Ledelse tæt på undervisning og læring

Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Ledelse tæt på undervisning og læring

Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser

2015

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

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

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-839-4

9 788779 588394 >

Ledelse tæt på
undervisning og læring

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-839-4
Foto: Søren Svendsen

Indhold

Forord 5

1 Resume 7

2 Indledning 13
2.1 Formål 14
2.2 Undersøgelsens design og metode 14
2.2.1 Forundersøgelse 14
2.2.2 Caseundersøgelse på fire udvalgte skoler 15
2.3 Eksperter 17
2.4 Projektgruppe 17
2.5 Fokus og afgrænsning 18
2.6 Rapportens opbygning 19

3 Undersøgelsens grundlag 21
3.1 Undersøgelsens forskningsgrundlag 21
3.2 Uddannelsespolitisk kontekst 24

4 Praksislogikker i ledelsesopgaven 27
4.1 Ledelse mellem at facilitere læreprocesser og at sætte en klar retning 28
4.1.1 Ledelse ved at facilitere læreprocesser 28
4.1.2 Ledelse ved at sætte en klar retning 30
4.1.3 Opsamling 33
4.2 Ledelse mellem at udvikle og understøtte en professionel kultur og at opbygge tillid i relationer 34
4.2.1 Ledelse ved at udvikle og understøtte en professionel kultur med vægt på faglighed 34
4.2.2 Ledelse ved at skabe relationer og tillid blandt medarbejderne 39

4.2.3 Opsamling 40
4.3 Ledelse mellem at skærme og sikre fokus og at orientere sig mod forandringer i skolen 41
4.3.1 Ledelse ved at skærme og sikre fokus på kerneopgaven 41
4.3.2 Ledelse ved at orientere sig mod forandringer 43
4.3.3 Opsamling 44
4.4 Ledelse mellem at inddrage medarbejderes viden og erfaringer og at arbejde forskningsinformeret 45
4.4.1 Ledelse ved at inddrage medarbejdernes viden og erfaringer 45
4.4.2 Ledelse ved at arbejde forskningsinformeret 47
4.4.3 Opsamling 48

5 Faglige dialoger om undervisning og læring 51
5.1 Faglige dialoger i det uformelle rum 51
5.2 Faglige dialoger i det formelle rum 52
5.2.1 Undervisningen og dens virkning i fokus 53
5.2.2 Den enkelte elevs læring og udvikling er i fokus 61
5.2.3 Fælles læring i teamet og organisationen er i fokus 65
5.2.4 Opsamling 68

6 Organisering og rammesætning af skolens professionelle kapacitet 71
6.1 Skolens professionelle kapacitet 72
6.1.1 Organisering og rammesætning af de fagprofessionelles samarbejde i team 72
6.1.2 Anvendelse af ressourcepersoner 78
6.1.3 Kompetenceudvikling 80
6.1.4 Rekruttering og fastholdelse af medarbejdere 82
6.1.5 Ledelsens løbende opkvalificering og udvikling 85
6.2 Opsamling 87

Appendiks
Appendiks A: Dokumentation og metode 89
Appendiks B: Litteraturliste 93

Forord

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af ledelse af undervisning og læring i folkeskolen.

Undersøgelsen sætter fokus på, hvordan ledere lykkes med den del af deres opgave, der handler om undervisningens udvikling og kvalitet. Det gælder fx ledelsens rolle med hensyn til at give faglig sparring og understøtte samarbejdet blandt skolens fagprofessionelle. På baggrund af observationer og interview giver undersøgelsen eksempler på, hvordan lederne konkret går tæt på undervisning og læring med det mål at skabe gode læringsmuligheder for alle elever.

Jeg håber, at undersøgelsen vil bidrage til at styrke danske skolelederes konkrete arbejde med undervisning og læring og give nye perspektiver på, hvordan udvikling af ledelsesarbejdet kan styrke kerneydelsen i folkeskolen – det, som foregår i klasseværelserne.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resume

Denne rapport handler om ledelse af undervisning og læring i folkeskolen. Rapporten bidrager med viden om, hvordan udvalgte skoleledere praktiserer ledelse af undervisning og læring i skolens hverdagsliv. Rapporten handler desuden om, hvordan ledelsen styrker et fokus på undervisning og læring gennem organisering og rammesætning.

Forskningsresultater viser, at ledelse af undervisning og læring har betydning for elevernes læring og udvikling. Samtidig stiller folkeskolereformen aktuelt krav til den del af ledelsesopgaven, der går tæt på undervisning og læring med sin målsætning om at skabe lige og bedre læringsmuligheder for alle elever. I praksis kan det imidlertid være en stor udfordring at lede undervisning og læring, og der findes ikke mange undersøgelser af, hvordan denne ledelsespraksis konkret kan se ud.

Denne rapport formidler resultaterne af en undersøgelse af, hvordan ledelser på fire udvalgte skoler arbejder med at lede tæt på skolens kerneopgave. Skolerne er almindelige folkeskoler med forskellige udfordringer og fokusområder, men de er udvalgt, fordi de har ledelsespraksisser, der er eksemplariske i den forstand, at de er tæt koblet til, hvad forskning viser, er god ledelse af undervisning og læring. På baggrund af observationer af ledelsespraksis og interview med ledere og lærere på skolerne giver undersøgelsen eksempler på ledernes praksis og perspektiver på, hvordan undervisning og læring kan sættes i fokus i en skole i forandring.

Det er målet, at rapporten kan inspirere til, hvordan ledelsen af undervisning og læring konkret kan gribes an. Rapporten henvender sig derfor til ledere og forvaltninger, der er i gang med at udvikle praksis med fokus på skolens kerneopgave.

Dette resume præsenterer undersøgelsens hovedresultater.

Skolelederne balancerer mellem forskellige logikker i ledelsesopgaven

Undersøgelsen viser, at skolelederne i deres ledelse af undervisning og læring balancerer mellem forskellige logikker og forståelser af, hvad der understøtter udviklingen af god undervisning. De forskellige logikker og forståelser kan ses inden for fire spænd:

- Ledelse, der balancerer mellem at facilitere læreprocesser blandt skolens lærere og pædagoger og at sætte en klar retning for skolen
- Ledelse, der balancerer mellem at udvikle og understøtte en professionel kultur på skolen og at opbygge tillid i de personlige relationer mellem ledelse, lærere og pædagoger
- Ledelse, der balancerer mellem at skærme lærere og pædagoger og sikre fokus og at orientere sig mod at skabe forandring og udvikling i skolen
- Ledelse, der balancerer mellem at inddrage og anvende læreres og pædagogers erfaringer og at arbejde forskningsinformeret.

Skolelederne i undersøgelsen er i stand til at balancere mellem de forskellige logikker og forståelser, idet de via deres konkrete ledelsespraksisser er orienteret mod at arbejde med både den ene og den anden dimension i de fire spænd. Lederne placerer sig altså ikke entydigt i den ene eller anden retning, men er optaget af begge dimensioner i spændet og vil finde en balance afhængigt af den konkrete opgave eller situation. De fire spænd handler mere udførligt om følgende:

1 *Lederne har fokus på både at facilitere læreprocesser og at sætte en retning for skolen*
Når lederne er opmærksomme på at facilitere læreprocesser og at sætte en klar retning, ser lederne sig *på den ene side* som medskabere af viden gennem et refleksivt og undersøgende samspil med lærere og pædagoger, fx når de i dialogen med dem stiller spørgsmål, der åbner for refleksion over praksis, og som forstyrrer eller udfordrer gængse antagelser om god undervisning. *På den anden side* er lederne opmærksomme på at sætte en dagsorden for skolen gennem arbejdet med at formulere og kommunikere mål, visioner og resultater, som fx når en leder over for sine medarbejdere tydeliggør, at skolens mål er høj læringseffekt – og at det ikke er til diskussion. Det er vejen til at nå målet til gengæld.

2 *Lederne har fokus på både at udvikle en professionel kultur og at opbygge tillid*
Ledelse mellem at udvikle og understøtte en professionel kultur og at opbygge tillid i personlige relationer henviser til, at lederne *på den ene side* ser det som afgørende at opbygge en professionel kultur med elevernes læring som omdrejningspunkt, og hvor ledelsen har høje forventninger til både elever og medarbejdere. Det kommer fx til udtryk, når ledelsen anerkender faglige resultater som led i at skabe en værdi om, at det er sejt at være dygtig. *På den anden side* er ledelsen optaget af at skabe tillid og respekt i relationen til lærere og pædagoger og har en opmærksomhed over for kendskabet til medarbejderen som person. Det kom-

mer fx til udtryk, ved at lederne lægger kræfter i at skabe social sammenhængskraft ved at prioritere sociale aktiviteter med og blandt medarbejderne.

3 *Lederne har fokus på både at skærme deres medarbejdere og at skabe forandringer i skolen*
Lederne skærmer og sikrer fokus, når de *på den ene side* vægter at skabe ro, stabilitet og retning ved at prioritere indsatser og projekter nøje og ved fx at være optaget af organisationens "modenhed" til nye tiltag. *På den anden side* er lederne rettet mod skolen i forandring og mod løbende at udvikle og se nye muligheder for at kvalificere den pædagogiske og didaktiske praksis. Som en del af dette er lederne opmærksomme på de følelser og stemninger, som opstår, når der gennemføres forandringer, og som er afgørende for medarbejderne og deres oplevelse af mening og trivsel i arbejdet.

4 *Lederne har fokus på både at inddrage de fagprofessionelles erfaringer og at arbejde forskningsinformeret*
Når ledelsen inddrager og anvender læreres og pædagogers viden og erfaringer og arbejder forskningsinformeret, har den fokus på at bruge medarbejdernes viden og erfaringer som ressource i skolens udvikling. Fx ved at gribe ideer, der kommer fra medarbejderne, og understøtte spredning og forankring. *Samtidig* har ledelsen fokus på at målrette det pædagogiske arbejde ud fra mere "sikker" viden om, hvad der virker. Og dermed på at bruge forskning, evaluering og andre videnkilder til fx at inspirere med nye perspektiver og til at argumentere for skolens mål og indsatser.

Andre resultater af undersøgelsen er:

Lederne reflekterer sammen med deres medarbejdere og giver nye perspektiver tæt på den pædagogiske praksis
Lederne drøfter undervisning og læring med lærere og pædagoger i en række forskellige fora. Det sker fx i faglige dialoger om elevernes læringsmuligheder med udgangspunkt i de nationale test, feedbacksamtaler med afsæt i observation eller faglige aktiviteter målrettet hele skolen.

Ud over de formaliserede faglige dialoger er lederne meget bevidste om at understøtte udviklingen af en kultur for mere hverdagslige uformelle relationer, som fx opstår, når en lærer kigger forbi lederens kontor for at vende en specifik udfordring. De uformelle relationer er vigtige *dels* for at imødekomme behovet for akut at afstemme en udfordring med en leder, fx en forældrehenvendelse, *dels* for at understøtte løbende videndeling og fælles læring i organisationen, fx når en lærer deler en positiv erfaring fra klasseværelset med ledere og kolleger.

Fokuserer vi på ledernes rolle i de faglige dialoger, viser undersøgelsen, at ledelse tæt på undervisning og læring kommer til udtryk i ledelsesadfærd, der eksempelvis er kendetegnet ved, at lederen:

- Stiller uddybende spørgsmål for at afsøge faglige argumenter og kriterier for vurderinger af elevers læring og udvikling
- Er medreflekterende i den fælles læreproces om fx at finde løsningsmodeller i forbindelse med en pædagogisk indsats
- Tager del i analyse af data om elevers læring og inddrager fx supplerende videnkilder i refleksionen, fx forskning
- Inddrager nye perspektiver på den konkrete situation eller det pædagogiske arbejde mere generelt, fx gennem henvisning til andres erfaringer, forskningsbaseret viden eller lederens kendskab til specifikke sociale og personlige forhold
- Tager ansvar for at understøtte elevernes læring og udvikling i samarbejdet med lærere og pædagoger – fx ved at sikre relevant understøttelse og sparring fra ressourcepersoner og ved at følge op på fælles aftaler.

Lederne understøtter en stærk faglig samarbejdskultur gennem organisering

Lederne organiserer læreres og pædagogers arbejde med det mål at fremme en stærk kultur for samarbejde og videndeling. Det gør de, fordi de *for det første* ser medarbejdernes samarbejde som en forudsætning for at styrke kvaliteten af undervisningen, idet lærere og pædagoger i forskellige teamorganiseringer deler viden, erfaringer og ideer. *For det andet* ser lederne organiseringen af samarbejdet som afgørende for medarbejdere, der agerer selvledende. Lederne er opmærksomme på, at selvledende medarbejdere har brug for klare rammer, inden for hvilke selvledelsen kan finde sted. I praksis er lederne derfor optagede af at prioritere tid til at mødes og at have indflydelse på det indhold, medarbejderne mødes om. Konkret påvirker lederne indholdsdrøftelserne ved fx at sætte punkter på dagsordenen på møder eller ved at indføre et selvevalueringsredskab til brug i teamet.

Lederne ser egen læring som en del af udviklingen af en professionel praksis

Lederne er optaget af deres egen læring som en del af skolens fokus på løbende at udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis. Konkret prioriterer lederne deres egen læring gennem fx lederuddannelse, inspiration fra andre skoler og læsning af forskning og ved selv at deltage i læreres og pædagogers kompetenceudvikling. Lederne peger på et behov for at holde sig opdateret med viden om fx nye pædagogiske teorier, aktuelle faglige og uddannelsespolitiske diskussioner og ledelsesstrategier til at håndtere en skole i forandring. De har behov for at være opdaterede for blandt andet at kunne indgå kvalificeret i faglige dialoger og sparring med deres medarbejdere. Lederne er i den sammenhæng bevidste om, at deres sparring adskiller sig fra den fagfaglige vejledning fra ressourcepersoner, fordi ledelsens relation til medarbejderne er en anden end den

kollegiale relation mellem medarbejder og ressourceperson. Ligesom lederen i en faglig sparring naturligt vil have et andet videngrundlag end ressourcepersonens fagfaglige specialistviden.

Lederne rekrutterer ambitiøse medarbejdere, der passer ind, og som "vil" eleverne
Lederne ser fastholdelse og rekruttering af medarbejdere som et vigtigt element i at sikre skolens professionelle kapacitet. I forbindelse med rekrutteringen af nye medarbejdere er det *dels* afgørende for lederne, at lærere og pædagoger er ambitiøse og har et højt fagligt niveau, fx målt ved et højt karakterniveau fra læreruddannelsen. *Dels* ser lederne på de potentielle medarbejderes sociale og personlige kompetencer og egenskaber. Lederne lægger her vægt på, at nyansatte skal "passe ind" i gruppen af medarbejdere, og at de matcher og kan bidrage til den professionelle kultur, som ledelsen ønsker at fremme på skolen. Fx at en kommende medarbejder er åben og eksperimenterende i sin tilgang til undervisningen. Endelig er det vigtigt for lederne, at de nye medarbejdere "vil" den elevgruppe, der er på skolen, og har en tilgang til det pædagogiske arbejde, som ligger i tråd med den eksisterende forståelse og praksis på skolen, fx når det gælder arbejdet med en differentieret elevgruppe.

2 Indledning

Forskningsresultater viser, at skoleledelse har betydning for elevernes læringsudbytte. Den newzealandske forsker Viviane Robinson og hendes kolleger peger fx på en positiv effekt af ledelse gennem at fremme og deltage i læreres læring og udvikling og på ledelse gennem at fastlægge mål for og forventninger til elever og lærere (Robinson 2011). I en dansk kontekst har blandt andet SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) vist sammenhænge mellem forskellige aspekter af skoleledelse og elevernes læring og trivsel. Her konkluderer centeret, at skoleledelse med betydning for elevernes læring i høj grad handler om at skabe et stærkt fagligt miljø på skolen, hvor faglighed vægtes højt, og hvor de professionelle samarbejder om at analysere og udvikle pædagogiske metoder (Winter et al. 2011).

Folkeskolereformen aktualiserer den del af ledelsesopgaven, der går tæt på undervisning og læring, med sit krav om at skabe lige og bedre læringsmuligheder for alle børn. I praksis kan det imidlertid være en stor udfordring at lede undervisning og læring i skolens hverdagsliv. Det har vi set senest i *Spørgeskemaundersøgelse om pædagogisk ledelse* gennemført i vinteren 2014, hvor 60 % af skolelederne i høj eller nogen grad efterspørger kompetencer til at varetage den pædagogiske ledelsesopgave (www.eva.dk).

I denne undersøgelse stiller vi skarpt på ledelse af undervisning og læring på fire folkeskoler. Skolerne er *på den ene side* almindelige i den forstand, at de har forskellige udfordringer og fokusområder. *På den anden side* er de udvalgt, fordi de har ledelsespraksisser, der er eksemplariske, idet de er tæt koblet til, hvad forskningen viser, gør sig gældende for god ledelse af undervisning og læring.

Selv om vi med afsæt i forskning ved, at ledelsen spiller en vigtig rolle i forbindelse med elevernes læring og udvikling, ved vi ikke meget om, hvordan den pædagogiske ledelsesopgave ser ud i praksis. Dette skal ses i sammenhæng med, at god ledelse vil være tæt forbundet med de lokale kontekstforhold, der gælder for den enkelte skole, og med den specifikke elev-, medarbejder- og forældregruppe, der tilsammen udgør skolens fællesskab. Med fokus på fire forskellige skoler vi-

ser denne undersøgelse eksempler på, hvordan ledelse af undervisning og læring konkret kan praktiseres.

2.1 Formål

Med denne undersøgelse er det målet at inspirere til, hvordan ledere kan arbejde med og udvikle deres ledelse af undervisning og læring.

Undersøgelsen bidrager med viden om, hvordan udvalgte skoleledelser praktiserer ledelse af undervisning og læring i skolens hverdagsliv. Herunder hvordan ledelsen styrker fokus på undervisning og læring gennem organisering og rammesætning.

Erfaringerne fra projektet skal udbredes til ledere og forvaltninger, som er i gang med at udvikle praksis med fokus på skolens kerneopgave.

2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen består af følgende dele:

- Forundersøgelse
- Caseundersøgelse på fire udvalgte skoler:
  - Observation
  - Interview med skoleledere
  - Gruppeinterview med ledelsesteam
  - Individuelle interview med fagprofessionelle.

Det kommunale niveau er desuden inddraget, når det har været relevant i forbindelse med de enkelte cases. Der er således i forbindelse med to af casene gennemført interview med repræsentanter fra den kommunale forvaltning.

2.2.1 Forundersøgelse

EVA gennemførte indledningsvist en forundersøgelse bestående af et litteraturstudie vedrørende forskning, der beskæftiger sig med den del af ledelsens opgave, der går tæt på undervisningens udvikling og kvalitet. Via litteraturstudiet identificerede vi en række kriterier for ledelse af undervisning og læring med positiv betydning for elevernes læring. Kriterierne udgør undersøgelsens teoretiske grundlag og har dermed dannet afsæt for udvælgelsen af de fire medvirkende caseskoler og været retningsgivende for projektgruppens analytiske arbejde med det kvalitative datamateriale.

Som en del af forundersøgelsen var vi desuden i dialog med Skolelederforeningen og andre relevante interessenter. Disse dialoger har medvirket til at kvalificere undersøgelsens fokus.

2.2.2 Caseundersøgelse på fire udvalgte skoler

EVA har udvalgt følgende fire skoler til at deltage i en caseundersøgelse:

- Østervangskolen i Favrskov Kommune
- Løjt Kirkeby Skole i Aabenraa Kommune
- Hjallerup Skole i Brønderslev Kommune
- Sophienborgskolen i Hillerød Kommune.

Baggrunden for at vælge fire cases har dels været muligheden for at undersøge ledelsespraksisser tæt på den enkelte skole med fokus på at forstå og inddrage skolernes kontekstforhold. Dels ønskede vi en vis variation i ledelsernes fokus og konkrete arbejde med ledelse af undervisning og læring for at få forskellige vinkler på ledelsesopgaven.

Skolerne er som nævnt udvalgt med det formål at inspirere med praksisser, der understøtter ledelse af undervisning og læring. Det er således ikke hensigten at give repræsentative billeder af ledelsesopgaven, men at bidrage med gode eksempler, der lever op til dele af de kriterier for ledelse af undervisning og læring, som forundersøgelsen peger på, har positiv betydning for elevernes læring. Der er altså tale om skoler, der har udvalgte praksisser, der kan kobles til de kriterier, der fremgår af forskningsgrundlaget i afsnit 3.1.

Skolerne er udvalgt på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse målrettet lærere i folkeskolen, som er gennemført i foråret/sommeren 2014 som led i følgeforskningsprogrammet i forbindelse med folkeskolereformen[1]. Vi har udvalgt relevante spørgsmål i skemaet, der beskæftiger sig med tematikker inden for de førnævnte forskningskriterier, og placeret de deltagende skoler ud fra besvarelserne for disse spørgsmål. Vi har i udvælgelsen desuden haft en opmærksomhed over for skolernes størrelse samt over for de seneste års gennemsnitlige karakterniveau korrigeret for elevernes sociale baggrund (for en mere udførlig beskrivelse af konstruktionen af bruttolisten, se appendiks A).

For at kvalificere den endelige udvælgelse af skoler til caseundersøgelsen er der gennemført ti telefoninterview med skolelederne på bruttolisten. Dette for at sikre et ledelsesperspektiv på spørgeskemaundersøgelsens lærerbesvarelser. De ti telefoninterview førte til en udvælgelse af fire skoler, som vi valgte som cases.

Læs mere om udvælgelsen af cases i appendiks A.

[1] Følgeforskningsprogrammet indgår i en årlig evaluering af implementeringen af folkeskolereformen og gennemføres af et konsortium bestående af Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP), Aarhus Universitet, Trygfondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet og VIA University College (VIA).

Caseundersøgelse

Første dag: observation af ledelse i praksis
På caseundersøgelsens første dag gennemførte vi observationer af situationer, hvor de deltagende ledere praktiserede ledelse af undervisning og læring. Vi overværede rammesatte aktiviteter som eksempelvis mødeafholdelse i ledelsesteam, klasseteam og afdelingsteam, MUS, læringssamtaler med udgangspunkt i nationale test og undervisningsobservation. Derudover observerede vi ledelserne i deres mere uformelle ledelsespraksis ved eksempelvis at deltage i pauser i personalerummet mv.

Forud for observationerne havde EVA bedt ledelserne om at overveje, hvilke aktiviteter det var relevant for os at deltage i for at få så stor indsigt i ledelsespraksissen som muligt. Desuden var det et mål med observationerne at få konkrete situationer at tale om under interviewene dagen efter.

Anden dag: interview med ledere, ledelsesteam og fagprofessionelle
På caseundersøgelsens anden dag gennemførte vi følgende interview:
- Interview med den øverste skoleleder. I et enkelt tilfælde med ledelsesteamet, med baggrund i teamets deling af funktioner og organisering.
- Gruppeinterview med ledelsesteamet, herunder SFO-lederen.
- Interview med to-tre fagprofessionelle. Oftest lærere, idet undersøgelsen har sin primære opmærksomhed med hensyn til lærere som hovedansvarlige for undervisningen. Se evt. mere i afsnit 2.5.

I forbindelse med et af besøgene gennemførte vi desuden interview med en PPR-psykolog og en pædagogisk vejleder, mens vi i forbindelse med to andre besøg fulgte op med interview med hhv. en konsulent og en skolechef fra forvaltningen.

Interview med skoleledere
Førstedagens observationer dannede afsæt for andendagens interview med skolelederen. Formålet med interviewet var at bidrage med viden om, hvordan skolelederen konkret praktiserer ledelse af undervisning og læring. Herunder hvilke muligheder og udfordringer han/hun ser i skolens ledelsespraksis. Under interviewet lagde vi desuden vægt på skolelederens fortolkning af hans eller hendes egen rolle som leder i relation til den pågældende skole og dennes medarbejdere.

Gruppeinterview med ledelsesteam
EVA gennemførte efterfølgende gruppeinterview med skolens ledelsesteam. Formålet med gruppeinterviewet var at få indblik i, hvilke tilgange, hvilken organisering og hvilke metoder ledelses-

teamet bruger til at understøtte ledelse af undervisning og læring. Interviewet satte også fokus på uddelegering af ledelsesopgaver samt på de muligheder og udfordringer, der følger heraf.

Interview med fagprofessionelle
For at få indsigt i den enkelte medarbejders oplevelse af skoleledelsens arbejde og rolle med hensyn til at lede undervisning og læring gennemførtes individuelle interview med tre lærere på hver skole. På en enkelt skole blev et af lærerinterviewene konverteret til et interview med en PPR-psykolog og en pædagogisk vejleder, fordi ledelsen vurderede, at deres perspektiv ville være relevant at have med. Interviewene satte fokus på, hvilken betydning medarbejderne oplever, skolens ledelsesfokus har for deres pædagogiske og didaktiske praksis og for udviklingen af skolens pædagogik mere bredt.

Interview med den kommunale forvaltning
På to af skolerne vurderede EVA i samråd med skoleledelsen, at det var relevant at gennemføre interview med repræsentanter fra den kommunale forvaltning. I den ene kommune gennemførte vi således et interview med en kommunal konsulent, mens vi i den anden kommune gennemførte et telefoninterview med skolechefen. De to interview har bidraget med perspektiver på dialogen og samarbejdet mellem skole og kommunal forvaltning om den pædagogiske ledelsesopgave.

Læs mere om undersøgelsens dokumentation og metode i appendiks A.

2.3 Eksperter
Professor Dorthe Staunæs, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og cand.scient.pol. Line Arnmark, chefkonsulent på Professionshøjskolen Metropol, har fungeret som sparringspersoner og kritiske læsere i forbindelse med undersøgelsen. De har bidraget med forskningsbaserede og praksisrelaterede perspektiver på dele af datamaterialet og givet sparring undervejs i forbindelse med undersøgelsens proces og rapportudkastet. Projektgruppen har afholdt tre møder med undersøgelsens eksperter.

2.4 Projektgruppe
Projektgruppen på EVA har ansvaret for undersøgelsen og udarbejdelsen af rapporten og består af specialkonsulent Marianne Buhl Hornskov (projektleder) og evalueringskonsulent Kristine Bang Andreasen. Specialkonsulenterne Mia Lange og Thomas Hem Pedersen har givet metodisk sparring på projektet, mens evalueringsmedarbejderne Jeppe Holm Nielsen, Anders Warring og Sonja Marie Staffeldt har medvirket til dataindsamlingen.

2.5 Fokus og afgrænsning

I denne undersøgelse har vi fokus på den del af skoleledelsens opgave, der omhandler ledelse af undervisningens udvikling og kvalitet, herunder fx ledelsens rolle med hensyn til at understøtte samarbejdet blandt de fagprofessionelle, at give faglig sparring og at arbejde med at fastlægge mål for skolen og for eleverne. Ledelsens organisatoriske og administrative opgaver vil ikke særskilt være i fokus, selv om de i praksis vil være tæt koblet til ledelsens arbejde med at udvikle undervisning og læring, idet beslutninger på de forskellige områder spiller sammen og virker understøttende for udvikling af bestemte praksisser i skolen. Grundet dette samspil mellem opgaverne vil læseren løbende gennem rapporten se snitflader til de forskellige dele af ledelsesopgaven.

Undersøgelsens fokus afgrænser sig desuden, ved at den bygger på en forståelse af ledelse som distribueret. Det betyder, at vi ser på ledelse som et kollektivt anliggende, som involverer medledere, ressourcepersoner og fagprofessionelle i øvrigt. Vi fokuserer mindre på ledelse koblet til skolelederen som person og på specifikke personlige egenskaber eller ledelsesstile og i højere grad på ledelse af selvledende medarbejdere og ledere af læreprocesser i klasserummet. Desuden ser vi på ledelse gennem det at etablere faste rammer eller organiseringer, fx teamsamarbejde. Ledelsens interne organisering og skolens struktur i fx afdelinger og enheder er ikke et udfoldet perspektiv i denne undersøgelse, da det ikke empirisk har vist sig som et omdrejningspunkt.

Undersøgelsen har via sit forskningsgrundlag fokus på sammenhængen mellem skoleledelse og elevernes læring. Der er her tale om en indirekte eller medieret betydning af forholdet mellem ledelsens handlinger og elevernes læringsudbytte – og hvor vi i forlængelse af forskningsresultater antager, at ledelsen fx gennem understøttelse af de fagprofessionelles samarbejde og videndeling kan have en positiv betydning for elevernes læring. Når vi i rapporten således beskriver udvikling og kvalificering af undervisning som mål, er det generelt ud fra en forståelse af, at det er elevens læringsudbytte, der i sidste ende er centrum for arbejdet.

Undersøgelsens forskningsgrundlag er som nævnt afsæt for udvælgelse af de fire caseskoler og retningsgivende for analysen af det kvalitative materiale. Forskningsgrundlaget bygger på en del studier, der har baggrund i ikke-europæiske lande, men som fx taler ind i en newzealandsk eller canadisk kontekst og dermed er rundet af andre skolekulturer og traditioner. Særligt trækker vi på et omfattende forskningsreview udarbejdet af skoleforsker Viviane Robinson og hendes kolleger (2011). Vi har endnu ikke så meget viden om, hvorvidt den forskningsmæssige evidens vedrørende sammenhængen mellem skoleledelse og elevernes læringsudbytte, som Robinson et al. peger på, kan genfindes i en dansk kontekst. Vi kan dermed heller ikke konkludere, at de eksempler på praksis, som undersøgelsen fremhæver, giver læringseffekter. Det bliver derfor spændende at følge de deltagende skoler i de kommende år. Denne undersøgelse hviler dog på den antagelse, at det er sandsynligt, at de læringseffekter, som reviewet peger på, også vil have positive betydninger i en dansk sammenhæng. Dels fordi vi ser fællestræk mellem internationale studier

og forskning gennemført i en dansk kontekst (fx Winter et al. 2011). Dels fordi flere af de studier, vi inddrager, bygger på litteratur, der har en bred international orientering inden for skoleledelsesforskningen.

Endelig har undersøgelsen i mindre grad fokus på det kommunale niveau med hensyn til ledelse af undervisning og læring. Det skal ses i sammenhæng med, at det kommunale perspektiv ikke har været dominerende i det empiriske materiale. Det vil være relevant fremadrettet at sætte særskilt fokus på kommunernes rolle med hensyn til at understøtte ledelse af undervisning og læring i skolen, fx som led i arbejdet med de kommunale kvalitetsrapporter.

Anvendelse af begreber
I den offentlige debat anvendes forskellige begreber om den pædagogiske del af ledelsesopgaven, fx pædagogisk ledelse, faglig ledelse og elevcentreret ledelse. Vi anvender løbende gennem rapporten betegnelserne *ledelse af undervisning og læring* eller *ledelse tæt på undervisning og læring,* fordi betegnelserne dels understreger undersøgelsens genstandsfelt, dels ligger i forlængelse af den forskning, som undersøgelsen bygger på, jf. kapitel 3.

Vi anvender desuden begreberne *de fagprofessionelle* som en fællesbetegnelse for skolernes lærere og pædagoger. Undersøgelsen har sin primære opmærksomhed over for lærerne, der har hovedansvaret for undervisningen. Pædagogernes perspektiv er behandlet dels gennem deltagelse af SFO-ledere i ledelsesinterview, dels ved et fokus på samarbejde og fælles læring i team og skolen mere generelt i interviewene.

2.6 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel består rapporten af fire andre kapitler.

Kapitel 3 Undersøgelsens grundlag beskriver undersøgelsens teoretiske grundlag og placerer undersøgelsen i den uddannelsespolitiske kontekst.

Kapitel 4 Praksislogikker i ledelsesopgaven er det første kapitel, der tager udgangspunkt i empirien. Det handler om ledelsernes forståelse og tilgange til opgaven om at lede undervisning og læring.

Kapitel 5 Faglige dialoger om undervisning og læring giver eksempler på relationer mellem de fagprofessionelle og ledere, med fokus på de faglige dialoger om undervisning og læring.

Kapitel 6 Organisering og rammesætning af skolens professionelle kapacitet viser, hvordan ledelserne arbejder med at organisere og rammesætte udvikling af den professionelle kapacitet som en forudsætning for at udvikle undervisningen og skabe læringsmuligheder for eleverne.

Appendiks A: Dokumentation og metode.

Appendiks B: Litteraturliste.

3 Undersøgelsens grundlag

Dette indledende kapitel udfolder undersøgelsens afsæt. Dels beskriver det undersøgelsens forskningsgrundlag, dels placerer det undersøgelsens fokus i den uddannelsespolitiske kontekst.

Kapitlet viser, at der overordnet set er fire kriterier, der har positiv betydning for forholdet mellem skoleledelse og elevernes læringsudbytte. Det gælder ledelsens fokus på:

- Mål og forventninger
- Skolens professionelle kapacitet
- Kultur med vægt på høj faglighed og lærermotivation
- Samarbejde mellem skolens aktører om læring.

De fire kriterier er identificeret på baggrund af et litteraturstudie. Kriterierne har betydning, idet de danner grundlag for undersøgelsens udvælgelse af caseskoler og på samme tid er retningsgivende for projektgruppens analyser af de kvalitative data.

Uddannelsespolitisk har den pædagogiske ledelsesopgave været i fokus gennem de senere år, og den kan ses aktualiseret med folkeskolereformens krav om at skabe bedre læringsmuligheder for alle elever. Selv om skolens kerneopgave altid har været i fokus, bliver undervisning og læring nu aktive i de mål, lederne skal lede i retning af. Reformen stiller således nye krav til skolelederne om fx at lede gennem mål og data og om at lede en skole i forandring.

3.1 Undersøgelsens forskningsgrundlag

Denne undersøgelse bygger på et litteraturstudie af forskningsbaseret viden om sammenhænge mellem skoleledelse og elevernes læringsudbytte. Litteraturstudiet udgør undersøgelsens forskningsgrundlag.

Den litteratur, der dominerer i forskningsgrundlaget, er en litteratur, der også synes at stå centralt i skoleledelsesforskningen generelt i disse år. Det gælder fx forskerne Viviane Robinson og John Hattie. En del af de anvendte studier har derfor baggrund i ikke-europæiske lande og er dermed

rundet af andre skolekulturer og traditioner. Når vi i en dansk sammenhæng anvender disse forskningsresultater, er det vigtigt at være opmærksom på de kontekstforhold, der spiller ind, og som kan få betydning i forbindelse med omsættelsen af denne viden. Helt centralt står fx diskussionen om, hvordan man måler elevernes læringseffekter[2]. I nogle studier er læringsudbyttet defineret som elevens faglige resultater i målbar form. Man kan her problematisere vurderingsgrundlaget som for stærkt optaget af kvantitative resultater set i forhold til en dansk skolesammenhæng med en stærk dannelsestradition, hvor fx trivsel, alsidig udvikling og lyst til at lære står centralt i skolens arbejde.

Vi ser dog ikke undersøgelsens afsæt og dermed fokus på forholdet mellem ledelse og læringsudbytte stå i modsætning til elevens trivsel eller mere dannelsesmæssige perspektiver. Nærværende undersøgelse bygger på et bredt læringsbegreb, hvilket vi kan genfinde i empirien, og har en opmærksomhed over for, at læring, trivsel og dannelse alle er vigtige dele af elevernes læring og ses som hinandens gensidige forudsætninger.

I arbejdet med kriterierne har vi interesseret os for den samlede ledelsespraksis, hvor ledelsen inddrager forskellige elementer og agerer ledelseskompetent afhængigt af skolens kontekst og med de medarbejdere, forældre og elever, der er på skolen. Det er derfor ikke hensigten at pege på enkeltstående virkningsfulde ledelsesdimensioner. Kriterierne vil i praksis kunne lappe ind over hinanden og måske være forudsætninger for hinanden. Når vi nedenfor præsenterer kriterierne enkeltvis, er det således et udtryk for en analytisk skelnen, der skal synliggøre og konkretisere enkelte og adskilte dele af en ledelsespraksis. Kriterierne er opsummerede pointer fra det forskningsgrundlag, vi har udarbejdet som led i forundersøgelsen. For en mere udfoldet beskrivelse, se *Forskningsoverblik: Kriterier for god ledelse af undervisning og læring* (www.eva.dk).

[2] *Som tidligere nævnt er det vanskeligt at måle direkte effekter af ledelsens handlinger på skolens og elevernes læringsudbytte – og man kan derfor i højere grad tale om indirekte effekter, hvor ledelsens handlinger påvirker skolens og elevernes læringsudbytte indirekte gennem andre variable, fx når ledelsen understøtter lærernes faglige samarbejde og videndeling.*

Kriterie 1

Mål og forventninger
Ledelsen viser vejen og sætter en retning for skolen ved at fastlægge mål for læring og sikre opbakning til målene. Målarbejdet sker på flere niveauer – både i relation til skolens overordnede målsætninger, i relation til læreres læring og undervisning og i relation til elevernes læring. Medarbejdernes commitment og kapacitet til at nå de opstillede mål er nøgleord i den sammenhæng.

Ledelsen sikrer og understøtter fx:
- Et fælles fagligt fokus på (og ansvar for) læring
- Ejerskab og opbakning til skolens vision og målsætning
- Klare og forståelige mål og forventninger
- Tillid i relationer og anerkendelse af resultater.

Kriterie 2

Skolens professionelle kapacitet
Ledelsen støtter og fremmer fastholdelse og udvikling af skolens professionelle kapacitet. Det kommer blandt andet til udtryk i et fagligt miljø, hvor lærernes mulighed for læring og udvikling prioriteres højt, og hvor undervisning og elevernes læring sættes i centrum for den pædagogiske praksis.

Udviklingen af skolens professionelle kapacitet indebærer fx, at ledelsen understøtter og sikrer:
- Lærernes faglige udvikling, herunder løbende opkvalificering og efteruddannelse
- (Etablering af) velfungerende kollegiale (lærings-)fællesskaber med fokus på undervisning, metoder og elevernes læringsudbytte
- Udvikling af undervisning gennem faglig sparring, observation og feedback fra fx ressourcepersoner og ledelsen selv.

Og at ledelsen fx selv:
- Deltager aktivt i udvikling af undervisningen og fx indgår i konstruktive problemsamtaler
- Holder sig opdateret om relevant forskning og relevante undersøgelser
- Rekrutterer og fastholder de mest kompetente lærere
- Har lederuddannelse.

Kriterie 3

Kultur med vægt på høj faglighed og motivation
Ledelsen fremmer en kultur med fokus på høj faglighed – og hvor lærernes motivation og engagement i elevernes læring stimuleres. Kulturen vil være koblet tæt til skolens professionelle kapacitet, men indebærer fx også, at ledelsen sikrer og understøtter:

- En fælles orientering mod at øge elevernes læringsudbytte
- Lærernes faglige engagement og mod på at udforske viden og forståelse
- Systematisk indsamling af viden om elevernes læringsmuligheder og progression
- Løbende opfølgning på elevernes læring.

Kriterie 4

Skolens interne og eksterne aktører samarbejder om læring
Ledelsen sikrer, at inddragelse og samarbejde med interne og eksterne aktører har fokus på at understøtte skolens kerneopgave: elevernes læring. Det er afgørende, at samarbejdet balanceres, så lokalsamfundets muligheder udnyttes, samtidig med at det eksterne pres på lærerne reduceres. Samarbejde mellem skolens interne og eksterne aktører om læring indebærer fx at ledelsen:

- Sikrer, at lærere, pædagoger, forældre og lokalsamfund i fællesskab understøtter elevernes læring
- Deler ledelseskompetencen mellem aktører på og omkring skolen
- Sikrer skolens autonomi og mulighed for selv at tilrettelægge undervisning og fastlægge faglige mål
- Sikrer lærernes tid til at gennemføre arbejdet.

3.2 Uddannelsespolitisk kontekst

Den pædagogiske ledelsesopgave har gennem de senere år været et uddannelsespolitisk fokus (fx TALIS 2013 og OECD 2011). I et OECD-review blev den danske folkeskole anbefalet at styrke skoleledernes vurderinger af undervisningen og deres arbejde med feedback med det mål at udvikle praksis og kvaliteten af undervisningen (OECD 2011). En opfordring, der blev fulgt op af Skolele-

derforeningen, som har udviklet et inspirationsmateriale til brug i forbindelse med observation af undervisningen og dialog om udvikling af den[3].

Også folkeskolereformen og lov nr. 409 om lærernes arbejdstid sætter den pædagogiske ledelsesopgave i centrum. Skoleledere får, hvad der kan betegnes som et udvidet ledelsesrum og et øget ledelsesansvar. I den nye folkeskole lægges der op til grundlæggende forandringer af skolehverdagen i dens form og indhold, ligesom der er forventninger til en nytænkning af ledere, lærere og pædagogers samarbejde om elever, undervisning og læring. For ledelserne ligger der en stor opgave i at drive de kommende forandringer i skolen. Det indbefatter fx at sætte en retning for kulturforandringer og at styrke den pædagogiske ledelse.

For at understøtte udmøntningen af reformen har regeringen afsat 60 millioner kroner til kompetenceudvikling for ledere og forvaltninger i perioden 2013-15. Her er fokus netop på styrkelse af kompetencer til at varetage de ovenfor nævnte udfordringer[4]. Det gælder fx ledelsens evne til at rammesætte fagprofessionelt samarbejde, så samarbejdet har den størst mulige positive effekt på elevernes læringsudbytte og på lærernes undervisningspraksis, samt ledelsens evne til at observere, supervisere og give faglig sparring til medarbejdere og kolleger. En styregruppe har med bidrag fra en arbejdsgruppe under Det Nationale Dialogforum for Skoleledelse defineret syv ledelsesfelter, hvor faglig ledelse og forandringsledelse er omdrejningspunktet for de kompetencer, ledere og forvaltning skal have for at indfri reformens målsætninger[5].

En nyligt gennemført spørgeskemaundersøgelse bekræfter behovet for kompetenceudvikling blandt skolelederne (www.eva.dk). Således viser undersøgelsen, at 60 % af skolelederne oplever, at de i høj eller nogen grad mangler kompetenceudvikling i forbindelse med den pædagogiske ledelsesopgave. Mere specifikt efterspørger skolelederne kompetencer til fx at kunne initiere og støtte lærernes samarbejde om at udvikle undervisning og læring, give feedback og sparring til lærerne samt analysere og diskutere data om elevernes læringsudbytte med lærerne.

Andelen er faldet i forhold til 2006, hvor vi stillede skolelederne samme spørgsmål. Dengang svarede 83 % af skolelederne, at de i høj eller nogen grad manglede kompetenceudvikling i forbindelse med den pædagogiske ledelse. Tallene må imidlertid ses i sammenhæng med et fokus på

[3] Se Skolelederforeningens hjemmeside, lokaliseret 3. marts 2015: http://www.skolelederforeningen.org/skoleledelsen/vaerktojer/inspirationsmateriale-til-obs-og-vurdering-af-undervisningen.

[4] Se Undervisningsministeriets hjemmeside, lokaliseret 3. marts 2015: http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Den-daglige-skoleledelse.

[5] Styregruppen for Skoleledelse består af Undervisningsministeriet, KL, Børne- og Kulturchefforeningen og Skolelederforeningen. Styregruppen for Skoleledelse har etableret Det Nationale Dialogforum for Skoleledelse bestående af relevante videnmiljøer og udbydere af kompetenceudvikling med henblik på at styrke dialogen om kompetenceudvikling af skoleledelser.

efter- og videreuddannelse af skoleledere de senere år. Sammenholder vi disse tal med den internationale undersøgelse Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013, hvor 50 % af lærerne svarede, at de ikke får feedback eller sparring fra deres leder, kunne det godt tyde på, at skoleledernes manglende kompetencer ikke blot er et spørgsmål om deres oplevelse, men en reel udfordring i hverdagen (EVA 2013a).

At lede undervisning og læring handler måske ikke alene om et behov for nye kompetencer til at løfte opgaven, men også om en ændring i skolens ledelsesfokus. Arnmark og Junge (2014) taler om en bevægelse fra at lede undervisning (input) til at lede læring (output). Med det mener de, at skoleledelsen har blik for, hvordan skolen arbejder pædagogisk og didaktisk for at styrke elevernes læring, og for, hvad netop den gruppe af elever og medarbejdere, der er på den enkelte skole, har behov for i den sammenhæng. "Vi i skoleledelsen skal bruge tid på noget andet end det, vi plejer," fremhæver de to forfattere.

Med denne undersøgelse søger vi at konkretisere og skabe billeder af dette *andet*. Det gør vi ved at undersøge, hvordan ledelse af undervisning og læring ser ud i praksis.

4 Praksislogikker i ledelsesopgaven

> *Det er det, vi lever for – at skabe forandring for eleverne gennem vores medarbejdere. Længere er den ikke!* (Leder).

Ser vi på tværs af vores datamateriale, handler god ledelse af undervisning og læring om at finde den rette balance mellem forskellige praksislogikker[6]. Vi anvender her begrebet praksislogikker om de bagvedliggende principper, som lederne forstår deres ledelsespraksis gennem, og som de løbende arbejder med at beskrive. De er således fleksible og foranderlige og kan være mere eller mindre sprogliggjorte.

Vi har identificeret otte praksislogikker. Når vi arbejder analytisk med logikkerne, så vælger vi at beskrive dem inden for fire spænd. De fire spænd dominerer i datamaterialet og kan samtidig ses i forlængelse af eksisterende viden inden for skoleledelsesforskningen. De fire spænd er:

- Ledelse mellem at facilitere læreprocesser og at sætte en klar retning (praksislogik 1 og 2)
- Ledelse mellem at udvikle og understøtte en professionel kultur og at opbygge tillid i personlige relationer (praksislogik 3 og 4)
- Ledelse mellem at skærme og sikre fokus og at orientere sig mod forandringer i skolen (praksislogik 5 og 6)
- Ledelse mellem at inddrage medarbejdernes viden og erfaringer og at arbejde forskningsinformeret (praksislogik 7 og 8).

De fire spænd er som nævnt udtryk for en analytisk skelnen og kan ses som balancer, som de ledere, vi har med i undersøgelsen, via deres ledelsespraksis er optaget af og arbejder med. Spændene synliggør – ifølge vores optik – en elasticitet i ledernes forståelse af opgaven. Vi ser derfor ikke ledere placere sig entydigt i den ene ende inden for de fire spænd. Der er snarere tale om et kontinuum, hvor ledelsernes orientering mod de to praksislogikker vil være et spørgsmål om den konkrete opgave eller situation. Det interessante er således ikke, hvor i spændet de fire ledelser vil

[6] *Inspirationen til arbejdet med praksislogikker er primært hentet fra den franske sociolog Pierre Bourdieu (Bourdieu 1990).*

placere sig, men at vi i datamaterialet ser ledelserne arbejde med en opmærksomhed over for begge dimensioner i spændet og over for at skabe balance mellem de forskellige praksislogikker. På den måde viser spændet den kompleksitet, der grundlæggende kendetegner skoleledelsesopgaven.

De følgende afsnit udfolder de fire spænd.

4.1 Ledelse mellem at facilitere læreprocesser og at sætte en klar retning

Dette første spænd sætter fokus på ledelsens arbejde med *på den ene side* at facilitere og understøtte fagprofessionelle læreprocesser som en vej til at opbygge professionel kapacitet i skolens organisation. Opmærksomheden er her på ledelsen som medskaber af viden og som dem, der gennem god rammesætning understøtter udvikling af den pædagogiske praksis. *På den anden side* retter dette spænd opmærksomheden mod ledelsens arbejde med at fastlægge en klar vision og sætte en klar retning for skolen, som forholder sig til – og kobles tæt til – udvikling af elevernes læring og trivsel.

4.1.1 Ledelse ved at facilitere læreprocesser

Når ledelsen fokuserer på ledelse af undervisning og læring som facilitering af de fagprofessionelles læreprocesser, så bygger det på en forståelse af ledelsen som katalysator for medarbejdernes erkendelsesproces som en vej til at opbygge faglig viden og udvikle praksis. Det handler om, at lederne i den løbende dialog med de fagprofessionelle stiller gode spørgsmål, som så at sige "åbner praksis" og giver anledning til i fællesskab at undersøge og begrunde forskellige forståelser, fx med hensyn til en valgt pædagogisk eller didaktisk strategi. Og det handler om, at ledelsen udvikler en organisation, der betoner og understøtter en refleksiv og undersøgende tilgang til undervisning, fx ved at udvikle strukturer for teammøder, som understøtter, at de fagprofessionelle forholder sig analytisk til praksis, fx via selvevaluering.

Ledelsens rolle er inden for denne logik også at forstyrre og udfordre de gængse antagelser om undervisning og læring, der måtte være de herskende, og som måske står i vejen for at kunne se nye perspektiver eller muligheder. En leder siger:

> *Jeg "forstyrrer" [lærernes tænkning] ved at stille spørgsmål, som kommer lige efter der, hvor de selv stopper deres refleksion. Så spørger jeg, indtil der kommer modstand fra lærerne, og så bakker jeg ud. Så ser jeg, hvad der sker. Det er det at stille spørgsmål, så man fornemmer refleksionen. Det er ikke altid vigtigt at flytte dem, men det er, at de reflekterer over det, der er det vigtige.*

Det er afgørende for lederen i ovenstående citat at styrke lærernes refleksion over praksis som led i at udvikle og sprede faglig viden. I datamaterialet ser vi det perspektiv, at lederne i en sådan fælles undersøgende proces ifølge både sig selv og de fagprofessionelle ikke bør komme med løsninger eller konkrete svar i forbindelse med specifikke udfordringer, men snarere understøtte og skabe rammer for, at de fagprofessionelle kan løfte deres opgaver kvalificeret. Det begrundes i empirien med, at det er vigtigt både at respektere det fagprofessionelle rum og at sikre ejerskab og motivation til arbejdet. Citatet nedenfor beskriver et lærerperspektiv på den faciliterende leder. Læreren opsøger sin afdelingsleder, fordi hun kommer i tvivl om mål og retning i forbindelse med et igangværende staveforløb:

> *Så siger hun [lederen]: Jeg må lige stille dig et par spørgsmål: "Hvorfor startede I på det her, hvad ville I? Hvordan har I gjort det og det? Har I fundet ud af, hvordan det har virket? Hvordan har I evalueret det?" Og så stiller hun alle de der spørgsmål, så tænker man "åh ja". Det gør, at jeg bliver skarp på det, jeg er kommet med.*
>
> [Læreren tilføjer]: *Jeg opfatter det aldrig som en kritik eller en stillen spørgsmål ved, om det, jeg gør, nu er godt nok. Det har jeg aldrig oplevet. Det er måske også måden, de [ledelsen] gør det på. Jeg oplever altid, at når jeg går derfra, så har jeg fået noget med mig.*

Afdelingslederen stiller en række spørgsmål, som læreren oplever som kvalificerende for det videre arbejde. Vi ser i datamaterialet, at ledelsens evne til at anerkende, være lyttende og oprigtigt interesseret ses som en vigtig forudsætning for at etablere tillid i relationen mellem lærer og leder, og at den knytter an til skolens kultur for at give og modtage sparring om det, der er svært.

Når lederen som i eksemplet ovenfor spørger ind til lærerens overvejelser, vil valget af spørgsmål selvsagt sætte en ramme og en retning for refleksionen. Lederen kan med andre ord gennem sine spørgsmål synliggøre, hvad hun vurderer, er vigtigt, at læreren overvejer med hensyn til den fremadrettede praksis, uden nødvendigvis selv at komme med svaret. I eksemplet synes lederen fx at have fokus på at tydeliggøre målene for det forløb, som læreren er i gang med, og på at bevidstgøre læreren om, hvilken viden hun allerede har om forløbets betydning for elevernes læringsudbytte. Andre eksempler på, hvordan ledelsen kan give retning til den fælles refleksion, er, at den inspirerer med fx forskningsresultater eller eksempler på læremidler, eller at den henviser til kolleger eller andre skoler, der arbejder med relevante tematikker i den konkrete sammenhæng.

Ledelse er inden for denne logik karakteriseret ved en stor opmærksomhed med hensyn til inddragelse af medarbejderne og ved den fælles meningsskabelse i refleksionen. Det kan være både i skolens formelle fora, som fx når ledelsen deltager på teammøder, og i de mere uformelle og behovsinitierede sparringssituationer mellem ledelse og medarbejdere, som er en naturlig og vig-

tig del af skolens hverdagsliv. Ledelsen ser således sig selv som en del af professionen, der bidrager til faglig udvikling og fordybelse. Denne position giver tilmed ledelsen adgang til vigtig viden om de muligheder, udfordringer og vilkår, der præger de fagprofessionelles arbejde. Dette sætter ledelsen i stand til at understøtte medarbejderne fremadrettet – med hensyn til at foretage både strategiske, organisatoriske og administrative valg.

Det stiller krav til ledelsens kompetencer at stille de gode spørgsmål, der faciliterer refleksion på et niveau, hvor medarbejderne oplever sig både anerkendt og udfordret – og hvor ledelsen kvalificeret indgår som sparringspartner med relevant viden, der på én gang skubber og støtter lærerne med hensyn til deres tænkning om undervisning. Datamaterialet viser, at lærerne anerkender og sætter stor pris på den faglige refleksion, som lederne medvirker til. De vurderer, at den er afgørende for deres syn både på tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og på deres forståelse og tilgang til elever, klasser og familier.

4.1.2 Ledelse ved at sætte en klar retning

Inden for denne praksislogik ser ledelsen sin rolle i forbindelse med at lede undervisning og læring tæt koblet til at formulere og kommunikere skolens vision, mål og resultater. Ledelsen sætter en klar og tydelig retning for skolen og inddrager de fagprofessionelle i at "udfylde" rammen og kvalificere, hvordan de via deres konkrete praksis kan arbejde mod målene. En skoleleder fortæller:

> *Det, jeg ikke ville diskutere, det var høj læringseffekt. Jeg vil have, at vi præsterer langt bedre, end vi gør nu, for vi har potentialet til det. Og jeg vil have, at vi skal inkludere mere. Men vejen derhen, der vil jeg lytte rigtig meget.*

Denne leder er ikke i tvivl om målet, men lyttende, når det gælder metoden. Han præciserer videre i interviewet, at ledelsens rolle nu bliver at støtte de fagprofessionelle med den viden, de har brug for, eller den praksiserfaring, de mangler, sådan at de har gode forudsætninger for at skabe læringsmuligheder, dannelse og god trivsel for alle elever. Han tilføjer, at en vigtig del af denne støtte også er at skabe tryghed og tillid i relationen mellem ledelse og medarbejdere.

Man kan se citatet som et udtryk for, at ledelsen her påtager sig ansvaret for at sikre betingelserne for, at de fagprofessionelle lykkes med at skabe god undervisning, og at dette ansvar bidrager til en samhørighed og tydelighed i forbindelse med rollefordelingen mellem ledelse og fagprofessionelle. Omvendt kan man problematisere, at der med denne forståelse af roller og ansvar hviler en stor opgave og et stort ansvar på de fagprofessionelle med hensyn til at omsætte og virkeliggøre visionen og målsætningerne i det konkrete, daglige pædagogiske arbejde. En lærer peger på den problematik, at de meget overordnede og brede begreber som fx trivsel og dannelse risikerer at klinge hult, hvis de ikke tilføres mere specifikke værdier, der kan kobles til praksis. Selv

om arbejdet med begreberne er i fokus på teammøder, ser han derfor et behov for, at de fagprofessionelle i højere grad understøttes i at operationalisere dem.

Medarbejdernes engagement i vision og mål

Når ledelsen sætter fokus på skolens vision og mål, bliver medarbejderens opbakning og engagement et omdrejningspunkt i arbejdet med at skabe en overordnet sammenhængskraft og oplevelse af fælles retning for skolen (Robinson 2011).

Den canadiske forsker Michael Fullan beskæftiger sig med ledelse af forandringsprocesser og problematiserer, at skoler i udgangspunktet ofte mangler et overordnet formål og dermed en synlig berettigelse, der kan samle alle medarbejdere om organisationen og om de opgaver, de løser som en del af en professionel kultur. Men én ting er at sætte ord på skolens mål, en anden er at sikre sig, at de fagprofessionelle slår følgeskab i arbejdet hen imod målene. Medarbejdernes deltagelse og inddragelse i formuleringen af vision og mål for skolen vil her være afgørende (Fullan 2001, Arnmark og Junge 2014).

I materialet ser vi, at ledelserne i forskellige sammenhænge arbejder med at skabe processer, hvor udvikling af vision og mål gøres til genstand for diskussion og omsættelse blandt de fagprofessionelle. Fx har en af de deltagende skoler været i gang med en længere forandringsproces som led i at implementere en ny struktur på skolen. De fagprofessionelle har sammen med ledelsen løbende haft mange faglige drøftelser af, hvilken skole med hvilke mål og bærende praksisser de er i gang med at skabe. Et centralt spørgsmål i tilknytning til denne proces har fx været, hvordan organiseringen af undervisningen kan understøtte elevernes læringsudbytte. Konkret har skolen afprøvet organiseringer i ude- og hjemmehold på tværs af årgange med det mål blandt andet at skabe bedre mulighed for faglig fordybelse.

Et andet eksempel er en af skolerne, hvor rammen for MUS mellem medarbejder og leder er koblet direkte til skolens mål. Konkret sender ledelsen en række spørgsmål ud til lærerne forud for samtalerne, som fx handler om lærernes arbejde med at skabe læringsresultater. En lærer fortæller, at rammen for samtalen gør, at hun bliver nødt til at forholde sig til målene i direkte relation til sin undervisning. Det er en vanskelig øvelse, men hun oplever den som værdiskabende, fordi den holder hende fast i at reflektere over, hvordan hun skaber god undervisning. Hun fortæller:

> *Han [lederen] spørger mig: "Hvordan kan det være, at din klasse har så gode resultater?" Og så siger jeg, at det er, fordi forældrene bakker så godt op, og sådan. "Men hvad er det egentlig,* du *gør?" spørger han så.*

Læreren forklarer, at hun i udgangspunktet begrunder klassens gode resultater med vilkår eller forhold, der ikke har nogen umiddelbar sammenhæng til hendes professionelle arbejde med ele-

verne. Men med koblingen til skolens mål om at skabe læringsresultater rettes samtalens fokus på refleksion over lærerens professionelle handlerum.

Med målet om at skabe læringsudbytte for eleverne følger også, at ledelsen løbende må forholde sig til de situationer, hvor udviklingen stagnerer eller går i den forkerte retning. Vi ser det perspektiv, at denne slags samtaler kan være vanskelige, men nødvendige for at holde fokus på målet. En leder fremhæver, at det vigtige i den sammenhæng bliver at tale om, hvordan man dels kan forstå den (negative) udvikling, og at både de fagprofessionelle og ledelsen sammen finder løsninger, der understøtter det fremadrettede arbejde.

Narrativer om skolen

Datamaterialet viser, at de deltagende ledelser arbejder med narrativer om skolen som led i at tydeliggøre skolens mål og visioner. Narrativerne kan ses som et greb til at styrke skolens sammenhængskraft og den fælles forståelse af ærinde og målsætninger, men de kan også ses som en måde at delagtiggøre og involvere skolens eksterne parter i skolens strategier og udvikling på. Narrativerne har således både et internt og et eksternt sigte. Eksempler på ledelsens anvendelse af narrativer, der retter sig mod medarbejdere, forældre og elever, er:

- Ledelsen deltager i morgensamlinger, hvor den italesætter skolens vision i "børnehøjde", fx ved at gentage samme remse med fokus på at lære – og på at være en del af et fællesskab.
- Ledelsen deltager i forældremøder, hvor den italesætter skolens fokus med afsæt i forskning om, hvad der kendetegner god undervisning.
- Ledelsen skriver breve til forældrene med information om skolens igangværende arbejde og indsatser. Brevene er ledelsens perspektiv på livet på skolen og en anerkendelse af de fagprofessionelles arbejde med eleverne.
- Ledelsen italesætter skolens mål og inddrager forskningsresultater, der begrunder og udfordrer indholdet i de faglige samtaler, den løbende har med de fagprofessionelle.
- Ledelsen holder taler til medarbejderne til sommerfesten og til jul om, hvordan den ser folkeskolen udvikle sig, og hvilke udfordringer og mål den ser specifikt gælde for skolen den kommende periode.
- Ledelsen skriver julebreve til medarbejderne, hvor den tydeliggør, hvordan medarbejderne bidrager til skolens vision og mål.

Fortællinger om skolen kan altså være vigtige strategiske greb i ledelsens arbejde med at synliggøre skolens retning eller forandring både indadtil i organisationen og udadtil. Indadtil for at skabe, fastholde og udvikle skolens fælles identitet og kultur. Og udadtil, fordi ledelsen ser sig selv som værende på et marked, hvor den skal argumentere for sin praksis og i konkurrence med andre skoler gøre skolen til et attraktivt og godt valg for forældre. Når ledelser som her anvender narrativer, er der tale om vinklede fremstillinger om skolens fokus og udvikling. Inden for den narrative forståelsesform er det vigtigt at være opmærksom på de muligheder, der er for at sam-

skabe historier, og at give plads til og legitimere andre historier. Udvikling af skolens organisation kan således ses som det at bruge sprog og kommunikation til at forme muligheder og handlerum, der kan få ledere og medarbejdere i samme retning. På den måde er narrativerne eksempler på, hvordan skolen kan arbejde både faciliterende og retningsgivende på én gang. Historierne kan nemlig tilbyde en ramme, indenfor hvilken man kan tænke sig selv og se sit arbejde, men historierne kræver på samme tid engagement og styring for at være et holdepunkt at samles om.

4.1.3 Opsamling

Ledelserne på de fire deltagende skoler ser ledelse af undervisning og læring i dette spænd mellem *på den ene side* at facilitere læreprocesser og *på den anden side* at være tydeligt rammesættende af skolens visioner og mål.

De to praksislogikker kan ses både som hinandens modsætninger, som to logikker, der supplerer hinanden, og som hinandens forudsætninger. Ses de som hinandens modsætninger, kan ledelsen eksempelvis, ud fra den første logik, agere i rollen som medskaber af viden gennem et refleksivt og undersøgende samspil med de fagprofessionelle, mens ledelsen, ud fra den anden logik, som retningsgivende har fokus på ledelsesopgaven gennem et mere overordnet og strategisk perspektiv. Ses de to praksislogikker som supplement til hinanden, kan ledelserne eksempelvis gennem dialogen med de fagprofessionelle få adgang til vigtig viden, der sætter dem i stand til at tage kvalificerede beslutninger. Det kan fx være beslutninger om skolens kommende indsatser eller om strategier for kompetenceudvikling. Endelig kan logikkerne ses som hinandens forudsætninger og som elementer, der holder hinanden i skak, i den forstand at det ikke giver mening at facilitere læreprocesser uden tydelige mål og tydelig retning.

Datamaterialet viser, at ledelserne vægter begge logikker i det beskrevne spænd i deres konkrete ledelsesarbejde, om end nogle ledere synes mere optaget af den ene af de to.

I et kritisk lys kan begge praksislogikker i deres rene form problematiseres. For den faciliterende leder er det vigtigt at være opmærksom på, hvilken viden og hvilke kompetencer lederen tilfører refleksionen, således at det er den fælles undersøgelse af forholdet mellem undervisning og læring, der står i centrum for refleksionen. Og at refleksionen hviler på et stærkt videngrundlag om god undervisning og læring. Også evnen til og balancen i at skabe mening og sammenhæng til forskellige erfaringer og på samme tid udfordre gængse antagelser om praksis er vigtig at holde fast i, hvis målet er at kvalificere pædagogisk praksis. Det stiller som tidligere nævnt store krav til ledelsens kompetencer at indtage denne rolle.

I forbindelse med den retningsgivende ledelse er det vigtigt at være opmærksom på at formulere en bærende vision og meningsfulde mål, som opleves at give genklang og skabe engagement i skolens organisation. "Vi skal vide med hinanden, hvorfor vi er her," sagde en af lederne under

et interview som understregning af den fælles opgave, det er at drive skole, hvor medarbejdernes trivsel, motivation og engagement er nødvendige ressourcer.

Vi kan – i spændet mellem den faciliterende og den retningsgivende ledelse – genfinde elementer fra de tre ledelsesformer, der traditionelt har præget den internationale skoleledelsesforskning: den instruerende, den transformative og den distributive ledelsesform (Hall 2015). Fx kan ledelsespraksis, der er tydeligt rammesættende, hvad angår elevernes præstationer, og klar med hensyn til italesættelsen af en læringsdagsorden, ses som et træk ved den instruerende ledelsesform. Om end den instruerende ledelsesform ofte er beskrevet langt mere direkte intervenerende i den konkrete daglige praksis. Et andet eksempel er ledelse ved at facilitere læreprocesser, hvor ledelsens fokus på at motivere de fagprofessionelle via oplevelse af engagement, mening og retning gennem den refleksive tilgang kan ses i tråd med den transformative ledelsesform. Endelig kan der også ses flere paralleller til den distributive ledelsesform. Fx har skolerne et fokus på de fagprofessionelles samarbejdsformer og den fælles ansvarliggørelse med hensyn til alle elevers læring.

Nyere forskning peger på et behov for at samtænke elementer fra de forskellige traditionelle ledelsesformer i nye hybrider. Den instruerende ledelse er den eneste af de tre ledelsesformer, der er påvist (direkte) effekt af på elevernes læringsudbytte. Men instruerende ledelse er i sig selv ikke tilstrækkelig, hvis elevernes læringsudbytte skal styrkes, argumenterer Hall. I praksis – og som vi har set i datamaterialet – vil ledelsesformerne være vævet ind i hinanden. De kan derfor forstås som dimensioner ved ledelse af undervisning og læring (Winter et al. 2011), og hvor fx involveringsdimensionen i samarbejdet mellem leder og medarbejdere er forskellig afhængigt af blandt andet opgavens karakter.

4.2 Ledelse mellem at udvikle og understøtte en professionel kultur og at opbygge tillid i relationer

Et andet spænd, vi ser i ledelsernes praksislogikker, findes mellem *på den ene side* at have fokus på at udvikle og understøtte en professionel faglig kultur, hvor ledelsen fx har høje forventninger, og *på den anden side* sørge for at opbygge gode personlige relationer til de fagprofessionelle, der er præget af at sikre trivsel og et trygt arbejdsmiljø med "den hele medarbejder" som omdrejningspunkt.

4.2.1 Ledelse ved at udvikle og understøtte en professionel kultur med vægt på faglighed

Forskning viser, at elever, der går på skoler med en stærk faglig kultur, ser ud til at lære mere (fx Nordenbo et al. 2010; Winter et al. 2011). Mange forhold kan definere en kultur med vægt på faglighed. Fx finder Nordenbo et al., at eleverne lærer mere, hvis skolen er orienteret mod at for-

bedre elevernes faglige resultater og mod, at eleven hele tiden gør fremskridt. Ledelsen har her en central rolle med hensyn til at understøtte de fagprofessionelles faglige interesse for at engagere eleverne og sikre deres opmærksomhed med hensyn til læringsindholdet (Nordenbo et al. 2010).

Inden for denne praksislogik viser vores analyse, at ledelserne arbejder med at udvikle og understøtte en professionel kultur med vægt på faglighed på især tre områder:

- Fælles orientering mod elevernes læring
- Høje forventninger til de fagprofessionelle og til elevernes læring
- (Uformelle og formelle) praksisser for sparring og videndeling.

Fælles orientering mod elevernes læring

Arbejdet med at udvikle og understøtte en professionel kultur kommer til udtryk, når ledere bevidst italesætter elevernes læring og udvikling som skolens fokus og som dét, alle arbejder i retning af. Det sker både i dialogen med de fagprofessionelle og over for elever, forældre og omverden. En leder fortæller, hvordan han har set et behov for at tydeliggøre over for de fagprofessionelle, at arbejdet med elevernes læring ikke er et spørgsmål om, at skolen får et højt karaktergennemsnit, men at det er elevens progression, der er omdrejningspunktet. Han fortæller:

> *Det, vi har i talesat rigtig meget, er, at det ikke drejer sig om, at alle skal have 12 [i karakter]. Det drejer sig om målet om at flytte sig i den rette retning. Det synes lærerne, er o.k., og det kan de nikke til. Og de kan nikke til, at alle skal præstere.*

Dette fokus på elevernes læring og progression, som vi ser i citatet ovenfor, åbner desuden op for en mere grundlæggende diskussion af læringsbegrebet i relation til skolens arbejde med dannelse og trivsel. Det er en stående diskussion inden for uddannelsesverdenen, hvordan læring, dannelse og trivsel forholder sig til hinanden. En leder beskriver i citatet nedenfor en udvikling fra fokus på elevernes dannelse og trivsel til et øget fokus på elevernes læring:

> *Vores [skolens] opgave er givet: børns læring. For at nå det skal vi stadig have hele dannelsesapparatet med. Tidligere var vi meget optaget af trivsel, men vores opgave er at lære eleverne noget. Selv om det naturligvis er vigtigt at have det godt.*

I datamaterialet ser vi på den ene side en bred læringsforståelse blandt fagprofessionelle og ledere, hvor de tre elementer ikke ses som hinandens modsætninger, men som sammenhængende størrelser i elevernes læring og udvikling. I interviewene står det således tydeligt frem, at både lærere og ledere lægger stor vægt på, at skolens opdrag i både et dannelses-, et lærings- og et trivselsperspektiv. På den anden side ser vi det perspektiv, at det øgede fokus på læring også bekym-

rer, fordi det kan bidrage til ensidige billeder af elevernes kompetencer med testresultater som omdrejningspunkt.

I citatet nedenfor kobler en leder læringsbegrebet til dannelse og trivsel:

> *De ting [læring, dannelse og trivsel] smelter jo sammen i en forståelse af, at alle mennesker har en livsbane. Og at alle mennesker har et potentiale eller en livsopgave, de skal udføre. Og dertil hører, at man udvikler sine potentialer og sin faglighed for at blive så dygtig som muligt. For det, der grundlæggende er vigtigt for mennesker, sådan som jeg forstår det, er at kunne noget, som der er brug for i et fællesskab.*

Lederen beskriver videre, hvordan det handler om at sætte sin viden og sine kompetencer i spil i en sammenhæng. I den forstand giver det mening at se på samspillet mellem de tre dimensioner læring, dannelse og trivsel og fx at betragte den faglige læring som en vej til positive oplevelser, som kan føre til øget trivsel, lige så vel som god trivsel kan gøre en positiv forskel for læringsmiljøet, som videre kan føre til faglig læring (se fx Bjerg og Staunæs 2014).

Høje forventninger til de fagprofessionelle og til elevernes læring

Arbejdet med at udvikle og understøtte en professionel kultur kommer desuden til udtryk i ledelsernes fokus på høje forventninger. Det gælder både med hensyn til elevernes resultater og med hensyn til kvaliteten af det pædagogiske arbejde. Vi ser i materialet eksempler på ledere, der stiller høje forventninger, som de kobler til skolens værdier:

> *Vi arbejder med, at det er sejt at være dygtig og ikke sejt at være klovn. Vi går op i deres [elevernes] afgangsprøver. Vi spørger ud af vinduet [fra kontoret], hvordan det gik [når der har været afgangsprøver]. Der bliver lidt en stemning ud af det. Det er der også hos lærerne.*

Citatet ovenfor viser, hvordan ledelsen på den pågældende skole konkret henvender sig til eleverne og udtrykker sine høje forventninger og sin anerkendelse. Men vi ser også lederne være opmærksomme på at udtrykke høje forventninger til de fagprofessionelle og på at følge op på, hvordan de fagprofessionelle kommer i mål i forhold til forventningerne. Det ligger i tråd med EVA's undersøgelse *Høje forventninger til alle elever* (EVA 2013b), som beskriver, hvordan høje forventninger bør gennemsyre hele skolen. Hvis høje forventninger skal præge relationen mellem lærere og elever, skal lærere og ledelse også have høje forventninger til sig selv og hinanden. En lærer beskriver, hvordan hun oplever ledelsens forventninger:

Vi bliver hele tiden skubbet for at præstere. Og det kan selvfølgelig være hårdt, men det er godt, for det giver resultater, og vi bliver bedre […] Jeg ser det som en udfordring, men jeg tror også, at der er mange, der ser det som et pres.

Læreren har altså en følelse af, at der presses på fra ledelsens side. Det er et pres, som kan opleves både positivt og negativt. Vi ser den pointe, at høje forventninger skal være realistiske og mulige at indfri, for at de ikke får den modsatte virkning og demotiverer og skaber oplevelsen af ikke at lykkes. Ledelsen skal dermed finde en balancegang mellem at anerkende faglige resultater og at kommunikere klare mål og forventninger, der matcher de fagprofessionelles kompetencer og kapacitet. Omvendt er det så vanskeligt at vide, hvilken læring der er i gang, hvis de fagprofessionelle og eleverne ikke kender mål og forventninger og kriterierne for at have indfriet hhv. opfyldt dem.

Skolen og de fagprofessionelle mærker også de høje forventninger komme fra deres omverden. Således fortæller flere ledere om, hvordan særligt forældrenes forventninger til de fagprofessionelle er med til at præge deres arbejde. Forældrenes deltagelse og forventninger til skolen bliver afgørende, både når de bakker op om deres egne børns skolegang og om klassefællesskabet, og når de støtter op om de fagprofessionelle og er glade for at have deres børn på skolen. Dette perspektiv ligger i tråd med forskningen, fx Hattie (2013). En leder siger:

Det med at få forældrene til at blive glade for skolen, det er vigtigt for skolen og for lærerne. Det har vi [ledelsen] jo været medvirkende til, men det har lærerne helt sikkert også. Trivselsmålingen [blandt forældre] viser jo, at forældrene er glade for at have deres børn her. Det gør lærerne gode.

Lederen ser, jf. citatet ovenfor, en sammenhæng mellem forældretilfredshed med skolen, og at lærerne er "gode". Det handler om, at lærerne via oplevelsen af forventninger om, at de gør arbejdet godt, styrkes i deres engagement og arbejde med eleverne.

Praksisser for sparring og videndeling

Vi tænker ikke "min klasse" eller "min elev". Når vi planlægger, så er det på tværs [af årgangen]. Det handler ikke kun om enkelte, men om, hvordan vi alle [lærere og pædagoger] kan bidrage til, at det hele kan vokse! (Lærer).

Citatet kan ses som et udtryk for en kulturændring fra at tænke undervisning som et individuelt anliggende for den enkelte lærer til at tænke opgaven som et fælles og professionelt anliggende, hvor de fagprofessionelle tager fælles ansvar for elevernes læring og udvikling. En leder beskriver denne ændring fra en "jeg-tænkning" til en "vi-tænkning", hvor læring ses som et kollektivt an-

svar. Den fælles ansvarsfølelse kan ses som et udtryk for, at de fagprofessionelle tager ledelse på sig, dvs. at de tager organisationen eller skolen som helhed på sig – og leder sig selv i forhold til det fælles mål, som alle har forpligtet sig til (Bjerg og Staunæs 2014). I praksis ser vi det fælles "vi" i en udbredt sparrings- og feedbackkultur på skolen, hvor de fagprofessionelle indbyrdes og sammen med ledelsen diskuterer tilrettelæggelse og evaluering af undervisningen.

Det er et gennemgående træk ved de fire skoler, at de fagprofessionelle og ledelserne har en stærk kultur for videndeling og sparring i det uformelle rum. I løbet af en skoledag ser vi en række af behovsinitierede dialoger enten på ledelsens eller på medarbejdernes initiativ, hvor de både deler gode eksempler og vender det svære. Netop holdningen til at bruge hinanden, når det planlagte ikke førte til det forventede, eller når der opstår tvivl eller modløshed, er afgørende for en skole i udvikling og forandring, og hvor nye ting afprøves. En leder fortæller*:*

> *Jeg synes, det er vigtigt, at det er o.k. at fejle. Vi er på et øvestadium, og derfor er det o.k. at fejle. Vi øver os og prøver, og så opstår der fejl. De [lærerne] får ikke skældud for det. De er meget åbne og kommer ind og fortæller, hvis der er noget.*

Der er eksempler på, at ledelsen for at invitere til denne uformelle dialog bevidst har døren til sit kontor åben og dermed gør sig tilgængelig for de fagprofessionelle. Det kan være, at ledelsen har valgt at gå ture rundt på skolen, når lejligheden byder sig. Disse ture rundt gør, dels at den er synlig over for de fagprofessionelle og eleverne, dels at den får et spontant blik ind i undervisningen og ser nogle af de rammer og vilkår, medarbejderne arbejder under.

Side om side med denne uformelle sparringskultur ser vi på tværs af skolerne mere rammesatte aktiviteter, der skal sikre den løbende dialog om den pædagogiske praksis og de mange opgaver, der omkredser den. Disse rammesatte dialoger er desuden vigtige, fordi det uformelle rum ikke nødvendigvis opleves lige tilgængeligt eller relevant for alle fagprofessionelle. Kapitel 5 behandler særskilt de formelle praksisser for sparring og videndeling, som lederne arbejder med, fx læringssamtaler med udgangspunkt i resultaterne fra de nationale test.

Selv om den uformelle sparrings- og videndelingskultur er en vigtig og helt nødvendig del af at få skolens hverdag til at fungere med de opgaver og udfordringer, der skal tages hånd om, og som pludseligt kan opstå, er det på samme tid vigtigt at være opmærksom på, at den løbende dialog og de medfølgende akutte måder at løse specifikke udfordringer på ikke bliver den generelle ledelsestilgang og således får karakter af "brandslukning". Men at der også tages hånd om skolens udfordringer i relation til de mere strategiske overvejelser, og at de fx indgår som led i mere langsigtede og kapacitetsopbyggende processer og opgaver (Ratner 2012).

4.2.2 Ledelse ved at skabe relationer og tillid blandt medarbejderne

Den anden praksislogik i dette spænd centrerer sig om ledelse af undervisning og læring med fokus på at skabe tillid i relationer mellem ledelsen og de fagprofessionelle. Inden for denne forståelse ser ledelserne det som essentielt at skabe et godt arbejdsmiljø for de fagprofessionelle med fokus på trivsel, motivation og engagement. For at gøre dette har ledelserne opmærksomhed med hensyn til medarbejderne som hele mennesker, hvorfor det ikke kun er kendskabet til dem som professionelle, men også den personlige relation, der er vigtig. Dermed sættes ledelsens kendskab til de fagprofessionelle og deres daglige relationer til dem i centrum.

Logikken bag denne forståelse er, at ledelsen ved at have kendskab til personerne bag de fagprofessionelle får bedre mulighed for at "forstyrre" og udfordre dem på en passende måde, fx ved spørge om deres overvejelser over praksis. Når der bliver åbnet for denne mulighed, bliver det også nemmere for ledelsen at invitere til input fra de fagprofessionelle i forbindelse med beslutningsprocesser. Og i sidste ende kan dette fremme det at nå i mål. Man kan således se en sammenhæng mellem det at skabe relationer til lærerne båret af tillid og i sidste ende at fremme og styrke de dagsordener, man som ledelse gerne vil i mål med. Ledelserne bruger på den måde så at sige de personlige relationer til medarbejderne professionelt. Bag logikken står dog også lædernes oprigtige interesse for medarbejderne som personer.

På tværs af datamaterialet ser vi mange eksempler på, hvordan ledelserne i praksis agerer for at skabe de gode og mere personlige relationer til deres medarbejdere. Fx prioriterer ledelserne at være til stede i personalerummet, når medarbejderne holder pauser, og begrunder det med muligheden for at lære andre sider af medarbejderne at kende og desuden med det at være tilgængelige. Det uformelle møde kan ses som en situation, hvor de vante positioner opløses for en stund med det mål at skabe en ligeværdig og åben dialog. Positionerne genetableres, når der efterfølgende skal tages hånd om opgaven eller den specifikke udfordring, der var anledning til mødet.

En leder beskriver, hvorfor han vurderer, at det er vigtigt ikke kun at have faglige relationer til sine medarbejdere:

> *[Det er] vigtigt, at jeg har en løbende, tæt kontakt med mine medarbejdere. Det kan godt være, at nogle af vores samtaler så ikke har en skid at gøre med deres arbejdsliv. Men det er sådan set lige meget. For de skal trives rent generelt, for at de kan have det godt og bidrage til arbejdet her på stedet. Så der er jeg villig til at gå rigtig, rigtig langt. Og det rækker så lidt ud over bare at give dem en tjenesteplan og sige "værsgo at gå ud og undervise!".*

Samme leder fortæller videre, hvordan det giver ham andre muligheder som leder at have en kultur og et arbejdsmiljø, der rækker ud over de faglige relationer på skolen:

> *[Det er] vigtigt ikke at have et konfronterende, kompetitivt miljø, for så bliver det svært at håndtere [nogle sager]. Så det er vigtigt for mig at kunne agere. At jeg har medarbejdernes tillid til, at jeg har en ordentlig dømme- og handlekraft. Det tror jeg ikke, man kan få, hvis man kun opbygger de strikse professionelle relationer.*

Citatet illustrerer således, hvordan der i samspil med den professionelle kultur, beskrevet tidligere, bør være en mere personlig relation mellem ledelsen og medarbejderne, der kan sikre ledelsens legitimitet.

Ud over de bevidst skabte uformelle møder og sociale situationer med medarbejderne er der i datamaterialet også eksempler på, hvordan ledelserne mere systematisk sørger for at komme ud over de entydigt professionelle relationer til medarbejderne. Flere af ledelserne ser fx MUS som en mulighed for mere systematisk og i rammesat form at få kendskab til personen bag det fagprofessionelle.

Ud fra et medarbejderperspektiv ser vi i materialet, at dette fokus på relationen mellem medarbejder og leder opleves som en form for omsorg og familiær tryghed, som udgør et vigtigt fundament for oplevelsen af at trives og at gøre sit arbejde godt. Men relationen handler også om en egentlig interesse. En lærer fortæller:

> *[…] det viser, at de har en interesse for det, vi laver. Og det skaber en god relation til medarbejderne. For os er det vigtigt at føle os set, og at man kan se dem. Og det er vigtigt, at de sidder og spiser frokost med os.*

Denne interesse og omsorg kommer også konkret til udtryk, ved at ledelsen selv lægger kræfter i at skabe et godt og hyggeligt arbejdsmiljø. Fx ved at bakke op om sociale arrangementer, at sørge for mødeforplejning på lange mødedage eller at bage boller til fælles morgenmad.

4.2.3 Opsamling

Som beskrevet ovenfor kan der ses et spænd mellem ledelsens arbejde med at skabe en professionel kultur med fx høje forventninger *på den ene side* og *på den anden side* en kultur præget af personlige relationer og tillid mellem ledelse og fagprofessionelle i arbejdet med at skabe et godt arbejdsmiljø.

De to praksislogikker kan ses som hinandens forudsætning ud fra den forståelse, at ledelsens arbejde med tillid i relationer og det personlige kendskab vil være befordrende for udviklingen af en

professionel kultur. Sådan vil det ud fra et ledelsesperspektiv være en forudsætning for et godt samarbejde mellem leder og medarbejdere, at lederen har viden om og har skabt tillid i relationen til medarbejderne. Dette perspektiv fremhæves også af John Hattie, som argumenterer for, at ledelsens ansvar for at anspore alle fagprofessionelle til at vide noget om elevernes læring bør gå hånd i hånd med en kultur, hvor de fagprofessionelle kan føle sig trygge ved at udforske viden, begå fejl og lære af disse. Denne tryghed er kun til stede i en kultur præget af tillid og kollegialitet (Hattie 2013). På den måde kan man se ledelsernes fokus på at skabe trivsel og motivation blandt medarbejderne som en vej til at sikre den faglige kvalitet af undervisningen. Omvendt kan man også se tillid i relationer som noget, der skabes ved at bringe medarbejdernes faglige viden i spil og skabe fora for samarbejde og videndeling blandt ledere og fagprofessionelle.

4.3 Ledelse mellem at skærme og sikre fokus og at orientere sig mod forandringer i skolen

Det tredje spænd, der dominerer i datamaterialet, er ledelsens arbejde med *på den ene side* at skabe stabilitet og ro til at løse kerneopgaven og *på den anden side* at være forandringsparat og optaget af nye muligheder.

Som ved de foregående spænd ser vi også her de deltagende ledelser have en opmærksomhed på de to praksislogikker og på at balancere mellem dem.

4.3.1 Ledelse ved at skærme og sikre fokus på kerneopgaven

Ledelse af undervisning og læring er inden for denne praksislogik forbundet med at skabe stabilitet og fokus på læring. Det handler overordnet set om at skabe ro og forudsigelighed for de fagprofessionelle, sådan at de kan fokusere på undervisning og læring. Et vigtigt element i denne forståelse er hensynet til medarbejdernes arbejdsmiljø og en tænkning om at passe på hinanden og fx at være "langtidsholdbare", som en leder udtrykker det. Hermed henviser hun til det paradoks, at både nye og erfarne lærere kan *ville* for meget og have for høje forventninger, som kan være svære at indfri i hverdagen. Men at ledelsen på samme tid stiller høje forventninger til de fagprofessionelle, fx ved at fremhæve historier om god praksis på personalemøder.

I en tid med reformer og store forandringer kan behovet for at rette opmærksomhed mod denne forståelse af ledelsesopgaven ses som afgørende. I interviewene fremhæver flere lærere, at de oplever, at ledelsen "står bag dem" i forbindelse med at løse deres opgaver og i en fælles ambition om at gøre det godt. Datamaterialet viser, at ledelserne arbejder med at skabe stabilitet og fokus ved fx at:

- Prioritere projekter og indsatser
- Have øje for, hvor moden skolen er til at tage nyt ind
- Tænke det nye ind i det eksisterende.

Når ledelserne *prioriterer projekter og indsatser*, er det et opgør med forestillingen om, at skolen skabes og udvikles i rækken af projekter og indsatser. Snarere er det vigtigt for disse ledelser at vælge nogle få indsatser, som er i sammenhæng med skolens målsætninger, og som der løbende samles op på som led i det pædagogiske arbejde. En leder fortæller:

> *Det handler om at holde det oppe, vi har i gang. Så siger vi til dem [lærerne], at vi forventer, at de arbejder med det, og vi spørger ind til, hvordan de bruger det. Fx har vi arbejdet med CL (cooperative learning).*

Lederen forklarer videre, hvordan ledelsen i dialogen med lærerne fx på baggrund af observation spørger ind til erfaringerne med CL som metode til at understøtte den faglige og sociale læring.

En anden argumentation, vi ser i materialet, for at skærpe fokus på færre indsatser, er en erfaring om, at de mange projekter og "bolde i alle retninger" kan have en negativ betydning for nogle elever. Fx når elever i udsatte positioner tilknyttes specifikke projekter, som risikerer at finde deres eget liv på sidelinjen i forhold til skolens øvrige arbejde. Og hvor sårbarheden fx opstår, når projekter af forskellige grunde omdefineres, afsluttes eller lægges ned. Der er her fokus på at finde de bedste løsninger for at give den enkelte elev optimale udviklings- og læringsmuligheder. Fullan taler i den forbindelse om "projektitis", som skoler kan lide af i forsøget på at gøre det bedste for skolen og for eleverne. Han viser, at der er stor iderigdom og mange aktiviteter, men udfordringen er, at aktiviteterne ikke kobles til hinanden og til skolens overordnede mål og derfor fungerer som løsrevne projekter (Bjerg og Staunæs 2012).

Vi ser det perspektiv i materialet, at ledelserne som en del af at tænke skolen fremadrettet er optaget af, *hvor moden eller parat skolens organisation er til at tage imod forandringer*. Denne vurdering kan være baseret på en fornemmelse af de fagprofessionelles kapacitet og vilkår, men vi ser også et eksempel på en ledelse, der vælger at afholde en ekstra samtale med hver medarbejder med fokus på at afklare muligheden for at sætte noget nyt i søen. Konsekvensen af denne vurdering kan være, som tilfældet var i det konkrete eksempel, at lægge projekter ned eller at udskyde arbejdet.

Der er selvsagt en udfordring forbundet med at finde den rette afvejning af, hvornår skolen er moden til at igangsætte nye fokus. På den ene side er det afgørende, at ledelsen er opmærksom på den konkrete situation for de fagprofessionelle. På den anden side kan forandringsperspektivet ses som en selvfølgelig del af det at drive skole i dag. Forandring kan i denne optik ses som et vilkår og det at skabe interventioner og løbende tilpasse sig nye forhold som det at drive skole.

Når ledelserne synliggør, hvordan *forandringer kan ses i sammenhæng med eksisterende processer og opgaver*, kan det skabe tryghed og mod på at deltage blandt de fagprofessionelle. Det

handler fx om at se udefrakommende krav i relation til de mål og den udvikling, skolen ser sig selv i forhold til. På en af de deltagende skoler ser vi dialogen om implementeringen af reformen tænkt ind i skolens egen forandringsdagsorden. Reformen ses ikke som en forhindring for at udvikle det igangværende, men som perspektiver og elementer, der kan aktiveres i en ny model eller tænkning om skolen.

4.3.2 Ledelse ved at orientere sig mod forandringer

Ledelse ved at orientere sig mod forandringer knytter an til det, som i litteraturen ofte betegnes forandringsledelse, og til forståelse af skolens forandring og udvikling som et vilkår, jf. ovenfor. Ledelse sker inden for denne praksislogik i (konstant) forandring og er altså ikke et spørgsmål om at lede en forandring, der på et tidspunkt når sin afslutning.

Bjerg og Staunæs peger på, at det at lede i forandring kan være forbundet med både negativ og positiv intensitet, som ledelsen må forholde sig til, idet forandringsprocesser i skolen ikke mindst handler om at flytte og udvikle mennesker (Bjerg og Staunæs 2013;2014). De menneskelige reaktioner og følelser er derfor også et ledelsesfelt, der kræver opmærksomhed.

De deltagende skoler arbejder på forskellige måder i et forandringsperspektiv. Det ses både i relation til at opbygge nye organiseringer og i skolernes mere løbende arbejde med kulturskabelse og udvikling af praksisser. Fx arbejder en skole med at fastholde og udvikle en uformel sparringskultur, hvor de fagprofessionelle og ledelsen i højere grad deler viden og erfaringer.

Vi ser inden for denne praksislogik nogle ledere tale om deres rolle med hensyn til at "lede på energien", "skabe tro og håb", "holde modet oppe" og "skabe begejstring". Disse ledere er optaget af at skabe energi og skabe et fundament for skolens forandringer som en vej til at sikre sig de fagprofessionelles opbakning og lyst og vilje til at være med. Det handler om at kunne håndtere de følelser og stemninger, der udgør en modstand over for forandringer, og det handler om at skabe begejstring og engagement blandt medarbejderne. Konkret ser vi fx ledere arbejde med de fagprofessionelles motivation og gejst ved at anerkende og kommunikere deres arbejde og indsats i breve til forældre og til medarbejderne selv.

Blandt de interviewede lærere ser vi i øvrigt den pointe, at ledelsens eget drive og egen begejstring og positive tilgang har stor betydning for, i hvor høj grad lærerne har mod på selv at møde nye udfordringer og krav. "Ledelsen formår at smitte os," fortæller en lærer. At lærerne på den måde inspireres til at gå ind i nye opgaver og praksisser, forudsætter, at medarbejderne har tillid til lederens dømme- og handlekraft og derfor føler tryghed ved at slå følgeskab.

Ledere på forkant
Vi ser den pointe gå igen, at ledere og lærere har oplevelsen af at være på forkant med forandringer, fx kommunale beslutninger om kompetenceudvikling eller i relation til den nye folkeskolereform. Nogle lærere tilskriver det, at deres ledere er gode til at se nye perspektiver og muligheder, og at de derfor kan forberede eller modne udviklinger og fx sætte ting i gang, før de bliver til krav. For disse lærere betyder det, at de nye forandringer sjældent opleves som uoverskuelige eller som noget ikke-håndterbart.

Evnen til at være på forkant og at holde øje med nye muligheder, der er på vej, kan imidlertid også rumme udfordringer. Adjunkt Justine Grønbæk Pors problematiserer den ledertype, som hun betegner potentialitetsjægeren, og som altid er orienteret mod nye muligheder og nye initiativer, men som måske er mindre fokuseret på at samle op og konsolidere (Pors i Christensen 2015). For medarbejderne kan mødet med forventningen om altid at ville tænke med i retning af nye initiativer være stressende. Ligesom der er risiko for, at der ikke findes plads til ro og fordybelse i læreprocessen.

En af de interviewede skoleledere fortæller, at hun er særligt opmærksom på denne problematik, idet hun let bliver grebet af nye ideer og får lyst til at prøve ting af. Lederen fortæller her:

> *Vi [ledelsesteamet] har et kæmpe engagement og det, at vi vil det her. Vi er tilpas enige i forhold til retning og tilpas forskellige i forhold til at udfordre tilgange og forståelser, og det giver en god dynamik. Det får mig til at brænde og blive engageret.*
>
> *Men jeg er meget utålmodig, og det er vores svaghed. Vi skal have ro på, og det er min rolle at sikre det. Så vi ikke sætter for meget i gang.*

Citatet bekræfter vores observationer af en leder, der tydeligvis er meget engageret i sit arbejde og i at udvikle skolen som organisation. Udfordringen bliver at finde den rette balance mellem at understøtte det eksisterende og skabe "arbejdsro" for medarbejderne og på den anden side at skubbe på, udfordre og lade ideerne fylde og tage form.

4.3.3 Opsamling
I dette spænd ses ledelse af undervisning og læring i balancen mellem de to praksislogikker at skærme de fagprofessionelle for at skabe ro, stabilitet og fokus på den pædagogiske praksis *og* at arbejde med forandringer som et vilkår for skolen i dag.

For at sikre dette fokus på kerneopgaven og understøtte et godt arbejdsmiljø prioriterer ledelsen fx indsatser og projekter nøje – og tydeliggør sammenhængen mellem skolens nye og eksisterende processer og opgaver. Men ledelserne er også optaget af skolen i forandring og af at finde

muligheder og bestræbe sig på at være på forkant. En del af dette arbejde er en opmærksomhed med hensyn til de følelser og stemninger, som opstår, når der gennemføres forandringer, og som er vigtige for skolens fagprofessionelle og deres oplevelse af mening og trivsel i deres arbejde.

4.4 Ledelse mellem at inddrage medarbejderes viden og erfaringer og at arbejde forskningsinformeret

Det fjerde spænd i praksislogikker ser vi i forholdet mellem, at ledelserne arbejder med at inddrage og bruge medarbejdernes viden om og erfaringer fra undervisningen *på den ene side*, og *på den anden side* at arbejde forskningsinformeret. I førstnævnte praksislogik tager ledelsen udgangspunkt i de fagprofessionelles egne erfaringer og sørger for videndeling om god praksis blandt de fagprofessionelle. I den anden logik ser lederne det som deres opgave at sikre, at der på skolen arbejdes ud fra viden fra forskning og undersøgelser, netværk mv. om, hvad der virker. På den måde kan de to praksislogikker ses fungere side om side, hvor de begge repræsenterer måder at arbejde videninformeret på.

4.4.1 Ledelse ved at inddrage medarbejdernes viden og erfaringer

Inden for denne logik ser vi inddragelse af medarbejderne knytte an til det at bygge videre på viden og gode erfaringer. Det handler om at forholde sig lyttende og inddragende og derved tilvejebringe viden om, hvilke gode erfaringer der findes på skolen. På samme tid er inddragelsen en måde, ledelserne bevidst søger at motivere medarbejderne på. Denne praksislogik kan dermed ses i tæt tilknytning til ledelse ved at facilitere læreprocesser.

Datamaterialet viser flere eksempler på, hvordan ledelsen i praksis bruger de fagprofessionelles viden og erfaringer. Det sker både i forbindelse med forandringsprocesser i skolens organisation og i forbindelse med udviklingen af undervisningsmetoder og -indhold. En af skolerne har fx valgt at reorganisere skolens udskoling ved at udvikle udskolingslinjer og faglokaler. Lærerne i udskolingen har spillet en central rolle gennem forandringsprocessen og været drivkraft i igangsættelsen. En leder fortæller om de fagprofessionelles involvering i forandringsprocessen:

> *Jeg tænker, det er en motivationsfaktor for medarbejderne, at de har mulighed for at have indflydelse på deres dagligdag. Så føler man et ejerskab. Og når du føler et ejerskab, så går man også nemmere 100 % ind i tingene og de nye tiltag. Det bliver sværere at være en nejsiger, fordi man selv har haft muligheden for at byde ind.*

Det, at lærerne har været inddraget og haft stor indflydelse på udviklingen af organisationen, vurderer lederen, har betydning for det videre samarbejde. Således er det, som han beskriver det, svært som fagprofessionel at sige, at man ikke vil være en del af de nye tiltag, hvis man har haft muligheden for at have indflydelse på dem. I dette eksempel på en udviklingsproces har man,

som i flere andre tilfælde, valgt at lade en gruppe engagerede og frivillige fagprofessionelle være spydspidser i forandringen. På en anden skole fortæller en lærer om, hvordan ledelsen har en særlig evne til at vurdere, hvilke medarbejdere der vil være gode at inddrage i eksempelvis udviklingsprocesser.

> *[Lederen] er god til at spørge ud i rummet. Hun er god til at se, hvem der måske gerne vil [tage del i et udviklingsprojekt], og så prikker hun én på skulderen […].*

Citatet illustrerer, at en del af ledelsesopgaven inden for denne logik også er at have øje for, hvilke medarbejdere man kan inddrage på hvilke tidspunkter. Når ledelsen formår at "prikke" de rigtige medarbejdere, virker det motiverende og som et skulderklap at få en særlig opgave eller et særligt ansvar. Det er i denne sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at skolens udviklingstiltag ikke kun bliver for de medarbejdere, der er interesserede i og begejstrede for udvikling, men et fælles anliggende for hele skolen som organisation. Ligesom det er vigtigt at være opmærksom på, at udvikling ikke alene kan drives af spydspidser blandt medarbejderne, men skal løftes i en fælles retning og en fælles prioritering af, hvor skolen skal hen.

At bruge medarbejderes viden og erfaringer som ressource i skolens udvikling ser vi også komme til udtryk, når lederne opfordrer til og understøtter videndeling blandt de fagprofessionelle. En leder beskriver i den forbindelse sin rolle som konsulent for de fagprofessionelle, hvorfor han lægger vægt på ikke at "overrule" de forslag, der kommer fra medarbejderne, men snarere bidrager til at skabe rammerne for, at medarbejderne kan få deres ideer frem, og herigennem også understøtter de fagprofessionelle, der brænder for ideer og er engagerede og begejstrede. Når lederen agerer i rollen som konsulent, er det, som det fremhæves, ved at være åben og inddragende, men også ved at sætte sig igennem som leder ved at sortere i ideerne, hvis udviklingen eller konkrete forslag til tiltag ikke stemmer helt overens med skolens vision og mål.

Inddragelse af medarbejdernes erfaringer og viden sker desuden i en tro på, at de enkelte erfaringer fra de fagprofessionelle kan bidrage til udvikling af skolen som helhed. På den måde bruges de enkelte lærere som videnressource i organisationen. Det er inden for denne tænkning lederens opgave at indsamle de fagprofessionelles ideer og erfaringer og handle med udgangspunkt i dem:

> *[Det er vigtigt] at gribe de ting, der kommer fra lærerne, og støtte op om dem. Noget af det kan udvikle sig og blive en del af skolen […]. Der var fem eller seks lærere, som søgte om det samme kursus. Jeg tænkte, at det måtte være aktuelt for flere […]. Så det handler om at gribe de bolde, der bliver kastet.*

Lederen oplever, jf. citatet, at medarbejdernes input giver inspiration til, hvilken kompetenceudvikling man skal satse på mere bredt på skolen, og lader det supplere de strategiske overvejelser, der i øvrigt er i forbindelse med planlægningen af de fagprofessionelles kompetenceudvikling.

Ud fra et medarbejderperspektiv er inddragelsen af de fagprofessionelles erfaringsbaserede viden afgørende for deres engagement og oplevelse af at blive taget alvorligt som professionelle. En lærer siger:

> *Det, jeg oplever, er, at når man kommer ind til [lederen] og siger, at "det her er vejen frem", og "det er det, vi skal", og man kan argumentere for det, så går han i dialog om det og spørger ind til det […]. Og så siger han "jamen, det er da det, vi skal" […] De ser os som eksperter på det, vi kan, og vil gerne bakke os op. Og det er fedt!*

Den viden, ledelsen tager udgangspunkt i inden for denne praksislogik, er således tæt knyttet til de fagprofessionelles egne erfaringer. Der er altså tale om en viden, der allerede er til stede i organisationen. Denne type viden kan være funderet i de fagprofessionelles erfaringsbaserede oplevelser fra praksis, men den kan også være baseret på data om elevernes læring, fx når de fagprofessionelle indsamler viden om elevernes udbytte af undervisningen ved hjælp af forskellige evalueringsmetoder, fx testresultater, elevernes opgaveløsning eller observationer fra undervisningen.

4.4.2 Ledelse ved at arbejde forskningsinformeret

Inden for denne praksislogik ser vi skolens fundament i viden fra forskning være i fokus. I praksis inddrager ledelserne forskellige videnkilder, fx skoleforskning, teoretiske modeller, pædagogisk/didaktisk faglitteratur, evalueringer samt inspiration fra andre skoler, kommuner eller lande.

Datamaterialet viser, at ledelserne anvender disse videnkilder i forskellige sammenhænge, fx som:

- Nye perspektiver i de faglige dialoger med de fagprofessionelle
- Inspiration på baggrund af en specifik, diskuteret udfordring eller tematik, fx klasseledelse
- Argumentation for skolens målsætninger på fx forældremøder
- Argumentation for bestemte beslutninger i skolen vedrørende medarbejderne, fx nye organiseringer, eller specifikke kompetencetiltag, fx arbejdet med læringsmål
- Inspiration til nye mål og initiativer eller til at bringe et bestemt indhold frem på fx et personalemøde med baggrund i nye forskningsresultater om fx teamsamarbejde.

Under interviewene med ledelserne så vi generelt en stor opmærksomhed med hensyn til forskningsresultater og inddragelse af andre videnkilder – både som inspiration til udvikling af ledelsesopgaven og som baggrund til at forstå og udvikle skolen som organisation. Og vi så en optagethed af at få ny viden spredt til de fagprofessionelle, fx når en leder køber litteratur til samtlige

medarbejdere eller udleverer artikler, han finder relevante, til nogle medarbejdere i forbindelse med en aktuel problemstilling.

Som vist ovenfor inddrager og anvender ledelserne forskning og andre videnkilder til blandt andet at argumentere for en praksis eller for bestemte mål, der arbejdes hen mod. Fx så vi flere referencer til Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og deres identifikation af lærerkompetencer med betydning for elevernes læring. Kan en metode eller organisering fx begrundes i forskning, kan den opfattes som gyldig og legitim og tillægges stor vægt. En leder fortæller:

> *Vi kører jo altid på det, der er evidens for. Men hvis der er blandet evidens, så bestemmer de [fagprofessionelle] mere selv. De skal kunne stole på, når jeg siger, vi arbejder efter evidens.*

Denne leder er som vist optaget af at begrunde den pædagogiske praksis i forskningsinformeret viden. I den optik er der bestemte praksisser, der ikke kan anfægtes, men vurderes mere "effektive" end andre. Det er i den sammenhæng vigtigt, at de fagprofessionelle og ledelsen får lejlighed til at diskutere den (nye) viden i relation til deres erfaringsbaserede viden, sådan at forskning relateres til eksisterende praksis og ikke bliver en aktivitet, der er afkoblet fra det pædagogiske arbejde. Dette velvidende at inddragelse og anvendelse af ny viden også kan have til formål primært at perspektivere eller skabe nye nuancer på tænkningen omkring praksis.

Ledelsens opmærksomhed med hensyn til forskning og anden (ny) viden kan også være initieret af den kommunale forvaltning. Fx via kommunens kommunale netværk, hvor vi ser eksempler på, at ny forskning er på dagsordenen på møderne. En leder fortæller, at han inspireres af forvaltningens fokus på viden om feedback, og at han efter et oplæg i regi af forvaltningen tog en beslutning om at gennemføre et fælles kompetenceforløb for sine medarbejdere.

4.4.3 Opsamling

De deltagende ledelser balancerer i spændet mellem *på den ene side* at inddrage medarbejdernes perspektiver og erfaringer som en ressource i skolen og *på den anden side* at målrette det pædagogiske arbejde ud fra viden om, hvad forskningen viser, virker. Skolerne arbejder i den forstand videninformeret, når de trækker både på de fagprofessionelles erfaringsbaserede viden og på resultater fra fx forskning.

I et kritisk lys kan man problematisere den inddragende logik i den forstand, at den i yderste konsekvens kan sløre skolens overordnede retning og vision. Det kan blive tilfældet, hvis ledelsen i sin inddragelse af medarbejderne ikke formår at sortere i inputtene og dermed vise vejen frem i tilknytning til de mål, skolen arbejder i retning af. Skolen blive som følge heraf ramt af et "projekt-

kaos" – dvs. af mange forskelligartede projekter – uden at der tænkes i sammenhæng, opfølgning og samlet retning for skolen.

Den forskningsinformerede logik kan være et stærkt argument for at fremme bestemte praksisser på skolen. Det er dog vigtigt, at man i forbindelse med inddragelse af forskningen forholder den til skolens kontekst og til den professionelle dømmekraft, der opbygges gennem erfaring.

5 Faglige dialoger om undervisning og læring

I forrige kapitel identificerede vi forskellige praksislogikker, som ledelserne forstår deres ledelsespraksis gennem, og som de er optaget af og løbende arbejder med. I dette kapitel viser vi eksempler på, hvordan disse praksislogikker kommer til udtryk i det konkrete ledelsesarbejde. Eksemplerne er udvalgt, fordi de med afsæt i undersøgelsens forskningsgrundlag kendetegner god ledelse af undervisning og læring (se afsnit 3.1).

Kapitlet beskriver, hvordan de deltagende ledelser tager aktivt del i den faglige dialog om undervisningen gennem forskellige relationer med de fagprofessionelle, fx ved at medvirke til en fælles analyse af elevers læringsprogression på baggrund af tilgængelige datakilder og ved – via relevante spørgsmål – at skærpe refleksionen over praksis. En pointe i datamaterialet er, at ledelserne har fokus på den faglige dialog som en fælles læreproces for de professionelle omkring eleverne, hvor elevens læring og udvikling ses som et fælles anliggende.

Kapitlet beskæftiger sig primært med de faglige dialoger, der er formelt rammesat, fx når ledere afholder MUS, gennemfører observationer eller deltager i teamsamtaler eller personalemøder og andre faglige aktiviteter. Ledelsen indgår imidlertid også i en række relationer med de fagprofessionelle gennem mere uformelle hverdagslige dialoger, fx når en lærer kigger forbi lederens kontor for at vende en specifik udfordring. Disse relationer berører kapitlet kort indledende.

5.1 Faglige dialoger i det uformelle rum

Som vist i afsnit 4.3.1 ser vi en stærk kultur for løbende videndeling og sparring mellem de fagprofessionelle og lederne på de deltagende skoler. Denne ad-hoc-praksis er kendetegnet ved løbende, ofte behovsinitierede, relationer, hvor en fagprofessionel fx oplever et akut behov for at afstemme en specifik udfordring med en leder. Det kan fx dreje sig om en forældrehenvendelse eller en problematik omkring en elev, hvor læreren har brug for sparring eller råd om, hvordan det bedst løses. Men det kan også dreje sig om at håndtere udfordringer i relation til undervis-

ningen, fx klasserumsledelse eller arbejdet med at undervise en heterogen elevgruppe. Og hvor den faglige dialog fx bliver rammesat i et forløb med observation og efterfølgende feedback. På den måde bliver en faglig dialog i det uformelle rum til en rammesat aftale om en specifik indsats eller et specifikt fokus.

Vi ser det perspektiv, at den uformelle faglige dialog også skal have fokus på det, der går godt. Lederne ser gerne, at de fagprofessionelle deler deres positive erfaringer og begejstring med både kolleger og ledelse. Det kan begrundes med en opmærksomhed over for videndeling og over for, hvordan gode eksempler kan inspirere andre. Men det kan også ses som et udtryk for ledelsens engagement og interesse for at følge med og at have øje for, hvordan de gode erfaringer evt. kan anvendes i forbindelse med kapacitetsopbyggende aktiviteter på skolen mere bredt. Fx når en lærer formidler sine erfaringer med flipped classroom[7] på et personalemøde, og kolleger inspireres til at prøve det i egen praksis. Denne opmærksomhed med hensyn til de gode erfaringer kan fra et ledelsesperspektiv ses som et vigtigt greb til at legitimere, at medarbejderne står frem med deres viden og erfaringer, og dermed også understøtte en kultur for sparring og videndeling.

De mange løbende relationer mellem fagprofessionelle og ledere kan vi betragte som læringsmuligheder i skolens hverdagsliv, hvor de pågældende parter lærer med – og af – hinanden på vej mod en (mere) argumenteret praksis, men hvor det nogle gange også er et spørgsmål om at afstemme og sikre sig ledelsens opbakning i forbindelse med en konkret udfordring.

Som vi skal se nedenfor, finder de uformelle faglige dialoger blandt fagprofessionelle og ledere sted i vekselvirkning med de mere formelle og rammesatte.

5.2 Faglige dialoger i det formelle rum

På tværs af datamaterialet ser vi, at ledelserne er i dialog med de fagprofessionelle om undervisning og læring i en række formaliserede sammenhænge. Vi kan kategorisere disse sammenhænge i særligt tre relationer med forskelligt fokus, nemlig relationer mellem fagprofessionelle og ledere, hvor:

- Undervisningen og dens virkning er i fokus
- Den enkelte elevs udvikling og læring er i fokus
- Fælles læring i teamet og organisationen er i fokus.

[7] Flipped classroom er en pædagogisk og didaktisk tilgang til undervisningen, hvor eleverne typisk studerer et emne uden for undervisningstiden og herefter bruger undervisningstiden til at diskutere og løse opgaver om emnet. I et flipped classroom er lærerens rolle mere vejledende og understøttende end forelæsende (Abeysekera og Dawson 2015).

Denne kategorisering kan ses som en måde analytisk at adskille og undersøge dialogen i de forskellige relationer på og skal derfor ikke ses som en entydig opdeling. I praksis vil kategorierne være vævet ind i hinanden, og de kan derfor ses som forskellige perspektiver i dialogen.

5.2.1 Undervisningen og dens virkning i fokus

Datamaterialet viser eksempler på relationer mellem fagprofessionelle og ledere, hvor det indholdsmæssige fokus er på undervisningen og dens virkning. Fx på MUS, observation med efterfølgende feedback, læringssamtaler og TUS (teamudviklingssamtaler). I vores observationer har vi mere konkret set ledere gå tæt på undervisning og læring i faglige dialoger med lærere om fx deres arbejde med at undervise alle elever og fastlægge læringsmål, med klasserumsledelse, brug af varierede arbejdsformer og læremidler, elevdeltagelse, vurderinger af elevernes faglige resultater og deres trivsel og anvendelse af forskningsbaseret viden.

Det valgte fokus for de faglige dialoger ligger ofte i forlængelse af skolens igangværende indsatser, fx på læringsmål, og er i øvrigt afstemt med de fagprofessionelles ønsker og behov. Fx ser vi eksempler på observation, hvor læreren forud for observationen har bedt lederen rette sin opmærksomhed mod specifikke elementer i undervisningen.

Nedenfor beskriver vi tre eksempler på relationer mellem fagprofessionelle og ledere, der går tæt på undervisning og læring. *Det første eksempel* er en beskrivelse af Østervangskolens koncept for MUS. *Det andet eksempel* omhandler såkaldt rundgang med efterfølgende feedback-samtale på Hjallerup Skole. Og *det tredje og sidste eksempel* er inspireret af hhv. Hjallerup Skole og Løjt Kirkeby Skole og beskriver en læringssamtale mellem en leder og en lærer med afsæt i de nationale test.

MUS på Østervangskolen

På Østervangskolen afholder ledelsen årligt tre MUS'er med medarbejderne i perioden fra oktober til maj. Formålet med samtalerne formuleres over for medarbejderne som:

> *[…] at være i dialog med dig [medarbejderen] om dit arbejde med Østervangskolens kerneydelse: høj faglighed og dannelse til fællesskab [skolens mål] samt at afstemme din opgaveportefølje og være i løbende dialog om din trivsel.*

Første samtale lægger vægt på medarbejderens refleksion og vurdering af arbejdet med skolens mål og de udfordringer, der følger med. Samtalen sætter også fokus på opgaver og prioritering af tid samt på medarbejderens trivsel.

Anden samtale omhandler skolens indsatsområder og forældresamarbejde og følger desuden op på første samtale.

Forud for tredje samtale observerer lederen medarbejderens praksis. Det er læreren selv, der inviterer lederen med i undervisningen og vælger et fokuspunkt, som der ønskes sparring på. Tredje samtale tager afsæt i lederens iagttagelser og kommer også omkring skolens indsatsområder, forældresamarbejde og kompetenceudvikling.

Samtalerne afholdes af enten øverste skoleleder, viceleder eller SFO-lederen og er af en halv times varighed. Ledelsen sender før hver samtale et brev til medarbejderne med et oplæg til dagsorden og spørgsmål, den lægger op til, samtalen kommer omkring. Eksempler på spørgsmål fra første samtale:

> Hvordan oplever du at lykkes med at skabe læringseffekt vedrørende elevernes fagfaglige læring og dannelse til fællesskab [skolens mål]?
>
> Hvor oplever du udfordringer i forhold til at skabe læringseffekt vedrørende elevernes fagfaglige læring og dannelse til fællesskab [skolens mål]?
>
> Med folkeskolereformen har du kortere tid til opgaver i tilknytning til undervisning end før. Du kan ikke nå alt. Hvad gør du for at sikre dig, at du prioriterer din tid til det, der skaber størst læringseffekt med hensyn til elevernes fagfaglige læring og dannelse til fællesskab?

Som vi ser i eksemplet, tager denne MUS afsæt i lærernes arbejde med at skabe "læringseffekt vedrørende elevernes fagfaglige læring og dannelse til fællesskab". En lærer peger på, at det umiddelbart kan synes overvældende at forholde sig til så komplekse og overordnede begreber. Dette åbner op for diskussionen om, hvordan skolen omsætter og bringer begreberne i spil i den daglige praksis.

For skolens fagprofessionelle har begreberne en betydning, i kraft af at de kobler sig direkte til skolens vision og mål og derfor er i fokus og italesættes af ledelsen i mange sammenhænge – også over for forældre, elever og andre aktører i skolens omverden. Denne praksis kan ses som et udtryk for, at ledelsen styrer læreprocesserne ud fra en praksislogik, der handler om at være dagsordensættende og have fokus på skolens fælles vision og mål.

Vi observerede som led i dataindsamlingen en MUS på skolen med baggrund i konceptet beskrevet ovenfor. Samtalen, som var den anden ud af de tre årlige samtaler, kom fx ind på:

- Lærerens vurdering af elevernes læringsudbytte på baggrund af en specifik undervisningssituation
- Anvendelse af Blooms taksonomi til at skabe forståelse af undervisningssituationen (Bloom et al. 1956)
- Elevernes præstationer med baggrund i testresultater og øvrige observationer
- Kvalitetsrapporten og skolens resultater
- En elev, hvis adfærd læreren har vanskeligt ved at forstå
- Kulturen blandt eleverne på årgangen
- Lærerens erfaringer med at anvende forskellige arbejdsformer til at løse konkrete udfordringer, fx CL.

En del af samtalen drejede sig desuden om lærerens trivsel og oplevelse af arbejdsbelastning. Under samtalen kom læreren og lederen, som det ses ovenfor, omkring en række forhold, der knytter an til lærerens didaktiske og pædagogiske arbejde. Samtalen havde form af en fælles refleksion med vægt på lærerens oplevelser og erfaringer, men hvor lederen supplerede, kom med alternative ideer/tilgange, stillede uddybende spørgsmål og samlede op løbende.

Som nævnt er det en del af Østervangskolens koncept for MUS, at ledelsen observerer undervisningen og giver feedback på sine iagttagelser. I det næste eksempel går vi tættere på observation og feedback og på, hvilke forudsætninger ledere og lærere vurderer, skal være til stede, for at en observation kan blive et godt afsæt for en faglig dialog om undervisning og læring.

Rundgang på Hjallerup Skole

På Hjallerup Skole gennemfører ledelsen observation eller såkaldt rundgang to gange årligt. Af skolens *Retningslinjer for ledernes løbende evaluering af lærerens undervisning* fremgår det, at formålet med rundgang er at:

> *Styrke synligheden i den pædagogiske ledelse og dermed komme tættere på den daglige undervisning med henblik på at skabe dialog med den enkelte lærer om udvikling af undervisningen.*

Ledelsen præciserer videre i dokumentet, at:

> *Lærerne vurderes ud fra deres fagdidaktiske kompetencer, relationskompetencer og klasseledelseskompetencer. Målet er ikke kontrol, men snarere et håb om at udvikle et åbent og kritisk reflekterende miljø.*

Ledelsen lægger vægt på, at rundgang aftales med læreren på forhånd, sådan at læreren ved, at lederen kommer, og at rollefordelingen i forbindelse med selve observationen er tydelig (fx at lederen sidder bagerst i lokalet og ikke deltager i undervisningen). Endelig fremhæver ledelsen, at der i observationen fokuseres på kvaliteter i undervisningsmiljøet, herunder hvilke aspekter i undervisningen der kan ses hhv. fremme og hæmme elevens faglige, personlige og sociale udvikling.

En rundgang følges op af en dialog med den pågældende lærer. Rundgang og efterfølgende dialog gennemføres af de ledere, der er tilknyttet de enkelte afdelinger, og suppleres af mere uformelle iagttagelser af undervisning, som når den pædagogiske leder fx kigger forbi en klasse, fordi hun ved, at den er i gang med et særligt forløb eller fx afprøver nye arbejdsformer.

Lederne vurderer, at rundgangen giver et godt indblik i de fagprofessionelles pædagogiske arbejde og arbejdsbetingelser, som blandt andet sætter dem i stand til mere kvalificeret at understøtte aktuelle behov, fx via kompetenceudvikling eller ressourcetildeling. Men rundgangen giver også et godt kendskab til eleverne, som kan være vigtigt i forbindelse med ledelsens kontakt til hjemmene, og som ses som en mulighed for, at eleverne får sat ansigt på skolens ledelse.

Som det fremgår af eksemplet, er ledelsen på Hjallerup Skole optaget af at skabe klarhed om, hvad en rundgang skal, hvad der bliver iagttaget, og hvordan rundgangen konkret bliver gennemført.

Denne opmærksomhed ser vi også blandt de øvrige ledere i undersøgelsen ud fra den tænkning, at skal observationen og den efterfølgende dialog "virke", dvs. danne afsæt for refleksion over praksis, så forudsætter det, at de fagprofessionelle oplever tryghed og respekt omkring deres faglighed. Det betyder også, at dialogen skal foregå i en ligeværdig tone, hvor det interessante ikke er at se på fejl, men at iagttage elevernes læreprocesser og det samspil, der er i relationerne i klasserummet. Hvis ikke den sikkerhed og afklaring er til stede, risikerer ledelsen, at lærerne ikke går ind på den præmis, at dialogen er en platform til at undersøge undervisning og læring, men ser observationen som en kontrollerende mekanisme, som måler og vejer deres pædagogiske arbejde. Når Hjallerup Skole har valgt at anvende begrebet rundgang, kan det ses i denne sammenhæng og som et sprogligt udtryk, der måske virker afvæbnende i forbindelse med ledelsens observation.

En måde at arbejde med trygheden på i relationen mellem den, der iagttager, og den, der iagttages, er at bede de fagprofessionelle om at pege på fokusområder, de primært ønsker sparring inden for. En leder fortæller, at skolen har en overordnet ramme for observationen med hensyn til forskningsbaseret viden om, hvad god undervisning er, men at det er lærerne, der inden for denne ramme etablerer fokuspunkter for lederens sparring:

> *Jeg oplever, at de [lærerne] er gode til at komme og sige "jeg vil gerne have fokus på det". Og hvis ikke de lige er opmærksomme på det, så går vi til dem. For så er det det, jeg særligt kigger efter. Også for at understrege, at det jo er dem, der er de fagprofessionelle. Det er ikke os, der kommer og siger "nu kigger vi lige på det hele". For så bliver det jo en fejlfindingskultur, så bliver det ikke lederen som coach. Det er hammervigtigt, at de føler sig trygge ved, at vi ikke går ind og overskrider nogen grænser. Det er dem, der sætter rammen for observationen, fordi det er deres fagprofessionelle rum, vi træder ind i.*

Lederen betragter sig, jf. citatet, som en coach, der faciliterer lærerens læring, og som besøgende i klasserummet med en klar opgave. Vi ser i datamaterialet, at selv om man ikke ønsker en "fejlfindingskultur", så må man som leder også forholde sig til de svære ting eller til undervisning, der ikke lever op til kvaliteten af god praksis. En anden leder fortæller:

> *Vi går ikke efter at finde fejl. Vi går efter at styrke de gode praksisser. Men hvis der er noget, der undrer os, er vi nødt til at tale om det. Fx var der meget støj i forbindelse med noget gruppearbejde. Det er vi nødt til at tale om. Det allerbedste er at få dem [lærerne] til at tale om det selv. Jeg kan nemt falde i den der med "hvorfor ikke bare gøre sådan?".*

Som citatet viser, er observationen og dialogen efterfølgende altså også rum til at drøfte de ting, der kan være vanskelige eller svære at håndtere, og hvor lederen, hvis han oplever en uhensigtsmæssig praksis, må konfrontere læreren. Det afgørende bliver her, hvordan lederen kommunikerer og går til en sådan dialog. Som lederen i citatet er inde på, så bør lederen ikke forholde sig umiddelbart løsningsorienteret eller fordømmende, men hellere gå i dialog om de iagttagelser, lederen har gjort sig. Det handler om, at lederen fremlægger sin bekymring og forklarer baggrunden frem for at gå direkte til konklusioner[8]. Ad den vej bliver feedbacken et spørgsmål om at afsøge både lærerens overvejelser og lederens iagttagelser i retning af en fælles forståelse af og aftale om, hvordan det svære håndteres.

Under interviewene vurderede lærerne, at en god observation hænger sammen med, at lederen er god til at stille spørgsmål, der fremmer refleksion, er egentligt interesseret i lærerens arbejde, er nøgtern og grundig i sine iagttagelser og formår at give kvalificerede input i forbindelse med sparringen, der også skal udfordre. En central diskussion i denne sammenhæng er ledelsens kompetencer til at kvalificere den faglige dialog. Som tidligere nævnt peger forskningen på, at lederne må have et vist niveau af viden om, hvordan elever lærer, og hvordan undervisning fremmer læring i forskellige læringssituationer, men lederne kan ikke være eksperter inden for alle fag og disses fagdidaktiske rationaler og værktøjer. Både lærere og ledere har derfor også fokus på vejledning fra ressourcepersoner, fx faglige vejledere i naturfag, matematik og dansk, som man ønsker, skal være en større del af skolens professionelle kapacitet. Dette udfoldes i kapitel 6.

Vi har nu set to eksempler på koncepter eller strukturer for faglige dialoger mellem ledere og fagprofessionelle. I eksemplet nedenfor, som omhandler en læringssamtale, går vi tættere på den interaktion, der finder sted mellem leder og lærer.

[8] *Robinson taler i den sammenhæng om samtaler, der er åbne for læring (Robinson 2015).*

Læringssamtale på Løjt Kirkeby Skole

Lederne på Løjt Kirkeby Skole og Hjallerup Skole afholder såkaldte læringssamtaler med medarbejderne, når resultaterne fra de nationale test foreligger. Dette eksempel beskriver en læringssamtale mellem vicelederen og en dansklærer på Løjt Kirkeby Skole.

På Løjt Kirkeby Skole har man valgt, at læringssamtalerne i år skal have særligt fokus på de elever, der klarer sig godt fagligt, ud fra et rationale om, at de elever, der har brug for en ekstra opmærksomhed, ofte kan tage fokus i lærerens arbejde. Forud for samtalen sender ledelsen et oplæg til lærerne med spørgsmål som fx:

Hvad hæfter du dig ved i forhold til resultaterne?
Hvilke overvejelser har du fra de forrige års resultater og til nu?
Hvilke konsekvenser får resultaterne for den enkelte elev – og for din undervisning? Nye mål, hvilke?
Giver testsituationen og resultaterne anledning til noget, ledelsen skal tage sig af?

Samtalens forløb
Vicelederen indleder samtalen med at bede om lærerens umiddelbare vurdering af testresultaterne. De sidder over for hinanden i et lokale med resultaterne på en skærm foran sig. Med formuleringer som "det undrer mig, at …" og "jeg sidder lige og tænker på, om …" taler lederen og læreren om elever, hvis resultater stikker ud eller overrasker, sammenholdt med den viden, de i øvrigt har om eleverne. For at undersøge den umiddelbare undring går de dels ind og ser på de specifikke opgaver, der ligger bag resultatet. Dels inddrager de resultater fra forrige års test for at undersøge elevens progression. Læreren supplerer løbende med andre datakilder, fx sine iagttagelser og observationer fra undervisningen, resultater fra andre testværktøjer og sin viden fra elevsamtaler. Lederen og læreren trækker også deres kendskab til elevernes sociale trivsel og baggrund ind i samtalen.

I løbet af samtalen diskuterer lederen og læreren endvidere lærerens arbejde med forskellige arbejdsformer, læremidler og specifikke læsestrategier i relation til hendes viden om elevernes danskfaglige niveau. De diskuterer fx, hvilke materialer der kan understøtte specifikke elevers læseudvikling, hvordan holddeling måske kan styrke et fokus på elevernes nærmeste udviklingszone, og hvordan it kan anvendes til at motivere nogle elever.

Lederen udfordrer læreren med hensyn til lærerens argumentation for et bestemt materiale og foreslår, at de skal undersøge, hvad der findes af forskningsbaseret viden om læremidler til at understøtte elevers læseforståelse. De aftaler at inddrage skolens læsevejleder i kvalificeringen af relevant materiale og afrunder samtalen med, at lederen opsummerer samtalens indhold og aftaler, samtidig med at de taler om, hvordan resultaterne kommunikeres til forældrene.

I eksemplet ovenfor anvendes læringssamtalen som teknologi til refleksion over undervisning og elevernes læring. Testresultaterne bliver en læringsinformation blandt flere, idet læreren og lederen formår at inddrage forskellige videnkilder i analysen af elevernes progression og derigennem sikrer et bredt og helhedsorienteret fokus på elevernes læringsmuligheder. Testresultaterne er samtalens afsæt og danner dermed en ramme om den faglige dialog, men vi ser i vores interview en udpræget opmærksomhed med hensyn til den begrænsning, der ligger i et snævert fokus på test, og derfor et behov for at se resultaterne i sammenhæng med de fagprofessionelles øvrige viden om eleverne og klassen som helhed.

Vi ser dog en styrke i, at samtalens udgangspunkt – testresultaterne – er tilgængelige for lærer og leder i elektronisk form. Det betyder helt konkret, at de løbende gennem samtalen kan bladre frem og tilbage mellem tidligere års resultater og de nuværende og dermed se på den progression eller manglende progression, der kendetegner klassen/eleverne.

Lederen kommer som vist tæt på lærerens refleksioner over undervisning og konkrete praksis gennem samtalens forskellige fokus på fx arbejdet med forskellige datakilder, valg af undervisningsformer og arbejdsmetoder, anvendelse af læremidler og viden om elevernes personlige og sociale forhold. På baggrund af vores observation ser vi lederen som deltagende i refleksionen, når hun stiller spørgsmål til lærerens argumentationer, agerer medreflekterende, spørger ind til begrundelser for valg af materialer og arbejdsformer og kommer med eksempler på og forslag til andre/nye og inddrager forskningsperspektiver.

Robinson peger i sin forskning på tre ledelseskompetencer, som skal være til stede i elevcentreret læring: anvendelse af relevant viden, løsning af komplekse problemer og opbygning af tillid (Robinson 2011). Ser vi lederens rolle i læringssamtalen i relation til de tre kompetencer, så kan lederen ses *anvende relevant viden*, når hun i samspil med læreren formår at analysere data og pege på mulige årsagssammenhænge til at forstå det billede, der tegner sig gennem resultaterne. Og hun kan ses bidrage til at finde løsningsmodeller, når hun fx spørger ind til overvejelser over undervisningens tilrettelæggelse og kommer med forslag til pædagogiske tiltag. Læringssamtalen forudsætter, at lederen har *opbygget tillid i relationer*, og bygger på en forståelse af, at læreren og lederen er enige om, at de har fokus på "sagen" som et fælles anliggende og ikke ser det som et ansvar, der påhviler læreren alene. Sidste spørgsmål i oplægget forud for samtalen, "Giver testsituationen og resultaterne anledning til noget, ledelsen skal tage sig af?", kan ses som et udtryk for, at ledelsen bringer sig selv i spil og ansvarliggøres med hensyn til at finde løsninger.

Opsamlende har vi i eksemplet ovenfor set testresultater anvendt som udgangspunkt for en faglig dialog om elevernes læring og udvikling. Et udviklingspunkt eller næste skridt for skolen kunne være, at eleverne har en lignende dialog med deres lærere med fokus på elevinddragelse og synlig læring.

Det er vigtigt – som vi ser det på skolen – at være opmærksom på, at resultater fra test alene er øjebliksbilleder, og at testredskaberne ikke kan måle alle dele af en elevs udvikling. Dialogen om elevens progression må derfor ikke stoppe med et resultat på skærmen, men være én blandt flere datakilder til at gøre ledere og fagprofessionelle klogere på elevernes læring. Datakilder skal her forstås i bred forstand og således ikke alene ses som data, der kan måle læringsresultater, men fx også som læreres og lederes egne observationer, opsamlinger fra elevsamtaler eller elevbesvarelser og andre former for data, der kan give os viden om elevens læring og trivsel.

5.2.2 Den enkelte elevs læring og udvikling er i fokus

I datamaterialet ser vi eksempler på relationer mellem fagprofessionelle og ledere med fokus på den enkelte elevs læring og udvikling. Fx klassekonferencer, samtaler med et team eller en lærer med udgangspunkt i en enkelt elev og samtaler med ressourcepersoner om den pædagogiske indsats i relation til en elev.

Nogle af disse relationer mellem fagprofessionelle og ledere er kommet i stand på baggrund af et oplevet problem eller en udfordring med en elev eller med det formål at koordinere støtteressourcer til en pædagogisk indsats. Mens andre giver anledning til en faglig dialog mellem medarbejdere og ledere om alle elever i en klasse.

Nedenfor beskriver vi et eksempel på en leder, der er i tæt dialog om det pædagogiske arbejde på et møde med et årgangsteam på Sophienborgskolen. Dialogen er etableret med henblik på at finde den bedste anvendelse af de støttetimer, en elev i 2. klasse er blevet tildelt.

Teammøde på Sophienborgskolen

På Sophienborgskolen afholder ledelsen løbende teammøder med lærere og pædagoger med det formål at igangsætte eller evaluere pædagogiske indsatser målrettet elever med særlige behov. På skolen er man optaget af at finde løsninger, der bedst muligt er tilpasset den enkelte elevs behov og forudsætninger, og det er derfor gængs praksis at samle de fagprofessionelle omkring eleven om den fælles opgave at definere den specifikke indsats.

På dette teammøde deltager team, viceleder, specialpædagog, SFO-leder og SFO-pædagog.

Teamsamtalens forløb
Vicelederen indleder mødet med dels at synliggøre mødets formål (den bedste anvendelse af støttetimer for at understøtte elevens læring og trivsel), dels at skitsere en proces for mødet. Processen er delt i tre:

- Det går godt (elevens positive udvikling og tegn på det fagligt/socialt)
- Det bekymrer (elevens bekymrende udvikling og tegn på det fagligt/socialt)
- Det ønsker vi os fremadrettet (mål for indsatsen fagligt/socialt).

De tre dele i processen er yderligere delt op, sådan at samtalen under hver del forholder sig både til elevens faglige udvikling og til den sociale læring og udvikling.

Med afsæt i første punkt beskriver lærere og SFO-personale deres observationer med eleven ud fra deres relation og fag. Dansklæreren fremhæver fx, at hun ser tegn på, at elevens modstand mod at gå i gang med opgaver er aftagende i sammenligning med tidligere. Det fører til fælles refleksioner i teamet over, hvordan denne udvikling kan forklares, om de øvrige lærere og pædagoger har lignende eller modstridende erfaringer – og hvordan de i relationen til eleven fremadrettet kan tackle situationer, hvor de oplever modstand.

De kommer i løbet af samtalen omkring elevens læring og udvikling på en række områder, fx elevens faglige niveau, legeaftaler i SFO'en og i fritiden, arbejdsvaner, hygiejne, klassen som inkluderende fællesskab og elevens familiemæssige forhold.

Under samtalen inddrager lærere og pædagoger ofte konkrete praksisbeskrivelser og observationer for at eksemplificere og begrunde deres tilgang til og arbejde med eleven. De spørger ind til hinandens erfaringer og synes optaget af, hvordan de kan bruge de gode eksempler i egen praksis. Ligesom de giver udtryk for, at der er situationer, hvor de oplever, at deres relation til eleven er vanskelig.

Viceledereren leder processen og sikrer, at diskussionen holder retningen og kommer omkring de forskellige dele i den tredelte proces. Hun deltager selv i samtalen ved løbende at spørge ind til de fagprofessionelles refleksioner, fx gennem spørgsmål som "det, du siger dér, hvordan kan du se det i praksis?". Og hun samler løbende op på diskussionerne, fx siger hun: "I forhold til sidst, vi mødtes, så bemærker jeg, at I nu lægger vægt på …" eller "I ser simpelthen, at han bliver ekskluderet i de her sammenhænge …". Viceledereren, der tidligere har været i kontakt med familien, bidrager med egen viden om elevens familiemæssige situation og kommer med eksempler på metoder og materialer som mulige hjælperedskaber i forbindelse med elevens læreproces.

Teammødet afrundes med, at teamet og lederen sammen fastlægger fokus og mål for den pædagogiske indsats, der nu iværksættes. De aftaler, at lederen indkalder til et møde, hvor de samler op på indsatsen. Som afrunding spørger lederen om de fagprofessionelles motivation for opgaven. Konkret spørger hun om, hvorvidt alle rundt om bordet har mod på det kommende arbejde og ved, hvilken rolle de spiller i den samlede indsats.

En fælles læreproces og et kollektivt ansvar

I eksemplet ovenfor ser vi lederen og teamet deltage i en fælles læreproces som grundlag for at identificere den relevante pædagogiske indsats for en elev. Den fælles læringsproces handler her om, at teamet og lederen i fællesskab først laver en analyse af elevens positive udvikling og dernæst ser på de udfordringer, eleven står over for. Det analytiske arbejde er baseret på iagttagelser og observationer fra praksis, læringsresultater og samtaler med eleven. Lederens evne til at holde fast i forholdet mellem lærernes og pædagogernes vurderinger af eleven og vurderingens grundlag kan ses som et udtryk for, at analysen bliver udfordret og styrkes, fordi teamet og lederen bliver mere opmærksomme på de tankegange, som deres praksis bygger på.

Teamsamtalen kan også ses som en fælles læreproces, idet deltagerne tager fælles ansvar for at finde gode løsninger – og de hjælper hinanden med at lære, hvordan erfaringer med at skabe positive læringssituationer kan overføres fra én sammenhæng til en anden – fx gennem videndelig om, hvordan anvendelsen af høretelefoner kan skærme eleven og medvirke til at fokusere på opgaven.

Det fælles ansvar er afgørende for, at den enkelte lærer eller pædagog ikke oplever at stå alene over for sådan en opgave, som er vanskelig og kan opleves uhåndterlig, men det er i Robinsons optik også vigtigt, fordi arbejdet med at sikre alle elevers læring må ses som en kollektiv bestræbelse (Robinson 2015). Robinson begrunder den kollektive ansvarstagen for elevernes læring i, at elevens læring bedst kan forudsiges og tilrettelægges på baggrund af viden om, hvad eleven tidligere har lært. Desuden påpeger Robinson, at det, den enkelte lærer opnår med eleverne, er stærkt afhængigt af kollegernes undervisningskvalitet. I det lys er det væsentligt at bevæge sig mod mere kollektive forståelser og processer (læs mere om samarbejdet i teamet i kapitel 6).

Et vigtigt perspektiv er her, at det kollektive ansvar gør problemet eller genstanden, der iagttages, til en fælles udfordring at håndtere. Det interessante er altså ikke at adressere den, der så at sige er skyld i problemet, eller den udfordring, vedkommende står over for. Eleven anskues derfor ikke som problemet, ligesom den enkelte lærers undervisning eller tilgang til eleven heller ikke ses som problemet. Omdrejningspunktet er i stedet – som eksemplet viser – den fælles undersøgelse af, hvordan de professionelle omkring eleven kan skabe de bedste muligheder for, at eleven kan lære og udvikle sig personligt og socialt.

Ledelsens kendskab til eleverne

I eksemplet ovenfor ser vi, at lederen bidrager til den fælles refleksion med stor viden om eleven og hans familiemæssige og sociale forhold. På tværs af skolerne oplever vi ledere, der generelt har et stort kendskab til skolens elever. En forklaring kan være, at lederne lægger stor vægt på at have et velfungerende skole-hjem-samarbejde på skolen – og at de løbende er i kontakt med mange forældre. Det kommer fx til udtryk, ved at de ikke tøver med at inddrage hjemmet, men oplever, at en hurtig og tæt kontakt er vejen til at foregribe problemer eller sikre, at problemer ikke udvikler sig.

En leder fremhæver i interviewet, at det er vigtigt at have øje for forældrenes perspektiv på en given sag på lige fod med de fagprofessionelles perspektiv. Det handler om, at lederen må have en opmærksomhed med hensyn til ikke at tage parti, men at lederen med eleven som omdrejningspunkt kan synliggøre forskellige vinkler på sagen. Lederen beskriver således sig selv som "elevernes advokat".

Ledernes kendskab til eleverne kan ses som en styrke i den fælles læreproces, men det er vigtigt at være opmærksom på, at lederen ikke kan have lige godt kendskab til alle elever på en skole, og at det derfor ikke må betragtes som en forudsætning for at deltage i den faglige dialog.

Fra fokus på den enkelte elev til undervisning mere bredt

Som tidligere nævnt er målet med den proces, der er skitseret i eksemplet, at samle alle faglige kapaciteter om at sikre det mulige udbytte af de støttetimer, som en elev er blevet tildelt. En leder fremhæver det perspektiv, at ledelsen gennem et fokus på enkeltelever også får et godt indblik i det arbejde, der sker i klassen, fordi den faglige dialog (om den enkelte elev) naturligt vil trække på viden om den sammenhæng, eleven indgår i. Det gælder fx både en klasses og årgangs sociale sammenhængskraft og lærernes arbejde med forskellige undervisningsmetoder og arbejdsformer. På den måde kan dialogen om enkelte elever ses som en indgang til at diskutere undervisning og metoder mere bredt. Og som en kilde til viden, som ledelsen kan basere sine beslutninger om fx kompetenceudvikling eller arbejdet med nye organiseringer på.

5.2.3 Fælles læring i teamet og organisationen er i fokus

I datamaterialet ser vi eksempler på relationer mellem fagprofessionelle og ledelser, hvor ledelsen er tæt på undervisning og læring ved at tage del i fælles læring og udvikling af skolen som organisation. Fx på personalemøder og i forbindelse med forskellige former for faglige aktiviteter, fx teammøder og pædagogiske dage og udvalgsmøder. Vi så også den fælles læring i fokus i det foregående eksempel, men hvor den dér var koblet til samarbejdet omkring enkelte elever, ser vi her fælles læring som en mere generel udviklingsdagsorden i teamet og på skolen mere bredt.

Omdrejningspunktet for disse relationer er en fælles diskussion med afsæt i temaer, der går tæt på selve undervisningen og dens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering, og/eller som igangsætter eller samler op på skolens projekter og indsatser.

Eksemplet nedenfor beskriver de såkaldte pædagogiske cafeer på Løjt Kirkeby Skole. Cafeerne har erstattet nogle af de store pædagogisk råds-møder, som skolen tidligere afholdt med det mål at understøtte løbende faglig sparring og videndeling blandt de fagprofessionelle.

Pædagogisk cafe på Løjt Kirkeby Skole

På Løjt Kirkeby Skole afholder lærere og ledere pædagogiske cafeer hver 14. dag. Målet med cafeerne er at styrke den faglige sparring og videndeling, og man bestræber sig derfor på, at cafeerne ikke handler om "drift", men er en indholdsmæssig ramme for pædagogiske og didaktiske diskussioner. Det er skiftevis den øverste leder og vicelederen, der leder cafeerne.

En cafe varer ca. 30 minutter og følges op på teammøder i skolens tre afdelinger. De korte møder er et forsøg på at synliggøre og holde de igangværende processer i kog, og de er et grundlag for løbende i fællesskab at dele viden og drøfte aktuelle udfordringer, projekter og indsatser. Konkret har de pædagogiske cafeer fokus på at inspirere, dele viden og følge op på fx:

- Skolens pædagogiske grundlag og organisatoriske ændringer
- Erfaringer med målstyret undervisning
- Kompetenceudvikling, fx demonstration af en app målrettet undervisningen i musik
- Læseindsats, fx læsebånd på alle årgange
- Fælles regler for eleverne i skolen.

Ledelsen fremhæver, at de pædagogiske cafeer nok er korte, men at det har stor værdi at effektivisere mødeformen til fordel for at mødes oftere og dermed få mulighed for at skabe kontinuitet og mere løbende drøftelser blandt medarbejdere og ledelse. Konkret betyder det, at cafeerne kun har plads til relativt korte oplæg efterfulgt af respons og mindre fælles diskussioner. De længerevarende diskussioner og processer sker i andre mødefora – både som opfølgning på teammøder og på de pædagogisk råds-møder, der afholdes tre-fire gange årligt.

Vicelederen beskriver i interviewet sin rolle i cafeerne som den, der faciliterer læreprocessen, og som giver plads til argumenter og positioner, der måske har svært ved at vække genklang blandt en stærk gruppe medarbejdere. Hun siger:

> *Jeg lytter altid og giver plads til forskellige positioner og legitimerer dem. Det er altid spændende at høre kommentarer [til et oplæg]. Jeg stiller spørgsmål for at sætte gang i diskussionerne. For at få foldet problematikken ud og få nye vinkler. Jeg kan godt forstærke de af lærerne, som er lidt tilbageholdende i diskussionen.*

Som det fremgår af eksemplet, har ledelsen fokus på, at de pædagogiske cafeer har et pædagogisk sigte og ikke kommer til at handle om praktiske forhold. Vi ser en tilsvarende opmærksomhed på de andre skoler, hvor man nogle steder organisatorisk har sikret mødefora, hvor nogle af de praktiske aftaler og rammer afklares. På én af skolerne har afdelingskoordinatorerne fx jævnlige "kaffemøder" i tipausen, og på en anden skole mødes årgangsteamene til husmøder. Pointen er, at ledelsen arbejder med at adskille noget af den praktiske koordinering fra de indholdsmæssige drøftelser om undervisning. Der skal naturligvis være plads til at tale sammen om at løse det praktiske, men der er risiko for, at den del af arbejdet tager over i dialogen blandt de fagprofessionelle. Lise Tingleff (2012) peger i sin ph.d.-afhandling på, at teamsamarbejdet kan være præget af en funktionalitetslogik, dvs. af forhold omkring det praktiske (fx at planlægge ture og temadage), og at den logik er med til at gøre det vanskeligt at tale om elevernes læring, fordi funktionalitet er en del af kulturen i skolen, hvor tingene skal fungere, og lærerne skal producere. Skal vi ændre et fokus på det praktiske, skal vi derfor arbejde med en kulturskabelse, der har undervisning og læring som omdrejningspunkt for samarbejdet.

Under interviewene fremhævede nogle ledere, at de ser det som en udfordring i udgangspunktet at fastholde et fokus på læring, da der nemt er andre ting, der presser sig på i hverdagen. En leder beskriver en udvikling i skolens kultur. Fra at de fagprofessionelle var uenige og skændtes eller ikke havde (lyst til) en fælles dialog om undervisning, så er skolen nu på vej mod en kultur, hvor de fagprofessionelle deler erfaringer og bruger hinanden til at sparre med og undersøge fælles udfordringer. Men det er en udvikling, ledelsen har arbejdet målrettet med. Hun fortæller:

> *Vi har haft en proces, og da jeg kom, var de [medarbejderne] meget stille [på fællesmøder]. Nu er dialogen ved at komme, sådan at vi faktisk kan få sat fælles viden i spil. Vi fik jo typisk et modsvar, som lød "det gør vi allerede", men nu ser flere, at det her [videndeling og faglig sparring] kan de bruge til noget.*

Det er naturligvis vigtigt, at de fagprofessionelle kan koble sig på den fælles læreproces og se mening og relevans, jf. citatet ovenfor. Omvendt ser vi også det perspektiv, at ledelserne arbejder med at udfordre eller "skubbe" til nogle medarbejdere for at sikre en udvikling af skolen og for at udfordre gængse antagelser om undervisning og læring. Man kan her tale om forholdet mellem at støtte gennem forståelse, modning og opbygning af kapacitet og at "skubbe på" gennem at udfordre de fagprofessionelle til at eksperimentere og afprøve nyt.

Vi har vist eksemplet med en pædagogisk cafe med fokus på inspiration og videndeling. Den faglige dialog har her et andet og mere overordnet eller bredt fokus på pædagogiske og didaktiske temaer end de tidligere eksempler på dialoger, hvor vi fx ser ledere og lærere gå helt tæt på en elevs faglige og sociale progression som et afsæt for at identificere fremadrettede pædagogiske indsatser. Vi ser begge relationer mellem fagprofessionelle og ledere som vigtige, fordi de har

hvert sit mål. Mens de tidligere eksempler kan ses som platforme for at undersøge og blive klogere på elevens udvikling og forholdet mellem undervisning og læring, så bidrager fx den pædagogiske cafe, personalemøder, teammøder og de øvrige mange udviklingsprocesser, vi har set på skolerne, til udvikling af en fælles identitet blandt de fagprofessionelle, hvor lederne lægger vægt på at skabe og fastholde et fælles sprog, en fælles viden og retning som en del af skolens faglige kultur.

5.2.4 Opsamling

Vi har i dette kapitel præsenteret, hvordan ledere tager aktivt del i den faglige dialog med det mål – i samspil med de fagprofessionelle – at udvikle undervisningen og understøtte de bedste læringsmuligheder for eleverne.

Konkret tager de deltagende ledere del i de faglige dialoger i formelle og rammesatte mødesammenhænge, hvor ledere og fagprofessionelle mødes, fx MUS, teammøder og faglige aktiviteter målrettet hele skolen. Men som vist tidligere ser vi også en stærk kultur for mere hverdagslige uformelle relationer, som fx opstår, når lederen er tilgængelig i personalerummet i frokostpausen. Kapitlet beskriver eksempler på faglige dialoger mellem fagprofessionelle og ledere, der har fokus på hhv. undervisningen og dens virkning, den enkelte elevs udvikling og fælles læring og udvikling af skolens organisation.

På tværs af eksemplerne ser vi ledelsens aktive deltagelse i de faglige dialoger komme til udtryk, når den fx:

- Stiller uddybende spørgsmål for at afsøge faglige argumentationer og kriterier for vurderinger af elevers læring og udvikling
- Er medreflekterende i den fælles læreproces om fx at finde løsningsmodeller i forbindelse med en pædagogisk indsats
- Tager del i analyse af data om elevers læring og blandt andet inddrager supplerende videnkilder i refleksionen, fx forskning
- Inddrager nye perspektiver på den konkrete situation eller det pædagogiske arbejde mere generelt, fx gennem henvisning til andres erfaringer, forskningsbaseret viden eller lederens kendskab til specifikke sociale og personlige forhold
- Tager ansvar for at understøtte elevernes læring og udvikling i samarbejdet med de fagprofessionelle – fx ved at sikre relevant understøttelse og sparring fra ressourcepersoner og ved at følge op på fælles aftaler.

Eksemplerne viser også, at lederne indgår i faglige dialoger med de fagprofessionelle på forskellige niveauer. Nogle dialoger bringer lederen helt tæt på elevens læringspotentiale og på faglige refleksioner over praksis, fx når en lærer og en leder diskuterer, hvordan lærerens anvendelse af specifikke arbejdsformer eller undervisningsmidler i klassen kan støtte en elev til at udvikle sit ord-

forråd. Mens andre faglige dialoger har et bredere fokus på udvikling af undervisning og læring, fx når de fagprofessionelle og lederne diskuterer erfaringer og udfordringer med målstyret undervisning. En vigtig pointe er, at lederne gennem de forskellige relationer med de fagprofessionelle i mange forskellige sammenhænge kommer tæt på undervisning og læring. Og at den faglige dialog med en lærer helt tæt på kan give viden og indsigt, som ledere kan anvende i mere generelle diskussioner om undervisning og læring og i forbindelse med konkrete beslutninger om fx kompetenceudvikling eller kommende indsatser. Ligesom de pædagogiske drøftelser på et personalemøde kan gøres til genstand for mere konkret undersøgelse i en observation og efterfølgende feedback-samtale. På den måde kan de forskellige niveauer og sammenhænge ses supplere og indvirke på hinanden i den løbende proces, det er at udvikle en skole i forandring.

I dette kapitel har vi beskæftiget os med ledelsens direkte deltagelse i de faglige dialoger. Som vi skal se i det næste kapitel, ser ledelserne også en stor del af deres pædagogiske ledelsesopgave som at organisere og rammesætte faglige diskussioner om undervisning og læring.

6 Organisering og rammesætning af skolens professionelle kapacitet

En vigtig del af ledelsens opgave med hensyn til at lede undervisning og læring sker gennem at organisere og sætte rammer for udvikling af skolens professionelle kapacitet. Skolens professionelle kapacitet forstås her som forskellige tiltag, hvorigennem ledelsen påvirker og udvikler medarbejdernes kompetencer til – individuelt og kollektivt – at skabe god undervisning med læringsmuligheder for alle elever (Rambøll/Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2014).

I kapitlet præsenterer vi, hvordan ledelserne, med baggrund i de beskrevne praksislogikker som omtalt i kapitel 4, blandt andet arbejder med professionel kapacitet gennem at organisere og rammesætte de fagprofessionelles samarbejde og kompetenceudvikling.

Interview med lederne viser, at lederne ser samarbejdet i teamet som en vej til at hæve kvaliteten af undervisningen, fx ved at fremme en kultur og praksis for refleksion og videndeling. De er derfor også optagede af, hvordan de skaber gode betingelser for, at de fagprofessionelle kan mødes. Men lederne er også optagede af, hvordan de gennem rammesætningen kan understøtte, at de fagprofessionelle taler om det, der er vigtigt, nemlig udvikling af undervisning og læring. Det gør de konkret gennem fx at sætte punkter på dagsordenen på møder eller ved at lave såkaldte organisatoriske benspænd, som udfordrer de fagprofessionelle til at forholde sig til nye samarbejder og organiseringer af undervisningen.

Lederne har, som vi skal se i kapitlet, fokus på at styrke den faglige sparrings- og vejledningskultur i skolen. De fagfaglige vejledere sidder med en vigtig fagdidaktisk "ekspertviden", som både ledere og fagprofessionelle efterspørger, mens den sparring, skoleledelsen bidrager med, har mere generelle eller alment didaktiske spørgsmål som omdrejningspunkt. Begge typer af vejledning ses som vigtige, men med forskellige formål.

Endelig peger vi i kapitlet på, at også kompetenceudvikling, fastholdelse og rekruttering af nye medarbejdere samt ledelsens egen opkvalificering spiller en vigtig rolle i at opbygge og vedligeholde skolens professionelle kapacitet.

6.1 Skolens professionelle kapacitet

En skoles professionelle kapacitet kan ses som et udtryk for den udvikling af de fagprofessionelles arbejde, der sker som led i at praktisere pædagogik. Men også som ledelsens prioritering og planlægning af indsatser og praksisser, der løbende opbygger og udvikler de fagprofessionelles viden og kompetencer, fx gennem formel kompetenceudvikling, videndeling og anvendelse af ressourcepersoner.

Ledelsens deltagelse i faglige dialoger er selvsagt en vigtig del af udviklingen af skolens professionelle kapacitet. Men hvor der i forrige kapitel var fokus på de relationer, hvor lederen tager aktivt del i faglige dialoger, sætter dette kapitel primært fokus på ledelsens opgave med at sikre organisatoriske og kulturelle rammer for de fagprofessionelles læring og for udviklingen af god undervisning.

Vi ser i datamaterialet, at de deltagende ledelser overordnet set har fokus på udvikling og fastholdelse af professionel kapacitet gennem:

- Organisering og rammesætning af de fagprofessionelles samarbejde i team
- Anvendelse af ressourcepersoner
- Adgang til kompetenceudvikling
- Fastholdelse og rekruttering af medarbejdere
- Ledernes egen løbende opkvalificering og udvikling.

De følgende afsnit udfolder disse fokusområder.

6.1.1 Organisering og rammesætning af de fagprofessionelles samarbejde i team

Teamet kan ses som skolens vigtigste organisatoriske enhed, idet teamet ofte betragtes som centrum for samarbejdet om at udvikle undervisningen (Arnmark og Junge 2014). På de deltagende skoler ser vi et stærkt fokus på organisering af teamsamarbejde. Her er de fagprofessionelle i praksis organiseret i flere forskellige team omkring klassen, årgangen og fagene.

Organiseringen af teamsamarbejdet sker ud fra en tænkning om, at samarbejdet mellem de fagprofessionelle vil hæve kvaliteten af det pædagogiske og didaktiske indhold ved fx at give mulighed for refleksion og videndeling. Derfor er lederne også optagede af, hvordan de skaber tid til, at de fagprofessionelle reelt kan mødes. Men lederne ser også samarbejdet som en mulighed for at effektivisere arbejdet med at planlægge undervisning. Således kan de fagprofessionelle fx til-

rettelægge forløb, som andre kan overtage under hensyntagen til den specifikke elevgruppe og læringsmål. Dette ses som særligt afgørende i en tid, hvor mange fagprofessionelle oplever ændrede vilkår for deres arbejdstid. En leder siger:

> *Vi arbejder for mere samarbejde, fordi vi tror på, at man kan hente noget tid, hvis man laver undervisning sammen. Og det kvalificerer også undervisningen. Det satser vi på! Så det er den vej, vi prøver at arbejde os hen ad.*

Vi ser denne tænkning tæt koblet til ledernes forventning om medarbejderne som med- og selvledende. Det betyder, at de fagprofessionelle *på den ene side* – ifølge lederne – ikke bør stå alene med ansvaret for undervisningsopgaven, det, der flere steder beskrives som tendensen til at skulle væk fra "én lærer til én klasse til én time" og hen imod, at man er flere, der tager ansvaret for undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering.

Men det at have med- og selvledende medarbejdere betyder *på den anden side* også, at de fagprofessionelle har en vis indflydelse på og eget lederskab med hensyn til at få udviklet den bedste undervisning. En leder fortæller om ledelsens opgave over for de selvledende medarbejdere:

> *Når jeg siger til medarbejderne, at det er dem, der ved bedst ude i de faglige rum, så skal de kunne mærke, at jeg mener det. At jeg giver dem plads. At jeg ikke overruler […] De ved, at de er dybt respekterede som fagprofessionelle. Det er enormt vigtigt. Og det er vigtigt, at når jeg siger, de skal være selv- og medledende, at de så også reelt er det.*

Som citatet viser, er lederen bevidst om, at de fagprofessionelle skal tildeles plads, hvor ledelsen holder sig i baggrunden og agerer støtte, mere end at den dikterer indhold og metoder i undervisningen. Dette kan ses i sammenhæng med den faciliterende ledelsesrolle beskrevet i kapitel 4. Delingen af ansvar og "rum" italesættes i flere interview som ikke ensbetydende med, at de fagprofessionelle eller teamet står alene med ansvaret, med ledelsens tillid i ryggen, men at ledelsen også i handling viser opbakning og evt. iværksætter ressourcer eller understøttende aktiviteter.

Arnmark og Junge (2014) pointerer, at ledelsesopgaven i forbindelse med de fagprofessionelles teamsamarbejde ikke bliver mindre, ved at teamene er selvledende eller selvstyrende. Der stilles store krav til, hvordan ledelserne skal støtte teamsamarbejdet – dels ved at sammensætte velfungerende team og dels ved at sikre, at teamene beskæftiger sig med det, der er vigtigt for elevernes læring, fx læringsmål, evaluering, faglig refleksion mv. (Arnmark og Junge 2014).

At tale om det vigtige

I tråd med Arnmark og Junges pointe ovenfor er de deltagende ledelser optaget af, hvordan de understøtter, at samarbejdet bruges til at tale om det vigtige. At holde fast i diskussionen om god

undervisning og læring er nemlig en vedvarende udfordring i skolen i dag, hvor der er trængsel om dagsordenerne, fremhæver en leder.

Et greb til at understøtte dette fokus er, at ledere målretter indholdet på teammøder ved konkret at sætte punkter på dagsordenen, eller at afdelingskoordinatorer eller pædagogisk udvalg bærer specifikke tematikker eller problemstillinger ud i afdelingerne. En leder fremhæver, at han sætter rammen for de fagprofessionelles samarbejde både tidsmæssigt og med hensyn til indholdet:

> *Jeg sætter rammen for det arbejde ved at sætte timer af til dem [lærerne i fagudvalg]. Og så siger jeg, at de timer skal de bruge på at diskutere, hvordan de skaber fagligt læringsudbytte, og ikke andet. Det var så bredt og ikke mere konkret.*

De fagprofessionelle skal – som citatet viser – gives "organisatoriske muligheder" for at diskutere fagfaglige problemstillinger, fordi det ifølge lederen skaber motivation og engagement blandt medarbejderne, når de får anledning til at gå tæt på egen praksis og det, der fylder i det daglige arbejde med eleverne. Det er i den forbindelse også væsentligt, at de øvrige fagprofessionelle på skolerne får mulighed for at blive en del af de faglige diskussioner, der finder sted i udvalgene. Ledelserne har derfor også en rolle med hensyn til at sørge for, at diskussionerne bæres ud i teamene.

På de skoler, vi har besøgt, ser vi flere eksempler på, at ledelserne får indflydelse på teamsamarbejdet ved at sætte temaer på dagsordenen og ved i nogle sammenhænge at deltage i teammøderne. På denne måde sikrer ledelserne sig, at de på den ene side har uddelegeret noget beslutningskraft til teamene, men at de på den anden side har mulighed for at påvirke indholdet på møderne.

Organisatorisk benspænd

Endelig ser vi i interviewene, at ledelserne kan sætte fokus for de fagprofessionelles samarbejde ved at fastlægge en fag- og timefordeling, som understøtter organisering af undervisningen på en bestemt måde, fx gennem parallellægning af timer.

På en af skolerne havde ledelsen valgt at opprioritere holddeling med henblik på at styrke fælles planlægning og gennemførelse af undervisning samt øge den kollegiale sparring blandt de fagprofessionelle. Efter et stykke tid henvendte en gruppe lærere sig til ledelsen med besked om, at de ikke organiserer deres undervisning med afsæt i holddeling, og at den parallellagte undervisning derfor blot kunne ændres i deres skemaer. Dette var ledelsen uenig i. For ledelsen blev skemalægningen et vigtigt greb til at sikre, at netop et tiltag som holddeling blev gennemført – og, hvis det ikke skulle gennemføres, at det var på et velargumenteret pædagogisk og didaktisk grundlag. En leder fortæller:

I forhold til holddeling var det efterspurgt [fra lærernes side], om vi ikke bare kunne lade være med at lægge det ind i skemaet. Nej, det skal *vi blive ved med. Vi skal insistere på det. Hvis vi havde fjernet det, så havde vi ikke forstyrret dem.*

Citatet beskriver, hvordan "forstyrrelsen" bliver omdrejningspunkt for at forholde sig til den eksisterende praksis, som ledelsen ønsker at fremme i form af øget holddeling. Under interviewet fremgik det, at ledelsen ikke ønsker at gennemtvinge nye organiseringer, men gennem rammesætning vil skabe gode muligheder for at prøve nye praksisser, eksperimentere og udfordre gængse måder at planlægge og gennemføre sin undervisning på. Logikken er her, at udviklingen skal komme gennem de gode erfaringer, som ledelsen kan understøtte og sikre opmærksomhed med henblik på at sprede budskabet blandt de fagprofessionelle.

Nedenfor fremhæver vi to eksempler på, at ledelsen gennem organisering og rammesætning af samarbejdet søger at sætte fokus på undervisning og læring. Det første eksempel er en beskrivelse af et selvevalueringsredskab målrettet teamsamarbejdet på Hjallerup Skole. Det andet eksempel udfolder en organisatorisk pointe, vi ser blandt lederne på to skoler. Det handler om at skabe tid og opmærksomhed til de fagpolitiske diskussioner, men også om at komme dybere i de faglige samtaler om, hvordan skolen skal udvikle sig, og hvordan der skabes undervisning, der giver gode læringsmuligheder for eleverne.

Selvevaluering i team – et redskab til bevidstgørelse om egen praksis

På Hjallerup Skole har ledelsen udviklet et selvevalueringsredskab til teamsamarbejdet. Formålet med redskabet beskrives indledningsvist i dokumentet:

Det er hensigten, at man gennem arbejdet gøres bevidst om, hvad man gør, og hvorfor ens praksis ser ud, som den gør: Ligeledes er det hensigten at få øje på muligheder for at forbedre den.

Selvevalueringen gennemføres i teamene, hvor lærerne én for én evaluerer eget arbejde i dialog med kollegerne. Følgende er eksempler på spørgsmål i selvevalueringsredskabet:

- *Hvordan inddrager jeg CL i min undervisning?*
  Hvordan gør jeg resten af klassens lærere opmærksomme på, hvilke strukturer, jeg bruger og børnene kender? (Fx. opslag i klassen eller andet)

- *Hvordan skaber jeg bevægelse i min undervisning?*
  Aktive pauser i den faglige undervisning (kortvarige fysiske lege og aktiviteter)
  Som struktur i den faglige undervisning (CL, walk-and-talk, opgaveløb, stafetter)
  Integreret i den faglige undervisning (feltundersøgelser, kortlæsning ifm. orienteringsløb)

- *Hvordan indleder jeg min undervisning?*
  Plan for læring
  Plan for aktiviteter.

De valgte spørgsmål knytter an til dels dele af reformen, dels skolens egne indsatsområder, fx har skolen aktuelt fokus på klasserumsledelse og anvendelse af CL.

Selvevalueringsredskabet er ifølge ledelsen på skolen en vigtig del af det at udvikle en systematisk, undersøgende og refleksiv tilgang til det pædagogiske arbejde. Redskabet skal medvirke til en øget videndeling om undervisningen og give de fagprofessionelle inspiration med udgangspunkt i de gode eksempler. Det er vigtigt at være opmærksom på, at den faglige dialog omkring selvevalueringsredskabet også kan være et godt forum for fælles læring og undersøgelse af det, der ikke lykkes. Det forudsætter gode relationer i teamet, og at de enkelte medlemmer af teamet har mod på og lyst til at bringe deres (individuelle) viden i spil i fællesskabet – og således gøre det

individuelle til fælles læringsmateriale. Selvevalueringsguiden kan i den sammenhæng bidrage til en systematik, idet de fagprofessionelle i dialogen kommer omkring en række spørgsmål, der forholder sig til vigtige dele af deres praksis.

Selvevalueringsredskabet er udarbejdet for nylig, og erfaringerne med at anvende redskabet er derfor endnu ikke så store. Der er dog allerede overvejelser om, hvordan redskabet kan udvides ved eksempelvis at inddrage elevernes feedback på lærernes undervisning som en del af selvevalueringen.

En anden måde, hvorpå lederne sørger for at skabe tid til og opmærksomhed med hensyn til de faglige dialoger blandt medarbejderne, ser vi, når ledere har fokus på at adskille, hvad de kalder det tjenstlige og det fagprofessionelle rum.

Adskillelse af det tjenstlige og det fagprofessionelle rum

På Østervangskolen og Løjt Kirkeby Skole har ledelserne opmærksomhed over for, hvordan organisering af samarbejde kan understøtte udbyttet af det, der samarbejdes om. Konkret har lederne på de to skoler arbejdet med at adskille det såkaldt tjenstlige og det fagprofessionelle rum. To rum, som de oplever, tidligere har været blandet sammen, hvilket har hindret de mere dybdegående faglige diskussioner i at få en stærk platform i skolernes organisation.

Problematikken har drejet sig om, at de mere tjenstlige perspektiver med hensyn til arbejdsvilkår, skemalægning, arbejdstid osv. let kommer til at tage fokus fra de diskussioner, der handler om, hvordan de fagprofessionelle kan udvikle undervisningen og læringen. I praksis har denne opmærksomhed på den ene skole fx betydet, at ledelsen har valgt at oprette et udvalg, der kun skal fokusere på fagprofessionelle spørgsmål. Mens de tjenstlige drøftelser er placeret i andre fora.

For lederne var målet med denne organisering at synliggøre skoleudvikling som det at tænke processuelt og løbende at arbejde med udviklingsperspektiver frigjort fra de begrænsninger og mentale barrierer, der naturligt findes for, hvordan man umiddelbart kan forestille sig praksis udfolde sig, under hensyn til økonomi og rammer i øvrigt.

At adskille de to rum er – ifølge lederne – ikke et spørgsmål om at nedtone mere fagpolitiske drøftelser eller at skabe mindre gode rammer. For skolens/undervisningens udvikling

og økonomiske rammer hænger på forskellige måder sammen, og der skal være plads til at diskutere begge. Men det er afgørende for at få et godt udbytte at være opmærksom på drøftelsernes formål og at sikre plads til begge perspektiver i skolens organisation.

Eksemplet ovenfor viser, at lederne giver tid og et forum til, at de fagprofessionelle kan diskutere faglige problemstillinger uafhængigt af de mere tjenstlige drøftelser. Ved at skille de to typer af diskussioner ad vurderer lederne, at der er bedre muligheder for både at tænke udviklingsorienteret og visionært og at komme i dybden i dialogen om skolens kerneopgave.

De to praksisser vist ovenfor illustrerer ledelsens mulighed for at påvirke de dialoger, de fagprofessionelle har, gennem en rammesætning af, hvilket indhold samarbejdet skal centrere sig omkring.

6.1.2 Anvendelse af ressourcepersoner

Organisering og rammesætning af skolens anvendelse af ressourcepersonerne spiller en vigtig rolle i skolens udvikling af professionel kapacitet. Ressourcepersonerne – som eksempelvis fagfaglige vejledere, specialundervisningskoordinatorer, AKT-vejledere mv. – kan gennem deres ekspertviden inden for specifikke fagområder understøtte den faglige dialog om god undervisning og læring.

EVA's undersøgelse *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* (2009) peger på, at ledelsen har en vigtig rolle med hensyn til at synliggøre ressourcepersonernes rolle og ansvar over for medarbejderne, for at understøtte, at ressourcepersonernes viden bringes i spil i organisationen. Derudover er det væsentligt, at ressourcepersonerne oplever at være bakket op af ledelsen og på denne måde have sikret en legitimitet til deres rolle. Undersøgelsen viste, at det er vigtigt, når ledelsen uddelegerer opgaver til ressourcepersonerne fortsat at have ledelsesmæssig opmærksomhed med hensyn til opgaven.

Vores analyse af data for de deltagende skoler viser, at ledelserne har stor opmærksomhed med hensyn til anvendelse af ressourcepersoner til at styrke den faglige sparring og kvalificere undervisningen. Skolerne er i gang med eller på vej til at uddanne og anvende ressourcepersoner mere, end de gør i dag – og særligt de fagfaglige vejledere er i fokus. En leder beskriver det som, at vejledningen fra ressourcepersoner på deres skole fremover skal "løfte bundniveauet" og "løfte ind i kerneydelsen". Disse beskrivelser kan ses som en reaktion på en potentiel problematik med hensyn til, *dels* at vejledning mange steder har været styret af en efterspørgselslogik, hvor vejledning overvejende efterspørges af en særlig gruppe af fagprofessionelle – og derfor ikke bliver en fælles praksis for at kvalificere det pædagogiske arbejde. *Dels* at vejledningen nogle steder har været

båret af ildsjæle eller frontløbere, der brænder for særlige selvinitierede projekter, der har fokus på temaer, som ikke i tilstrækkelig grad har været forbundet til skolens mål og indsatser i øvrigt. I interviewene med lederne ser vi et fokus på, hvordan ressourcepersonerne i et bredere organisationsperspektiv kan understøtte hele skolens kerneydelse i at skabe god undervisning.

Strategisk udpegning af ressourcepersoner

De deltagende ledere er i forlængelse af deres tænkning om anvendelse af ressourcepersoner optaget af, hvem de udpeger som ressourcepersoner, der får rollen som fx afdelingskoordinatorer eller vejledere inden for fagene, og hvilke kompetencer og egenskaber disse medarbejdere besidder.

Flere af lederne beskriver, hvordan de vurderer relevansen af specifikke kompetencer og egenskaber, der er til stede blandt medarbejderne, og hvordan disse bliver udgangspunktet for, hvem der tilbydes funktionen. Det er væsentligt, at ressourcepersonerne er fagligt stærke og har de rette fagspecifikke kompetencer, men flere af lederne fremhæver, at det ligeledes er vigtigt, at de har en særlig position i organisationen, hvor de er anerkendte af deres kolleger. Kollegerne skal gerne have respekt for ressourcepersonerne inden for det felt, de skal vejlede inden for, så det er naturligt at efterspørge vejledning hos dem. Lederne lægger således op til, at ressourcepersonerne både besidder stærke faglige kompetencer, der er væsentlige for at kunne løse opgaven, og "står godt i rummet" eller er "en, man har lyst til at henvende sig til".

Når en ressourceperson skal være "en, man har lyst til at henvende sig til", kan det i øvrigt ses som et udtryk for, om ressourcepersonerne er bærere af en bestemt kultur, som man ønsker at fremme, fx en kultur præget af mange uformelle sparringsrelationer blandt de fagprofessionelle eller af et fokus på evalueringsarbejdet.

Et asymmetrisk forhold

Ressourcepersonerne har et asymmetrisk forhold til kollegerne. På den ene side agerer de som kollega og ligestillet med de fagprofessionelle, og på den anden side får de via deres position et særligt indblik i deres kollegers praksis, og de er tæt på ledelsen. Dette dilemma stiller krav til ledelsens legitimering og tydeliggørelse af ressourcepersonernes opgaver og muligheder for indflydelse, så det asymmetriske forhold ikke bliver et problem. En pointe, der som nævnt også var central i EVA's undersøgelse (2009).

Det asymmetriske forhold betyder, at der kan opstå loyalitetskonflikter i relationen til kollegerne. For hvad gør en ressourceperson, når denne får kendskab til problematikker i undervisningen og omkring kollegerne, som ikke kan løses i vejledningen? I den sammenhæng er det vigtigt, at ledelsen aftaler rammerne for sådanne situationer med ressourcepersonerne. Desuden er det vigtigt, at ledelsen kan balancere det at give vejledningen mellem ressourcepersonerne og medar-

bejderne et særligt, fortroligt rum og det at rammesætte vejledningsopgaven på en måde, hvor lederen får mulighed for at bakke op og støtte funktionen i sager, hvor det er nødvendigt. Denne balance beskriver en leder i dette citat:

> *Tanken er, at det rum, man har, når man er ude og vejlede, det er fortroligt. Men der kan være nogle ekstreme sager, der skal tages videre. Det, der foregår i en klasse, er fortroligt. Men det, der kan være spændende, er at samle op med vejlederen efter et halvt år og sige "hvad er det så generelt, du har set, der sker derude? Er der noget, vi skal sætte ind over for?".*

Lederen beskriver i citatet, at det er vigtigt at værne om det fortrolige rum, men at vejlederen kan gå tilbage til ledelsen i "ekstreme sager". Desuden har vejlederen og ledelsen mere bred opsamling af, hvilke indsatsområder der skal arbejdes med på skolen ud fra de input, vejlederen har fået. Når lederen fremhæver fortroligheden i relationen mellem parterne, er det dog vigtigt ikke at forveksle fortroligheden med en tænkning om, at lærernes undervisning skal ses som et individuelt anliggende, der ikke er genstand for undersøgelse.

Det asymmetriske forhold er ikke nødvendigvis et problem, hvis rollefordelingen er tydelig og aftalt på forhånd, fremhæver flere lærere. De efterspørger mere sparring og helst med afsæt i deres fag og fagdidaktikken. Vi ser det perspektiv i datamaterialet, at ressourcepersonernes vejledning opleves som vigtig, særligt når det gælder problematikker og udviklinger i relation til fagene, mens ledelsens sparring mere handler om undervisning mere generelt, fx klasseledelse og inddragelse af metoder som led i indsatser, og ikke mindst om at vise ledelsen de vilkår, hvorunder de fagprofessionelle arbejder. Når vi således ser en tendens til, at de fagprofessionelle og lederne oplever et behov for mere sparring fra de faglige vejledere, er det altså ikke et spørgsmål om, at ledelsen ikke skal indgå i de faglige dialoger om undervisning, men at der er tale om to funktioner med forskellige formål.

Dette skal naturligvis ses i sammenhæng med de forskellige kompetencer, som ledere og ressourcepersoner besidder. For selv om god ledelse er kendetegnet ved et vist niveau af faglig viden for at kunne indgå i sparring med de fagprofessionelle, vil det sjældent være muligt for den enkelte leder at besidde specialistviden og kompetencer inden for alle fag (Robinson 2015; Bjerg og Staunæs 2014). Således kan ressourcepersonerne med eksplicit faglig viden være en vigtig del af kapacitetsopbygningen på skolerne.

6.1.3 Kompetenceudvikling

At lede undervisning og læring er også at vedligeholde og udbygge medarbejdernes kompetencer løbende for at sikre de fagprofessionelle de bedste forudsætninger for at gøre deres arbejde godt. Den formelle kompetenceudvikling kan ses supplerende til de mere uformelle praksisser om

at dele erfaringer og viden, som finder sted gennem mange relationer i skolens hverdag, fx via teamsamarbejde og de spontane ad-hoc-relationer. Dette afsnit sætter primært fokus på formel kompetenceudvikling.

I datamaterialet kan vi se, at ledelserne generelt lægger stor vægt på kompetenceudvikling for de fagprofessionelle. Ledelserne beskriver, at de prioriterer at give tid og penge til kompetenceudviklingen af særligt tre årsager. *For det første* ses kompetenceudvikling som en motivation, hvor de fagprofessionelle engageres med nye perspektiver og ideer til deres arbejde. Tildelingen af kompetenceudviklingen kan således ses som en form for anerkendelse af deres arbejde. *For det andet* ses kompetenceudvikling som en nødvendig foranstaltning for at sikre, at der løbende opbygges en faglig kapacitet på skolen med afsæt i fx de kompetencebehov, der løbende opstår, eller kompetencer i relation til nyeste forskning. Dette kan *for det tredje* ses i sammenhæng med ledelsernes fokus på skolerne som lærende organisationer, der hele tiden skal udvikles og være forandringsparate – som vi tidligere så med hensyn til praksislogikken om at være forandringsparat og anvende forskning.

Tildelingen af kompetenceudvikling sker både ud fra de fagprofessionelles egen efterspørgsel og initieret af ledelsen. På nogle af skolerne fortæller både ledere og medarbejdere om, at tildelingen af kompetenceudvikling sker ud fra "gode argumenter" eller ud fra, at ledelsen kan se den pågældende uddannelse eller det pågældende kursus eller seminar i sammenhæng med skolens aktuelle indsatsområder. En ledelse fortæller, at den fra år til år har særlige fokusområder, som den tildeler kompetenceudvikling inden for. I år er dette fokus arbejdet med læringsmål. For, som den ene af lederne siger: "Vi kan jo ikke bare skyde med spredehagl." Ledelsen her ser det således som vigtigt, at den er med til at prioritere og give retning til det, de fagprofessionelle efter- og videreuddannes i.

De deltagende ledere har fokus på at omsætte viden fra kompetenceudvikling til skolens praksis – og på, hvordan kolleger kan drage nytte af andres nyerhvervede viden, perspektiver eller ideer. Vi ser i interviewene med ledere og lærere en generel holdning til – og forventning om – at ny viden deles både i teamet og på møder for alle medarbejdere. For at understøtte spredning af viden ser vi fx ledere sende flere medarbejdere af sted på samme kursus eller uddannelse, eller vi ser ledelsen rammesætte videndeling på personalemøder, hvor lærere på skift præsenterer noget, de er optaget af eller nyligt har stiftet bekendtskab med. På denne måde understøttes et fælles løft i kompetencer og viden. Det ligger i forlængelse af EVA´s undersøgelse *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling* (EVA 2013C), som peger på, hvordan skolens arbejde med at skabe rum for at anvende det, man har lært – hvad angår både tid og kollegial modtagelighed - ser ud til at understøtte anvendelsen.

Kollektiv kompetenceudvikling
I forbindelse med den kollektive kompetenceudvikling for alle medarbejdere på skolen gør lederne i forskellige sammenhænge brug af eksterne konsulenter, der inviteres ud for at holde oplæg eller bidrage med anden form for kompetenceudvikling. Den eksterne konsulent kan være et blik udefra, i den forstand at han kan "udfordre vedtagne holdninger" eller "sociale normer", der er dominerende i de fagprofessionelles pædagogiske praksis (Robinson 2015). Brugen af ekstern ekspertise kan således være et vigtigt element i faglig udvikling, idet der kan ligge en begrænsning i evnen til at iagttage og analysere sig selv. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at en ekstern konsulent, der italesætter vanskelige problematikker eller indlejrede kulturelle dynamikker, der ikke synes produktive, skal følges op af en synlig ledelse, der markerer en tydelig position i analysen og det fremadrettede arbejde. Ellers risikerer man, at brugbare udefrakommende perspektiver ender som lette forstyrrelser, der ikke gør nogen forskel i praksis.

I forbindelse med den kollektive kompetenceudvikling ser vi i forskningen det perspektiv, at ledelse af – og direkte deltagelse i – læreres læring er den dimension, som har størst effekt på elevernes læringsudbytte (Robinson 2015). På én af de deltagende skoler lægger ledelsen vægt på altid selv at deltage på lige fod med medarbejderne. En lærer fortæller:

> *[Lederen] er altid en del af processen, når vi holder kurser her på skolen. Ledelsen er altid til stede. […] De er med på lige fod med os.*

Det, at ledelsen altid deltager i de fagprofessionelles kompetenceudvikling på skolen, betyder, at denne lærer oplever, at der er et fællesskab omkring læringen, og at ledelsen ikke føler sig hævet over dette.

Dette eksempel kan ses som eksemplarisk i forhold til Robinsons pointe, jf. ovenfor. Vigtigheden af, at lederne deltager sammen med de fagprofessionelle i kompetenceudviklingen, skyldes blandt andet den symbolværdi, det har. Som Robinson beskriver det: "Hvis en travl skoleleder kan prioritere læring højt, vil lærerne måske føle sig tilskyndet til at gøre det samme." Men ud over symbolværdien fremhæver hun også, at ledelsen ved at deltage bliver i stand til at indgå i og bidrage til den faglige diskussion, fordi den forstår de faglige begreber, der knytter sig til den nye læring. Og endelig bliver ledelsen med sin deltagelse bedre i stand til at få viden om de udfordringer, der knytter sig til den nye viden – og derfor til at sætte de rammebetingelser for de fagprofessionelle, der bedst sikrer, at det lærte anvendes i de fagprofessionelles praksis (Robinson 2015).

6.1.4 Rekruttering og fastholdelse af medarbejdere

En vigtig del af at udvikle skolens professionelle kapacitet er at sikre, at videnkapaciteten blandt de fagprofessionelle stemmer overens med de behov, der er i organisationen, eller de behov, der

løbende udvikler sig. Ledelserne har derfor fokus på rekruttering og fastholdelse af kompetente medarbejdere.

Nye medarbejdere skal have stærke kompetencer, være ambitiøse og ville eleverne
Datamaterialet viser, at lederne lægger vægt på følgende forhold, når de rekrutterer nye medarbejdere:

- Stærke faglige kompetencer og det at være ambitiøs
- Aktuelle kompetencebehov (fx linjefag)
- Sociale/personlige egenskaber – det "at passe ind"
- At ville den elevgruppe, der er på skolen.

Flere af lederne beskriver, at de ser på de potentielle medarbejderes faglige kompetencer i forbindelse med rekrutteringen, fx deres karakterniveau i linjefag fra læreruddannelsen. Det ligger i tråd med forskningen, som viser, at lærernes faglige kvalifikationer har positiv betydning for elevernes læringsudbytte (Rambøll/Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2014). Samtidig er fastholdelse af kompetente fagprofessionelle og lederens mulighed for at afskedige ukvalificeret arbejdskraft afgørende ifølge lederne i undersøgelsen.

Ledelserne rekrutterer medarbejderne ud fra en analyse af nogle konkrete behov, de står med, fx behovet for at opruste inden for bestemte fag. Men også ansøgernes personlige og sociale kompetencer er i fokus, med henvisning til skolens organisering i team. På den måde bliver ansøgningerne til en stilling også set i forhold til, at de skal være medspillere i medarbejdergruppen, og at det derfor kan kræve noget særligt rent socialt og personligt.

På en af skolerne beskriver ledelsen, hvordan den lægger vægt på, at lærerne skal "passe ind". Når ledelsen ansætter nye lærere, gør den derfor meget ud af at invitere ansøgerne på besøg på skolen for at vurdere, om de er den rigtige type. Med den rigtige type menes en fagprofessionel, der både har de rette kompetencer, der gør, at vedkommende passer ind i gruppen af fagprofessionelle, og som matcher og bidrager til den kultur i medarbejdergruppen, som ledelsen ønsker at fremme på sigt. Fx ved at sikre en åben og eksperimenterende tilgang til udviklingen af god undervisning. Men også, at den fagprofessionelle vil den elevgruppe, der er på skolen. En af lederne fortæller:

> *Vi har sagt meget tydeligt, at hvis du er den slags lærer, der står på skolens kontor og siger, at vi lige må tage [drengenavn] ud af klassen og få støtte på [pigenavn], så er vi den forkerte skole at søge ind på.*

Lederen siger med ovenstående citat, at skolen alene rekrutterer lærere, der har en interesse for og vil de elever, der går på skolen. Det hænger sammen med skolens tilgang til inklusionsarbejdet

og til at forstå eleverne som en differentieret gruppe, der har forskellige behov og forudsætninger for at lære og for at udvikle sig.

Ledelserne har generelt stor bevidsthed om, hvad sammensætningen af gruppen af fagprofessionelle betyder for den professionelle kultur på skolen. Nogle ledere beskriver, hvordan de, da de tiltrådte, brugte tid på at finde skolens styrker og svagheder i den eksisterende kultur, og hvordan denne stemte overens med den professionelle kultur, de som ledere ønskede at skabe. Lederne beskriver også i denne sammenhæng, hvordan der var medarbejdere, der selv skiftede job, eller som ledelsen så sig nødsaget til at afskedige, fordi de ikke ydede, hvad der kunne forventes, eller arbejdede i den fælles retning, der var angivet. En leder vurderer, at selv om afskedigelser er svære, så kan det have en vigtig, positiv afsmitning på det øvrige lærerkollegie. En lærer på samme skole fortæller bekræftende:

> *Den nuværende ledelse har turdet tage fat i tingene og rydde op. Der har fx været nogle afskedigelser. Det har været rigtig dejligt, for det var nødvendigt! […] Vi havde en meget dygtig lærer, som var meget svær at omgås. Derfor blev han afskediget. Der var også et par afskedigelser, der bundede i faglig uformåenhed. Det var godt, at ledelsen turde tage den beslutning, for det havde været problematisk længe. Det kræver mod, at de har taget sig af de udfordringer, der var med nogle lærere […]. Det gør, at vi ved, at der kræves noget af os.*

Det, at de fagprofessionelle oplever, at kolleger kan afskediges, forbindes, som citatet også viser, med forventningen om, at ledelsen stiller krav til det pædagogiske arbejde. Der er tale om positive forventninger, som af lærerne opleves som motiverende.

Fastholdelse af dygtige medarbejdere

En anden måde at sikre skolens professionelle kapacitet på er at søge at fastholde kompetente medarbejdere og medarbejdere, der såvel fagligt som personligt og socialt repræsenterer den kultur og praksis, ledelsen ønsker at fremme. Fx en kultur, hvor man taler højt om det, der er svært, eller lægger sin praksis på bordet.

På de deltagende skoler ser vi, at lederne anvender forskellige strategier for at fastholde medarbejderne. Det drejer sig fx om:

- At give mulighed for faglig udvikling
- At fremme et godt arbejdsmiljø på skolen – ved at sikre både gode fysiske rammer og en god kollegial kultur
- At sikre tryghed i arbejdet, eksempelvis i forbindelse med vanskelige elever og udefrakommende krav.

Med hensyn til strategien om at give mulighed for faglig udvikling ser vi, som nævnt tidligere, at lederne er opmærksomme på at tildele kompetenceudvikling og sikre sparring i medarbejdergruppen. Begge dele med henblik på, at de fagprofessionelle til stadighed udvikler egne kompetencer og drager nytte af hinandens erfaringer og viden. Mulighed for faglig udvikling er ifølge lærerne essentiel for at motivere arbejdet. En lærer er fx blevet opfordret til at tage et lederafklaringskursus. Hun fortæller:

> *[Lederen] er også god til at lade os være ambitiøse. Hun er ikke bange for at gøre os så gode, at vi søger andet arbejde. For to år siden var tre af os [lærere] på lederafklaringskursus for at finde ud af, om vi ville det. Det føler jeg også som et skulderklap – og efterfølgende spurgte [lederen] ind til det i forbindelse med en MUS.*

Lederen er – som det fremgår af citatet ovenfor – optaget af at udvikle og afprøve sine medarbejderes potentialer ved, i dette tilfælde, at tildele kompetenceudvikling inden for ledelse. Læreren fortæller videre, at hun føler det som et skulderklap og som en væsentlig motivationsfaktor, at lederen har øje for nye udviklinger, som hun selv i første omgang ikke havde overvejet, var mulige.

Det at fremme et godt arbejdsmiljø på skolen og sikre tryghed i arbejdet kan ligeledes ses som en strategi for at fastholde kompetente medarbejdere. Lederne er generelt meget bevidste om, at skolen skal være et rart sted at være med respekt og rum for forskellighed. Særligt ser vi en opmærksomhed med hensyn til det trygge arbejdsmiljø med en høj grad af interesse for og omsorg for hinanden som en vigtig faktor for, at arbejdet opleves attraktivt for de fagprofessionelle.

6.1.5 Ledelsens løbende opkvalificering og udvikling

> *Vi er optaget af elevens læring, men faktisk er vi også optaget af lærernes læring og vores egen ligeså. Hvis vi ikke udvikler os, så er det ikke interessant. Det er det, som driver os – at udvikle sig.*

Som citatet viser, ses ledernes læring som en del af skolens fokus på hele tiden at udvikle sig og løbende kvalificere det pædagogiske arbejde. Det kan ses i sammenhæng med det beskrevne spænd om balancen mellem at sikre fokus og på samme tid at være forandringsparat og optaget af potentialitet og nye muligheder, jf. kapitel 4. Når vi i interviewene har spurgt ind til denne læring, fremhæver lederne et behov for løbende at holde sig opdateret om fx nye pædagogiske teorier, aktuelle faglige og uddannelsespolitiske diskussioner og ledelsesstrategier til at håndtere en skole i forandring. Denne oplevelse af videnbehov blandt lederne så vi kombineret med et stort personligt engagement og en interesse for skoleområdet som en naturlig driver i løbende at være

nysgerrig med hensyn til nye perspektiver og udviklinger. Konkret opkvalificerer ledelserne sig via fx:

- Læsning af forskningslitteratur, undersøgelser og faglitteratur
- Diskussion af viden i ledelsesteamet, fx i læsegruppe eller som led i forberedelse til ledelsesseminar
- Ledernetværk i regi af kommunen
- Formelle lederuddannelser, fx diplom- eller masteruddannelser
- Kurser og seminarer
- Kollektiv kompetenceudvikling for ledelsesteamet
- Besøg på andre skoler og i andre kommuner, fx som led i kommende indsatser
- Rejser, fx med kommunalt ledernetværk, udviklingsgruppe eller samtlige medarbejdere.

Som vi tidligere har været inde på, stiller den pædagogiske ledelsesopgave en række krav til ledernes kompetencer, fx må lederen være i stand til at inddrage relevant viden, medvirke til analyser af komplekse problemstillinger og opbygge tillid i relationer (Robinson 2015). Under interview og observationer så vi eksempler på, hvordan ledernes viden og kompetencer mere konkret blev anvendt i faglige dialoger med medarbejdere. Fx så vi, hvordan ledere gennem referencer til forskningen kunne styrke den faglige dialog med medarbejdere ved at bidrage med nye perspektiver på en specifik situation fra undervisningen.

En del af den kompetenceudvikling målrettet lederne, der i disse år udbydes, sætter fokus på netop ledelse af undervisning og læring og derved på ledelsens evne til fx at indgå i faglige dialoger med medarbejderne. I en kommune har den kommunale forvaltning fx taget initiativ til samarbejde med en professionshøjskole om et kompetenceudviklingsforløb for alle skolelederteam. Forløbet har baggrund i forskningen og sætter fokus på, hvordan elevernes læring og læringsmuligheder i højere grad kan ses som omdrejningspunktet for skolens organisering og aktiviteter mere bredt.

Det kommunale perspektiv på den pædagogiske ledelsesopgave er som nævnt indledningsvist ikke i fokus i denne undersøgelse. Men samarbejdet og dialogen mellem forvaltning og skoleledelse ser ud til at spille en vigtig rolle i forbindelse med at styrke skolens fokus på opgaven. Det er fx afgørende, at de styringsmæssige beslutninger, der træffes kommunalt, ligger i forlængelse af og understøtter et fokus på skolens arbejde med at skabe gode læringsmuligheder for eleverne. Et vigtigt element er her, at elevernes læring også gøres til omdrejningspunkt i dialogen mellem forvaltning og skole, lige så vel som medarbejdernes læring og udvikling, fx som led i samarbejdet om den kommunale kvalitetsrapport.

En af de ledere, der deltager i undersøgelsen, fremhæver et positivt samarbejde med den kommunale forvaltning, fordi han gennem forvaltningens arbejde blandt andet inspireres til fx at

gennemføre observationer eller at inddrage forskningsresultater i dialogen med de fagprofessionelle, men også fordi skolen og forvaltningen gennem tilsynsbesøg har en god dialog, hvor de også drøfter undervisning og læring. Lederen påpeger, at denne opmærksomhed "oppefra" på elevernes læring styrker ledelsens fokus på kerneopgaven i samarbejdet med de fagprofessionelle. Lederen oplever altså en sammenhæng mellem, at forvaltningen interesserer sig for og efterspørger refleksion over undervisning og læring, og så det forhold, at ledelsen sætter undervisning og læring øverst på skolens dagsorden.

For at sætte fokus på samarbejdet mellem niveauerne har Skolelederforeningen og Børne- og Kulturchefforeningen for nylig lavet et debatoplæg, hvor de inviterer til dialog i kommunerne mellem skoleledere, forvaltning og politikere med fokus på, hvordan ledelseskæden i det kommunale skolevæsen kan styrkes[9].

6.2 Opsamling

Vi har i dette kapitel vist, at ledelserne organiserer og rammesætter de fagprofessionelles arbejde med det mål at fremme en stærk kultur og praksis for samarbejde og videndeling. Men også skolernes anvendelse af ressourcepersoner, kompetenceudvikling og rekruttering spiller en vigtig rolle med hensyn til at fastholde og udvikle professionel kapacitet som en forudsætning for at udvikle den pædagogiske praksis.

Når ledelserne har fokus på at organisere og rammesætte de fagprofessionelles samarbejde, skal det *for det første* ses i sammenhæng med en forståelse af, at teamsamarbejdet hæver kvaliteten af undervisningen, fordi de fagprofessionelle i samarbejdet deler viden, erfaringer og ideer. Men samarbejdet er også et greb til at effektivisere og skabe tid til forberedelse. *For det andet* ser lederen organiseringen af samarbejdet i sammenhæng med forventningen om selvledende medarbejdere, hvor der er behov for at etablere fagprofessionelle selvledende rum, hvor de aktuelle problemstillinger, som optager lærere og pædagoger, kan få plads, men hvor ledelsen også påvirker indholdsdrøftelserne for at understøtte et fokus på udvikling af den pædagogiske praksis. Det gør ledelsen fx ved at sætte indholdspunkter på dagsordenen eller ved at lave såkaldte organisatoriske benspænd, som udfordrer de fagprofessionelle til at forholde sig til nye samarbejder og organiseringer af undervisningen.

I kapitlet har vi desuden vist, at ledelserne fastholder og udvikler den faglige kapacitet ved at:

- *Prioritere adgang til kompetenceudvikling*. Kompetenceudviklingen bestemmes både med afsæt i medarbejderes engagement og argumentation og med viden om de kompetencebehov, skolen står over for, samt relevansen i tilknytning til skolernes igangværende indsatsområder.

[9] *Se Skolelederforeningens hjemmeside, lokaliseret 12. marts 2015: http://www.skolelederforeningen.org/images/Media/Nyheder_/Nyheder_2014/Kommunalt_partnerskab.pdf.*

- *Rekruttere og fastholde medarbejdere,* der har stærke faglige kompetencer, som socialt og personlig kan leve op til kravet om teamsamarbejde, og som på samme tid vurderes at "passe ind" i den øvrige medarbejdergruppe.
- *Ledelsen selv opkvalificerer sig* som en naturlig del af det at lede en skole i forandring, men også med afsæt i et behov for at holde sig opdateret med hensyn til viden, der kan sikre en kvalificeret sparring i samarbejdet med de fagprofessionelle, fx ved at deltage i de fagprofessionelles kompetenceudvikling eller ved at deltage i kurser henvendt til ledere.

Endelig peger kapitlet på, at skolerne fremadrettet planlægger at styrke den fagfaglige sparringskultur på skolen. Vi ser i den forbindelse en opmærksomhed over for, at ledelsen forholder sig til det asymmetriske forhold, der naturligt vil være mellem den, der vejleder, og den, der får vejledning. Og på den forskel i rolle og funktion, som hhv. lederen og ressourcepersonen har i sparringsrelationen. For selv om vi ser anslag til en udvikling i retning af øget inddragelse af faglige vejledere, er det fortsat vigtigt, at ledelsen indgår i faglige drøftelser med de fagprofessionelle. Ledelsens rolle kan ikke forventes at være den samme som ressourcepersonens med hensyn til fagdidaktikken, men lederen kan bidrage med mere almene perspektiver på god undervisning og læring. Endelig er sparringsrelationen med ledelsen vigtig, fordi den giver ledelsen indblik i forhold omkring undervisningen og i de vilkår, der gælder for de fagprofessionelles arbejde, hvilket kan få betydning for ledelsesbeslutninger i relation til fx indsatsområder og forældresamarbejde.

Appendiks A

Dokumentation og metode

Denne undersøgelse af ledelse tæt på undervisning og læring er tilrettelagt som en caseundersøgelse på fire skoler på baggrund af en projektbeskrivelse udarbejdet af EVA. I rapportens indledning, kapitel 2, beskriver vi de mest centrale aspekter af undersøgelsens design og metode. I dette appendiks uddyber vi undersøgelsens metodiske grundlag. Først præsenterer vi forundersøgelsen og udvælgelsen af de fire cases. Dernæst fremlægger vi caseundersøgelsens design i form af observationsstudier og interview. Til sidst diskuterer vi det analytiske arbejde med undersøgelsens datamateriale.

Forundersøgelse og udvælgelse

EVA gennemførte i sommeren 2014 en forundersøgelse. Forundersøgelsen bestod af et litteraturstudie af nyere forskningsresultater, reviews og undersøgelser og evalueringer, der beskæftiger sig med den del af ledelsens opgave, der går tæt på undervisningens udvikling og kvalitet. Som en del af forundersøgelsen var vi desuden i dialog med Skolelederforeningen og andre relevante interessenter om undersøgelsens fokus og relevans.

Forundersøgelsen mundede ud i, at vi – med afsæt i litteraturstudiet – identificerede en række kriterier for ledelse af undervisning og læring med positiv betydning for elevers læring. Kriterierne dannede afsæt for udvælgelsen af de fire medvirkende skoler og har desuden været retningsgivende for projektgruppens analytiske arbejde med det kvalitative datamateriale. Kriterierne findes i et arbejdspapir på www.eva.dk.

De udvalgte skoler er således kendetegnet ved, at de lever op til dele af de kriterier for ledelse af undervisning og læring, som forundersøgelsen peger på, har positiv betydning for elevernes læring.

De fire skoler, der indgår i denne undersøgelse, er udvalgt på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse målrettet lærere i folkeskolen. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført af SFI i foråret/sommeren 2014 som led i et større følgeforskningsprogram i forbindelse med folkeskolere-

formen[10]. Der blev udsendt 4.194 spørgeskemaer til lærere, hvoraf 1.795 besvarede skemaet. Det gav en svarprocent på 43. De lærere, der har deltaget i undersøgelsen, fordeler sig på 223 folkeskoler (privatskoler og specialskoler er ikke inkluderet i undersøgelsen). Det var dansk- og matematiklærere samt pædagogisk personale på 0., 2., 4., 6., 8. og 9. klassetrin, der blev anmodet om at deltage.

Vi har til brug for denne undersøgelse udvalgt de spørgsmål i skemaet, som beskæftiger sig med tematikker inden for førnævnte forskningskriterier. Vi har tildelt svarmulighederne point, hvorefter vi har placeret besvarelserne fra de enkelte skoler efter, hvor mange point der er opnået. Et eksempel på dette er spørgsmålet "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om skolens ledelse og mål? "Skolens ledelse har et godt kendskab til pædagogiske metoder". Her har vi tildelt følgende point til svarmulighederne:

- Helt enig = 1 point
- Delvist enig = 0,5 point
- Neutral = 0 point
- Delvist uenig = 0 point
- Helt uenig = 0 point
- Ved ikke = 0 point.

Vi har således konstrueret en bruttoliste over skoler, hvor de deltagende lærere svarer positivt i forhold til vores viden om god praksis inden for ledelse af undervisning og læring. I konstruktionen af bruttolisten var skolenavnene kodet, så EVA ikke havde kendskab til disse. Efterfølgende gav SFI EVA adgang til skolenavnene på bruttolisten efter at have sikret sig skolernes accept af at deltage i undersøgelsen.

I udformningen af bruttolisten har vi lagt vægt på, at minimum seks lærere pr. skole har besvaret spørgeskemaet. Bruttolisten er desuden undersøgt med hensyn til skolestørrelse, idet vi ønskede at sætte fokus på mellemstore og store skoler ud fra den logik, at ledelse af mindre skoler (med elevtal på under 300 elever) kan ses som en ledelsesopgave med andre vilkår end ledelse af større enheder med flere ansatte og elever. De deltagende skoler har et elevtal på mellem 500 og 646 elever, hvilket skal ses i sammenhæng med udvælgelsesprocessen generelt.

[10] *I forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen gennemføres der som tidligere nævnt et følgeforskningsprogram med en årlig evaluering. Evalueringen gennemføres af et konsortium bestående af Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP), Aarhus Universitet, Trygfondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet og VIA University College (VIA). Som en del af den årlige evaluering gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen.*

Endelig har vi haft en opmærksomhed med hensyn til de seneste års gennemsnitlige karakterniveau korrigeret for elevernes sociale baggrund, således at skoler, der præsterede signifikant dårligere, end man kunne forvente givet elevernes sociale baggrund, blev sorteret fra.

For at kvalificere den endelige udvælgelse af skoler til caseundersøgelsen har vi gennemført ti telefoninterview med skolelederne på bruttolisten. Dette for at sikre et ledelsesperspektiv på spørgeskemaundersøgelsens lærerbesvarelser. Med afsæt i de ti telefoninterview gennemførte vi en endelig udvælgelse af de fire skoler, som vi valgte som cases. De fire skoler blev udvalgt, fordi interviewene indikerede, at skoleledelserne var langt med hensyn til at praktisere ledelse af undervisning og læring, der ligger i tråd med, hvad forskningen peger på, er god praksis. Vi har i den endelige udvælgelse desuden lagt vægt på en vis variation i ledelsernes fokus og konkrete arbejde med ledelse af undervisning og læring for at få forskellige vinkler på ledelsesopgaven.

Observationer og interview
Som det fremgår af rapportens indledning, har vi gennemført observationer og interview på de fire skoler, der indgår i undersøgelsen. Vi besøgte skolerne i to dage, hvor vi på førstedagen gennemførte observationer af ledelsen, når den praktiserede ledelse af undervisning og læring (læs mere om observation i afsnit 2.2.2). På andendagen gennemførte vi følgende interview:

- Interview med den øverste skoleleder (i et enkelt tilfælde med ledelsesteamet med baggrund i teamets deling af funktioner og organisering)
- Gruppeinterview med ledelsesteamet, herunder SFO-lederen
- Interview med to-tre fagprofessionelle (oftest lærere, idet undersøgelsen har sin primære opmærksomhed med hensyn til lærere som hovedansvarlige for undervisningen).

I forbindelse med et af besøgene gennemførtes desuden interview med en PPR-psykolog og en pædagogisk vejleder, mens vi under to andre besøg fulgte op med interview med hhv. en konsulent og en skolechef fra forvaltningen.

Der blev taget observationsnoter undervejs og referat af alle interview til brug for det analytiske arbejde.

Det analytiske arbejde
Analysen af datamaterialet er baseret på kvalitative data fra observationer og interview med fokus på skolernes ledelsespraksis.

I analysen har vi overordnet set arbejdet ud fra en kombination af en deduktiv og en induktiv tilgang til datamaterialet. Undersøgelsen hviler som beskrevet på et forskningsgrundlag, som har betydning for dels udvælgelsen af caseskoler, dels analysens fokus og vinkler. Den deduktive tilgang handler her om, at en række kriterier for god ledelsespraksis fra forskningsgrundlaget dan-

ner afsæt for måden, vi går til dataindsamlingen på (fx ved at danne baggrund for udvikling af interviewguider), og som præger vores forforståelse af de deltagende skoler.

Men arbejdet med datamaterialet har også været præget af en induktiv tilgang, i den forstand at vi har søgt at forholde os åbent til materialet og søgt efter koder og mønstre på tværs. Denne åbenhed har konkret betydet, at vi i observationer og interview har forholdt os mere eksplorativt og derfor har haft fokus på at iagttage og spørge ind til skolernes praksisser og vurderinger af ledelsens arbejde snarere end at genfinde forskningskriterier i materialet. Dog har forskningskriterierne gennemgående præget vores analytiske blik. Det kommer eksempelvis til udtryk i den måde, vi løbende gennem rapporten præsenterer empirien på og perspektiverer denne med henvisninger til eksisterende viden på området.

Mere konkret har vi grebet vores analytiske arbejde an på følgende vis. Vi har kodet og meningskondenseret samtlige interview inden for en tematisk ramme, et framework. Denne analysemetode har gjort det muligt for os på samme tid at læse på tværs af 1) alle interviewdata, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål (fx alle udsagn, der afspejler perspektiver på temaet "ledelse gennem organisering og rammesætning"), og 2) alle interviewdata, der knytter sig til et bestemt interview (fx alle udsagn, der stammer fra et interview med én bestemt leder eller fagprofessionel).

Vi har herefter anvendt vores framework til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/overskrift: Hvilken variation kan vi fx spore i interviewpersonernes perspektiver på ledelsens deltagelse i faglige dialoger om undervisning og læring? Vi har i denne fase inkluderet alle interviewdata. Vi har interesseret os for variationen i data snarere end for, hvem og hvor mange der giver udtryk for et bestemt synspunkt.

I framework-analysen har vi ud over datamateriale fra interviewene inddraget perspektiver fra dokumenter, som skolerne har givet os i forbindelse med besøgene. Det være sig eksempelvis MUS-koncept, strategiplaner, koncept for selvevaluering osv.

Med den valgte analysestrategi er rapporten både deskriptiv og problematiserende – og dermed ikke alene en beskrivelse af god praksis. Det skal ses i sammenhæng med, at skolerne dels er kendetegnet ved at være helt almindelige skoler med forskellige fokus og udfordringer. Dels inddrager og diskuterer rapporten, jf. forskningsgrundlaget, relevant forskning og faglitteratur som perspektiver på ledelsesopgaven.

Appendiks B

Litteraturliste

Abeysekera, Lakmal og Dawson, Phillip 2015: "Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research". *Higher Education Research & Development* 34 (1): 1-14.doi:10.1080/07294360.2014.934336.

Arnmark, Line og Junge, Dorte 2014: *Skoleledelse i forandring*. Gyldendal Public.

Bjerg, Helle og Staunæs, Dorthe 2012: *Professionsløft gennem ledelse og organisationsudvikling.* Forskningsoversigt til 4-10 forskningskonsortiet.

Bjerg, Helle og Staunæs, Dorthe 2013: Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår. *Skolen i morgen*, Tidsskrift for skoleledere, nr. 8, 2013.

Bjerg, Helle og Staunæs, Dorthe 2014: *Læringscentreret skoleledelse. Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*. Dafolo.

Bloom, Benjamin Samuel et al. 1956: *Taxanomi of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. avid McKay Company, Inc.

Bourdieu, Pierre 1990: *The Logic of Practice.* Stanford University Press.

Christensen, Torben Svane 2015: Kan ledere lede? *Uddannelsesbladet*, nr. 2, 2015.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2009: *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2013a: *TALIS 2013. OECD's lærer- og lederundersøgelse.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2013b: *Høje forventninger til alle elever.*

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

Fullan, Michael 2001: *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.

Hall, Lonni 2015: Skoleledelse med effekt. *Skolen i Morgen*, nr. 4, 2015.

Hattie, John 2013: *Synlig læring*. Dafolo.

Nordenbo, Sven Erik et al. 2010: *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI)* (http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/11-forhold-fremmer-skoleelevers-indlaering/).

OECD 2011: *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Denmark.*

Rambøll/Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2014: *Forskningskortlægning Pædagogisk ledelse* (http://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Maj/140526%20Syntese_Paedagogisk%20Ledelse.ashx).

Ratner, Helene 2012: *Promises of Reflexivity. Managing and Researching Inclusive Schools*. PhD Series 24.2012, CBS.

Robinson, Viviane 2011: *Student-centered Leadership*. Jossey-Bass Leadership Library in Education.

Robinson, Viviane 2015: *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.

Tingleff, Lise 2012: *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team.* Forlaget UCC.

Winter et al. 2011: *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI.

Hjemmesider:

Skolelederforeningens hjemmeside, lokaliseret 3. marts 2015: http://www.skolelederforeningen.org/skoleledelsen/vaerktojer/inspirationsmateriale-til-obs-og-vurdering-af-undervisningen.

Skolelederforeningens hjemmeside, lokaliseret 12. marts 2015:
http://www.skolelederforeningen.org/images/Media/Nyheder_/Nyheder_2014/Kommunalt_partnerskab.pdf.

Undervisningsministeriets hjemmeside, lokaliseret 3. marts 2015:
http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Den-daglige-skoleledelse.