvikling, som ligger i tråd med den overordnede retning.

Derudover skal forvaltning og den pædagogiske leders leder sikre, at der er lavet implementeringsplaner for de forskellige kompetenceudviklingstiltag. En implementeringsplan består af:

1. Klar kommunikation til ledelse og medarbejdere om
    a. Planens sammenhæng med den overordnede strategi
    b. Planens formål og mål
    c. Hvilken ændret praksis man ønsker som resultat af kompetenceudviklingen
2. Tidsplan for gennemførelsen af kompetenceudviklingen
3. Tydelig ansvarsfordeling for at sikre gennemførelse af planens enkelte dele
4. Opfølgningsaktiviteter og –ansvarlige for at sikre at praksis rent faktisk er ændret til det ønskede

Kompetenceudvikling med baggrund i data for elevernes læring og trivsel er ikke et skrivebordsarbejde. Den pædagogiske leder skal have tid til at være tæt på lærernes arbejde med eleverne ved at deltage i undervisningen og i de professionelle læringsfællesskaber, som er på skolen. Det betyder, at den pædagogiske leder ikke skal bruge al sin tid på administration og andre gøremål, som ikke er knyttet tæt til kerneydelsen. Den pædagogiske leders leder skal derfor sørge for at "rydde vejen" for de pædagogiske ledere, så de har tid til det væsentlige.

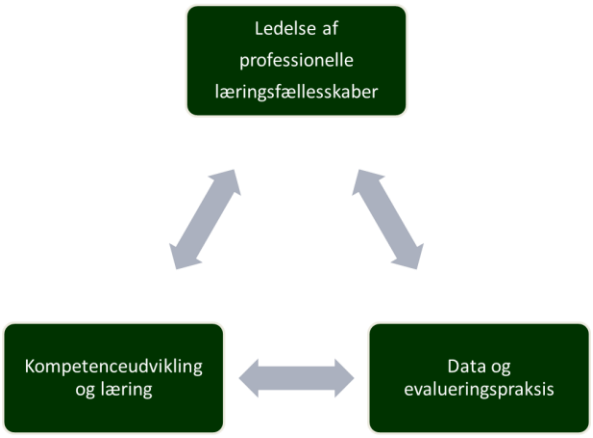
Endelig skal den pædagogiske leder bruge sin tid på data effektivt. I Danmark er data for læring og trivsel stadig under udvikling. Der er en palet af data til rådighed, men de er fragmenterede og skal trækkes fra mange forskellige systemer. Derfor skal den pædagogiske leder hjælpes med at få klarhed over data, med at have kompetencerne til at analysere og fortolke data og endelig med systemer, som gør kombinationen af de forskellige systemers data nem og effektiv.

Spørg derfor dig selv:

- Har skolen og skolevæsenet en sammenhængende strategi og dermed strategi for kompetenceudvikling af medarbejderne?
- I så fald – er den tydeligt kommunikeret?
- Er det klart, hvem der er ansvarlig for hvad?
- Er det klart for mig, hvordan jeg følger op på kompetenceudviklingen, så vi får en ændret praksis?

Tre hovedområder

For at få overblik over de væsentligste elementer i datainformeret ledelse af læreres kompetenceudvikling kan man betragte det ud fra en relationsmodel med tre hovedelementer:



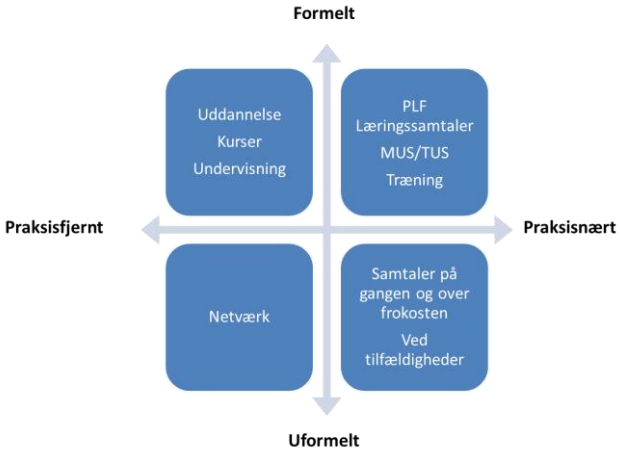
- Kompetenceudvikling og læring
- Data og evalueringspraksis
- Ledelse af professionelle læringsfællesskaber

Herunder vil vi kort gennemgå de centrale elementer inden for de tre områder.

Kompetenceudvikling og læring

Kompetence er forbundet med, at man inden for sit fagområde **ved** noget, at man **kan** noget, og især at man **gør** noget. Der er faktisk først tale om kompetenceudvikling, når en medarbejder lærer noget, får nogle nye handlemuligheder og rent faktisk **ændrer sin praksis** i forhold til det lærte – og her ligger der en særlig udfordring i forhold til den måde, vi normalt tænker kompetenceudvikling på.

Der er noget, der tyder på, at kompetenceudvikling ofte betragtes som noget, man går til – altså kurser og uddannelse, hvor man modtager undervisning. Udfordringen ved den type kompetenceudvikling er, at den sker adskilt fra det daglige arbejder, og derfor kræver det noget særligt, for at det lærte sætter sig i ændret praksis. Der er samtidig noget, der tyder på, at kompetenceudvikling, der sker, mens man arbejder tæt på elevernes læring, har en meget større sandsynlighed for at påvirke praksis.



Man kan betragte kompetenceudvikling ud fra modellen, som viser, at kompetenceudvikling kan ske:

- Formelt praksisfjernt – f.eks. kurser og uddannelse, hvor medarbejderne modtager undervisning typisk af en fagperson
- Formelt praksisnært – f.eks. læreres samarbejde om en fælles læringsudfordring, læringssamtaler, refleksioner i de professionelle læringsfællesskaber og konsulentbistand tæt på undervisningen
- Uformelt praksisnært – f.eks. når lærerne taler uformelt sammen på gangene og i pauserne om elevernes læring og udfordringer
- Uformelt praksisfjernt – f.eks. når lærere mødes med andre lærere i eksterne fora, samtaler hen over aftensmaden og ved festlige lejligheder, hvor ens fag bliver bragt op (og det gør det, hvis man er folkeskolelærer)

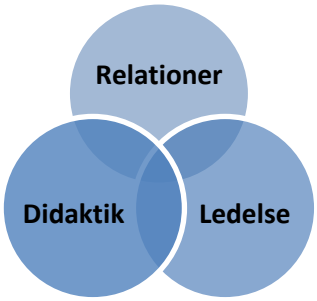
Hvert felt i modellen har nogle fordele og ulemper, og vi vil her nøjes med at fokusere på de to felter i det formelle område.

Formelt praksisfjern kompetenceudvikling udmærker sig ved, at lærere kommer ud af huset og får inspiration udefra. Derudover er det ikke muligt praksisnært at uddanne lærere i linjefag eller diplomuddannelser, da den faglige ekspertise er knyttet til uddannelsesinstitutioner, som står for uddannelserne. Udfordringen er, at det kræver en ekstra indsats og ledelsesopfølgning at sikre, dels at det lærte omsættes i en ændret praksis på skolen, dels at det lærte vandrer rundt i organisationen og spreder sig til andre medarbejderes praksis.

Formelt praksisnær kompetenceudvikling udmærker sig ved, at man lærer, mens man arbejder, og at man kan inddrage forskellige typer af data for elevernes læring og trivsel i lærerens læring. Det betyder, at man i realtime kan erfare sig frem og dermed hurtigt kan justere og rette til, så undervisningen bliver mere effektiv. Den praksisnære kompetenceudvikling kræver en eller anden form for professionelt læringsfællesskab, hvor læreren kan reflektere over de daglige udfordringer med kolleger, den pædagogiske leder eller en konsulent. Det kan ske i lærernes teamsamarbejde, i læringssamtaler mellem leder og lærer, i en MUS eller andre sammenhænge, hvor elevernes læring og trivsel drøftes. Udfordringen er dels, at der ikke altid er en ekspert i området, og derfor må man eksperimentere sig frem, dels at der på arbejdspladsen skal være en kultur, hvor man ønsker at dele sin praksis med andre. Det vender vi tilbage til længere fremme.

Endelig er der evidens for, at især tre kompetencer er væsentlige for en lærer:

- Relationskompetence
- Klasseledelsekompetence
- Didaktisk kompetence



Folkeskolen får løbende flere og flere opgaver, og derfor kan mange kompetencer være nyttige for en lærer. Men for at kunne fokusere indsatsen på det væsentligste, kan den pædagogiske leder systematisere kompetenceudviklingen af lærerne ud fra de tre kompetenceområder for at sikre, at tiden bruges på det, der har størst effekt.

Spørg derfor dig selv:

- Hvilken praksis ønsker jeg skal komme ud af kompetenceudviklingen?
- Kan vi løfte udviklingsopgaven internt, eller skal lærerne sendes ud af huset?
- Når lærerne kommer tilbage fra praksisfjerne aktiviteter – hvordan sikrer jeg en ændret praksis og videndeling i organisationen?
- Løfter kompetenceudviklingen lærerne på de væsentligste kompetencer?

Data og evalueringspraksis

Som nævnt er der de senere år kommet stort fokus på evidens i skoleverdenen – man skal kunne argumentere sin praksis og sine beslutninger med udgangspunkt i forskning og andre typer af evidens. Data for elevernes læring og trivsel er en del af denne evidens.

Når den pædagogiske leder med udgangspunkt i data for elevernes læring og trivsel skal vurdere en lærers kompetenceniveau, laver lederen en evaluering af lærerens undervisning, og derfor skal man være omhyggelig i analysen og fortolkningen af data.

For det første er undervisning og læring komplekse størrelser, og derfor kan man ikke trække en lige linje mellem en bestemt type undervisning og et bestemt læringsresultat, og dermed er læring inden for evalueringsterminologien et **"vildt" problem**. Derudover er det væsentligt at finde ud af, hvad man ønsker at evaluere, og det vil i denne sammenhæng oftest være **resultater for elevernes læring** (og dermed effekten af lærerens undervisning).

For det andet skal mål og forventninger være knivskarpe for lærerne, så de ved, hvor de skal hen, og hvad kriterierne er for målopfyldelse. Uden mål og kriterier (eller tegn på læring) for lærernes arbejde, ved de ikke, hvad de bliver målt op imod.

For det tredje skal den pædagogiske leder være tydelig med, hvad evalueringen skal bruges til. Det ultimative formål med at føre samtaler med lærere om deres kompetenceudvikling med udgangspunkt i data er at **forbedre undervisningen**, så eleverne lærer mere. Derfor må hovedvægten i samtalerne ligge på forbedring og skabelse af ny viden og mindre på bedømmelse. Den pædagogiske leder skal derudover være opmærksom på eventuelle **konstitutive effekter** af at arbejde ud fra ovenstående evalueringslogik. En konstitutiv effekt er en utilsigtet effekt af en evaluering. En utilsigtet effekt af at arbejde med data på denne måde er, at lærerne lader deres undervisning styre af testen, som de bliver målt på i stedet for deres professionelle dømmekraft – og så er den konstitutive effekt uhensigtsmæssig.

For det fjerde skal den pædagogiske leder være bevidst om, hvilken type viden hun vil have af sin evaluering. Der er en række kvantitative data til rådighed i form af test, prøver og trivselsundersøgelser. De kvantitative data er gode til at vise noget om elevernes resultater, og de er dermed velegnede til at lave sammenligner over tid, mellem elevgrupper, mellem skoler osv. De data bør suppleres med kvalitative data i form af f.eks. klasserumsobservationer, elevprodukter, samtaler og interviews. De kvalitative data er velegnede til at give et billede af sammenhængen mellem undervisning og læringsresultater og til at få en dybere forståelse af den kontekst, som undervisningen foregår i.

Spørg derfor dig selv:

- Hvad er det jeg vil evaluere på?
- Har jeg tydeliggjort mål og tegn på læring for mine medarbejdere?
- Er jeg tydelig i forhold til, at jeg helhjertet ønsker at anvende mine data til forbedring af undervisningen?
- Bruger jeg et tilpas grundigt og alsidigt datagrundlag for mine vurderinger?

Ledelse af professionelle læringsfællesskaber

Som tidligere omtalt kræver praksisnær kompetenceudvikling professionelle læringsfællesskaber for at udfolde sig fuldt ud. Forskningen peger på, at skoler med en god og stærk samarbejdskultur klarer sig bedre end skoler med en udpræget privatpraktiserende kultur.

Det skyldes, at der er en kæmpe kompetenceudviklingspotentiale i de professionelle læringsfællesskaber, forudsat de fungerer som de skal i forhold til følgende fordring:

4. Professionelle læringsfællesskaber er karakteriseret ved, at forbedringer og beslutninger vedrørende elevers læring:
    a. Er informereret af videnskabelig og statistisk evidens
    b. Vejledes af den erfaringsbaserede kollektive dømmekraft
    c. Skubbes fremad af modne udfordrende samtaler om effektiv og ineffektiv praksis
5. Læringsfællesskaber er karakteriseret ved:
    a. Fokus på forbedring af elevernes læring, trivsel og præstationer
    b. At forbedringsprocessen er informeret af
        i. Professionel læring
        ii. Undersøgelser af elevers læring
        iii. Principper for effektiv undervisning og læring generelt
    c. At ethvert problem adresseres gennem organisatorisk læring
    d. At alle i organisationen lærer deres vej ud af problemer i stedet for at ty til quick-fixløsninger
6. Fællesskaber er karakteriseret ved:
    a. Kontinuerende relationer
    b. Forpligtelse på og fælles ansvar for et fælles pædagogisk formål
    c. Forpligtelse på at forbedre egen praksis
    d. Forpligtelse på at respektere og drage omsorg for hinanden

Et professionelt læringsfællesskab er ikke en bestemt afgrænset organisatorisk enhed – f.eks. et lærerteam. Det er snarere en måde at tænke samarbejde på, som skal fungere ud fra ovenstående principper, og samarbejdet kan foregå mellem alle aktører i skoleverdenen med deltagelse af ledere, lærere, pædagoger, konsulenter osv.

En særlig variant af det professionelle læringsfællesskab er læringssamtaler mellem læreren/lærerteamet og den pædagogiske leder. Det centrale element i en læringssamtale er, at man udfordrer hinanden på handlingsteorier. En handlingsteori er en sammenhængende forståelse af, hvorfor en bestemt undervisning fører til et givent læringsresultat. Handlingsteorier er bygget op af bevidst fagdidaktisk viden, viden om pædagogiske metoder og en vis mængde praksiserfaring. I det professionelle læringsfællesskab argumenterer man med udgangspunkt i handlingsteorierne for sin undervisning, og princippet er, at man bygger sin praksis videre på den bedste og mest effektive af de handlingsteorier, der er præsenteret. Når man forstår teorien bag den andens handlinger, forstår man, hvorfor han handlede, som han gjorde.

For at denne type samtaler kan foregå med lederen som central spiller, er der en række forhold, som skal være på plads:

- Lederen skal have indgående kendskab til aktuel forskning og evidens om god og effektiv undervisning
- Lederen skal kunne etablere et tillidsfuldt forhold til medarbejderne, så alle tør vise styrker og svagheder med henblik på forbedring
- Lederen skal kunne tåle, at lærerne har en stærkere handlingsteori end hun selv har
- Lederen skal ubetinget have forbedring for øje – og ikke køre med en skjult dagsorden, hvor beslutningerne skal ende et bestemt sted

Endelig skal lederen vide, at for hver nyt krav hun stiller lærerne overfor, har hun forpligtelsen til at sikre, at lærerne har de nødvendige kompetencer til at imødegå kravet.

Spørg derfor dig selv:

- Har jeg sammen med mine medarbejdere en grundfæstet kultur, hvor det er normalt at samtaler handler om elevernes læring og forbedring af undervisning – professionelle læringsfællesskaber?
- Deltager jeg aktivt i samtaler med lærerne som en del af de professionelle læringsfællesskaber?
- Er jeg lykkes med at skabe en atmosfære præget af tillid?
- Er jeg villig til at gå ind i en professionel drøftelse af læring og undervisning – og erkende, at andre har bedre teorier, end jeg selv har?

Afrunding

Denne lille guide er naturligvis ikke dækkende for, hvordan man arbejder med ledelse af læreres kompetenceudvikling med baggrund i data for elevernes læring, men den er en komprimeret appetitvækker, og vi vil klart anbefale at studere videre på egen hånd. Herunder har vi listet den væsentligste litteratur, som vi har brugt i vores arbejde med området.

God arbejdslyst

Frans Hammer og Henrik S. Olsen

Litteratur:

- Albrechtsen, T. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber.* Frederikshavn: Dafolo.
- DuFour & Marzano. (2015). *Ledere af læring.* Dafolo.
- EVA. (2014). *Et bevidst blik på alle elevers læring.* Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring for lærere.* Dafolo.
- Krogstrup, H. K. (2006). *Evalueringsmodeller.* Hans Reitzels forlag.
- Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse.* Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret ledelse.* Dafolo.

Bilag 11 – Skriveansvarlige

Abstract	Fælles
Del I: Introduktion	Fælles
Trin 1: Hvad forskningen siger	
Kompetenceudvikling og læring	FH
Data og evalueringspraksis	HO
Ledelse af professionelle læringsfællesskaber	HO
Opsamling – Hvad forskningen siger	Fælles
Trin 2: Udfordringer og den danske kontekst	
Kompetenceudvikling og læring	HO
Data og evalueringspraksis	FH
Ledelse af professionelle læringsfællesskaber	FH
Opsamling – Udfordringer og den danske kontekst	Fælles
Del III: Videnskabsteori og metode	Fælles
Del IV: Analyse og diskussion	
Resultat af undersøgelsen	FH
Analyse	Fælles
Del V: Konklusion og perspektivering	Fælles