



Evaluering af forsøgs- og udviklings- program om pædagogisk ledelse

Undervisningsministeriet
20. oktober 2017

Indhold

1	Indledning.....	4	5	Evalueringsmodellen	28
1.1	Evalueringens design og metode	4	5.1	Måling af pædagogisk ledelseskapa- citet og -praksis	29
1.2	Organisering	5	5.2	Data om processen.....	31
1.3	Læsevejledning	5	5.3	Analyse og vurdering	31
2	Hovedresultater & anbefalinger	7	6	Programmets resultatskabelse	32
2.1	Flere nuancer end målinger kan fange	10	6.1	Resultatskabelsen	32
2.2	Professionalisering af praksis	10	6.2	Implementeringens betydning for resultatskabelsen	36
2.3	Brugen af data.....	10	7	Designspecifikke resultater.....	39
2.4	Designmatch og prioritering gør en forskul	10	7.1	Feedbackdesign 1	40
2.5	Ingen mønstre vedr. typer af uddannelsesinstitutioner	11	7.1.1	<i>Designets virkning</i>	41
2.6	Karakteristika for skoler med effekt.....	11	7.1.2	<i>Organisatorisk kapacitet og -praksis</i>	43
2.7	Anbefalinger til styrkelse af pædagogisk ledelse	11	7.1.3	<i>Individuel kapacitet og praksis</i>	45
2.7.1	<i>Programprocesser og andre udviklingstiltag</i>	12	7.1.4	<i>Topscoreskolen i design 1</i>	47
2.7.2	<i>Anbefalinger vedr. designvalg</i>	12	7.2	Feedbackdesign 2	48
3	Programmets gennemførelse	14	7.2.1	<i>Designets virkning</i>	49
3.1	Annoncerings- og ansøgnings- processen.....	14	7.2.2	<i>Organisatorisk kapacitet og praksis</i>	52
3.2	Implementeringsprocessen	17	7.2.3	<i>Individuel kapacitet og praksis</i>	54
3.3	Monitorering af udvalgte støtteaktiviteter	19	7.2.4	<i>Topscoreskolen i design 2</i>	56
4	De tre feedbackdesign.....	21	7.3	Feedbackdesign 3	57
4.1	Databaseret facilitering af refleksive processer	21	7.3.1	<i>Designets virkning</i>	57
4.2	Datagrundlaget.....	22	7.3.2	<i>Organisatorisk kapacitet og praksis</i>	60
4.3	Facilitering af refleksive processer	24	7.3.3	<i>Individuel kapacitet og praksis</i>	62
4.4	De tre feedbackdesign – et overblik.....	25	7.3.4	<i>Topscoreskolen i design 3</i>	64
4.5	De tre design og professionalisering af praksis	27	7.4	Overordnede designspecifikke resultater	65

8	Styrkelse af pædagogisk ledelse	67
8.1	Konteksttilpasning kontra metodeloyalitet.....	67
8.2	Fælles vurdering som grundlag for fælles udvikling.....	69
8.3	Justeringer af de anvendte design	70

Bilag

Bilag 1:	"DESIGNBESKRIVELSE – Feedbackdesign 1: Udviklings- samtaler med den enkelte lærer", 1. juli 2016 <i>(separat fil)</i>
Bilag 2:	"DESIGNBESKRIVELSE – Feedbackdesign 2: Aktionslærings- forløb med leder- og lærerteam", 7. juli 2016 <i>(separat fil)</i>
Bilag 3:	"DESIGNBESKRIVELSE – Feedbackdesign 3: Udviklings- samtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data, 5. juli 2016 <i>(separat fil)</i>
Bilag 4:	Spørgeskema anvendt til survey blandt ledere <i>(Slutmåling)</i>
Bilag 5:	Spørgeskema anvendt til survey blandt lærere <i>(Slutmåling)</i>
Bilag 6:	QTI-spørgeramme – Version 1

1 Indledning

Denne rapport indeholder evalueringen af *Program for pædagogisk ledelse*, der er et forsøgs- og udviklingsprogram, som Undervisningsministeriet har stået bag i perioden primo 2016 – medio 2017. Formålet har været:

- at styrke pædagogisk ledelse på ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutionerne ved at stille skarpt på feedbackrelationen mellem leder og lærer.

Konsulentvirksomheden Pluss Leadership (Pluss) og Laboratorium for læringsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) på Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet har haft ansvaret for gennemførelsen af programmet. Det vil sige overordnet og forskningsfaglig programledelse og i den sammenhæng udvikling og test af tre forskellige design for pædagogisk ledelsesfeedback med facilitering af refleksive processer på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet. De tre design har varieret mellem fokus på feedbackrelationen mellem ledere og enkeltlærere og relationen mellem ledere og lærerteam, og der er anvendt forskellige data som grundlag for den pædagogiske ledelsesfeedback. Overskrifterne for de tre design er:¹

- [Feedbackdesign 1](#): "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer"
- [Feedbackdesign 2](#): "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam"
- [Feedbackdesign 3](#): "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data"

¹ Titlerne på de tre design er blevet justeret undervejs i programprocessen – herunder i forbindelse med udarbejdelse af denne evalueringsrapport. Derfor vil der i enkelte af rapportens illustrationer og bilag til denne rapport være benævnelser, der i mindre grad afviger fra de ovenfor nævnte. De endelige justeringer er foretaget for at bidrage mest muligt til klarhed om indholdet i de tre design.

Udover selve designudviklingen har Pluss og LSP gennemført diverse støtteaktiviteter målrettet skolerne (konferencer, workshops og skolebesøg mv.) samt gennemført evalueringsaktiviteterne.

Undervisningsministeriet modtog 69 ansøgninger fra skoler, som ønskede at deltage i Program for pædagogisk ledelse. Programmet var annonceret med et muligt deltagerantal på 35-40 skoler. 42 skoler fik tilsagn om at deltage, og heraf gennemførte 37 skoler alle programaktiviteterne – herunder deltagelse i evalueringsaktiviteterne.

1.1 Evalueringens design og metode

For at vurdere programmets resultater med at styrke pædagogisk ledelse på ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutionerne ved at stille skarpt på feedbackrelationen mellem leder og lærer, har Pluss og LSP udviklet en model til måling af pædagogisk ledelseskapacitet og -praksis – herunder med pilottest blandt et udpluk af de deltagende skoler.

På baggrund af surveydata fra pædagogiske ledere og involverede lærere er der genereret scorer for kapacitet og praksis dels på organisatorisk niveau, dels på individniveau. Der er i evalueringsarbejdet gennemført en baselinemåling, umiddelbart inden de deltagende skoler begyndte at teste de tre design i september 2016, og der er gennemført en slutmåling efter skolernes afslutning af testperioden ved årsskiftet 2016/2017.

Kvantitative surveydata er i evalueringsarbejdet suppleret med desk research, kvalitative surveydata, personlige interview og observation i forbindelse med gennemførelse af både støtteaktiviteter målrettet skolerne og konkrete feedback- og sparringssituationer.

1.2 Organisering

Pluss og LSP har i gennemførelsen af programmet arbejdet tæt sammen om både udviklings- og støtteaktiviteter. Pluss har varetaget den overordnede programledelse, mens LSP har varetaget den forskningsfaglige programledelse. Tre forskere fra LSP har udviklet de grundlæggende elementer i de tre design, og sammen har Pluss og LSP videreudviklet designene og gennemført de fleste støtteaktiviteter – bortset fra skolebesøg på alle deltagende skoler, hvor konsulenter fra Pluss har været udførende.

Pluss har haft ansvar for evalueringsaktiviteterne, men selve designet og udarbejdelsen af nærværende rapport er ligeledes sket i tæt samarbejde med LSP. Koordinering med Undervisningsministeriet er sket i en styregruppe, og repræsentanter fra ministeriet har ligeledes deltaget i flere af de workshops, som Pluss og LSP har gennemført med fokus på planlægning, udvikling og analyse. Der har også været tilknyttet en følgegruppe, som har afholdt to møder i programperioden. Følgegruppen har bestået af dels repræsentanter fra de leder- og medarbejderforeninger, der findes på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet, dels repræsentanter fra ministeriets fagkontorer.

1.3 Læsevejledning

Kapitel 2 indeholder evalueringens hovedresultater og anbefalinger. Her redegør vi for, hvordan de tre feedbackdesign på forskellige vis kan styrke ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutionernes pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis. Vi stiller også skarpt på en række helt grundlæggende forhold, der kan påvirke, i hvilken grad kapacitet og praksis kan styrkes. På den baggrund kommer vi med vores anbefalinger til, hvordan ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner generelt kan styrke deres pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis, og hvordan ministeriet fremadrettet kan understøtte denne udvikling.

Kapitel 3 giver en beskrivelse af programmets gennemførelse med fokus på annoncerings- og ansøgningsprocessen og efterfølgende med fokus på selve implementeringsprocessen. Kapitlet giver dermed et godt indblik i de roller, som

ministeriet, Pluss og LSP samt de deltagende skoler har udfyldt – herunder med særligt fokus på de udviklings- og støtteaktiviteter, som Pluss og LSP har gennemført for at bidrage til en positiv udvikling blandt de deltagende skoler.

Kapitel 4 stiller skarpt på de tre design for pædagogisk ledelsesfeedback, som Pluss og LSP har udviklet og testet. Vi præsenterer, hvordan de tre design alle har et fælles omdrejningspunkt med databaseret facilitering af reflektive processer. I oversigtsform fremgår de designspecifikke formål og designelementer samt det litteratur- og forskningsmæssige grundlag for hvert af de tre design. Kapitlet indeholder også links til de videopræsentationer af de tre design, som er udarbejdet til de deltagende skoler. Endvidere findes detaljerede designbeskrivelser i bilagene 1-3.

Kapitel 5 indeholder en beskrivelse af den evalueringsmodel, som vi har anvendt i evalueringen til at måle udviklingen i de deltagende skolars pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis som resultat af anvendelsen af de tre design og dermed, hvordan de tre design hver især virker. Dertil kommer også en beskrivelse af, hvordan vi har søgt at indkredse en række grundlæggende forhold, der kan påvirke, i hvilken grad kapacitet og praksis udvikler sig – herunder fx ændringer i rammebetingelser og organisatoriske forhold, metodeloyalitet (fideltet) og eksekvering, samt skolernes mere generelle kapacitet i forhold til at arbejde med udviklingsprojekter.

Kapitel 6 præsenterer evalueringsresultaterne på programniveau i forhold til den effekt, vi har kunnet konstatere for de tre afprøvede feedbackdesign. Kapitlet er primært baseret på de indsamlede spørgeskemabesvarelser, men suppleres i vurderingen af de enkelte designs effektskabelse med informationer fra de øvrige datakilder.

Kapitel 7 præsenterer detaljeret de designspecifikke evalueringresultater og dermed, hvordan de tre design hver især virker i forhold til udvikling af den pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis. Afsættet er de scorer, som er beregnet på baggrund af surveydata i evalueringsmodellen, suppleret med kvalitative data fra gennemførte observationer og interview mv. I den sammenhæng præsenteres også en "topscoreskole" for hvert af de tre design, hvilket viser potentialet dels ved det enkelte design, dels ved deltagelse i et forsøgs- og udviklingsprogram som Program for pædagogisk ledelse.

Kapitel 8 runder evalueringen af ved at fokusere på, hvordan ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutionerne kan styrke pædagogisk ledelse – både pædagogisk ledelseskapacitet og -praksis – gennem prioriteret anvendelse af forskellige design for databaseret pædagogisk ledelsesfeedback og ved at adressere en række grundlæggende forhold, der kan påvirke, i hvilken grad kapacitet og praksis udvikler sig – herunder eksekvering og måden at arbejde med udviklingsprojekter på mv.

Bilagene 1, 2 og 3 indeholder de tre detaljerede designbeskrivelser, som de deltagende skoler har haft til rådighed i forbindelse med deres designtest.

Bilagene 4 og 5 indeholder de spørgeskemaer, som er anvendt i evalueringsarbejdet ved gennemførelse af slutmålingen.

Bilag 6 indeholder den validerede QTI-spørgeramme, som er anvendt i forbindelse med feedbackdesign 3: "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data".

2 Hovedresultater & anbefalinger

Program for pædagogisk ledelse har haft en effekt på de deltagende skolars pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis. På tværs af de tre design viser evalueringen, at lederne har oplevet sig i nye roller og har følt sig rustet til at facilitere reflektive processer blandt lærerne. Evalueringen viser også, at lærerne har oplevet positivt udbytte ved at indgå i udviklingsprocesser med både ledere og kolleger. Evalueringen har desuden dokumenteret og skabt indsigt i, hvordan de tre design virker forskelligt i forhold til at styrke kapacitet og/eller praksis på organisations- og/eller individniveau.

I tabel 2.1 på næste side præsenteres evalueringens hovedresultater sammen med formålet med hvert af de tre design og konkrete elementer i disse. Dette suppleres med designspecifikke vurderinger fra Pluss og LSP for hvert design. For uddybende beskrivelser af indhold i de tre design henvises til kapitel 4, og for uddybende resultater på henholdsvis programniveau og designspecifikke resultater henvises til kapitlerne 6 og 7.

Som opfølgning på tabel 2.1 i dette kapitel med "Hovedresultater & anbefalinger" har vi valgt at fremhæve evalueringens resultater knyttet til følgende overskrifter:



- Flere nuancer end målinger kan fange
- Professionalisering af praksis
- Brugen af data
- Designmatch og prioritering gør en forskel
- Ingen mønstre vedr. typer af uddannelsesinstitutioner
- Karakteristika for skoler med effekt.

Endelig afslutter vi dette kapitel med vores anbefalinger til forsat at styrke pædagogisk ledelse på baggrund af erfaringerne med programmet.

Pluss og LSP ønsker her at understrege, at tænkningen bag de tre forskellige design har været at bidrage til at professionalisere, systematisere og udvikle eksisterende praksis. At gennemføre udviklingssamtaler med den enkelte lærer eller facilitere en dialog i lærerteam er ikke nyt. Det sker i hverdagen på alle ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner. Derfor har vi prioriteret, at de tre design skulle sikre en tydelig struktur med en klar ramme og værktøjer til at styrke pædagogiske ledere som professionelle samtalepartnere – og sidst men ikke mindst bidrage til at professionalisere dataanvendelse i samtaler mellem leder og den enkelte lærer eller lærerteam. I det perspektiv tilbyder design 1 og design 2 struktur, rammer og værktøjer, der umiddelbart kan styrke eksisterende praksis. Design 3 er en variant af design 1, hvor der anvendes en ganske særlig type data – nemlig QTI-data – som ikke er særligt udbredt i eksisterende praksis.



Tabel 2.1: De tre feedbackdesign – et overblik med hovedresultater og indhold

	Design 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer	Design 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam	Design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data																																	
Overordnet resultatskabelse	 <p>Design 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Pædagogisk ledelse</th> </tr> <tr> <th>Kapacitet</th> <th>Praksis</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Organisation</td> <td>Orange</td> <td>Rød</td> </tr> <tr> <td>Individ</td> <td>Orange</td> <td>Rød</td> </tr> </tbody> </table>		Pædagogisk ledelse		Kapacitet	Praksis	Organisation	Orange	Rød	Individ	Orange	Rød	 <p>Design 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Pædagogisk ledelse</th> </tr> <tr> <th>Kapacitet</th> <th>Praksis</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Organisation</td> <td>Orange</td> <td>Rød</td> </tr> <tr> <td>Individ</td> <td>Orange</td> <td>Rød</td> </tr> </tbody> </table>		Pædagogisk ledelse		Kapacitet	Praksis	Organisation	Orange	Rød	Individ	Orange	Rød	 <p>Design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Pædagogisk ledelse</th> </tr> <tr> <th>Kapacitet</th> <th>Praksis</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Organisation</td> <td>Orange</td> <td>Rød</td> </tr> <tr> <td>Individ</td> <td>Orange</td> <td>Rød</td> </tr> </tbody> </table>		Pædagogisk ledelse		Kapacitet	Praksis	Organisation	Orange	Rød	Individ	Orange	Rød
	Pædagogisk ledelse																																			
	Kapacitet	Praksis																																		
Organisation	Orange	Rød																																		
Individ	Orange	Rød																																		
	Pædagogisk ledelse																																			
	Kapacitet	Praksis																																		
Organisation	Orange	Rød																																		
Individ	Orange	Rød																																		
	Pædagogisk ledelse																																			
	Kapacitet	Praksis																																		
Organisation	Orange	Rød																																		
Individ	Orange	Rød																																		
	<p>Design 1 har størst effekt for både ledere og lærere og endvidere størst effekt på individuel kapacitet og individuel praksis. Ledere og lærere oplever effekten på forskellige parametre inden for de enkelte dimensioner.</p>	<p>Design 2 har størst effekt på organisatorisk kapacitet (leder- og lærervurderinger) og på ledernes vurdering af organisatorisk praksis. Designet har størst forskel på lederes og læreres samlede vurdering.</p>	<p>Design 3 er det eneste design, hvor lærerne har oplevet større effekt end lederne. Designet slår stærkest ud på lærernes organisatoriske praksis og på lærernes individuelle kapacitet. Designet slår meget lidt – eller negativt – ud på ledernes individuelle kapacitet og praksis.</p>																																	
Formål	<ul style="list-style-type: none"> At udvikle den pædagogiske leders evner til at gennemføre udviklingssamtaler. At den enkelte lærer får mulighed for at deltage i et forløb, der fokuserer på fagdidaktisk udvikling gennem feedbacksamtaler. At udvikle den pædagogiske leder til at identificere egne udviklingspunkter i forhold til at gennemføre feedbackprocesser. 	<ul style="list-style-type: none"> At den pædagogiske leder udvikler sine kompetencer til at lede, motivere og facilitere udviklingsarbejdet i et lærerteam med udgangspunkt i aktionslæring. At den pædagogiske leder styrker lærerteamets evne til systematisk at arbejde med faglig-pædagogisk udvikling og undervisning. 	<ul style="list-style-type: none"> At den pædagogiske leder får forskningsbaseret viden om klasseledelse og adgang til data fra QTI-målinger blandt lærere på egen skole. At den pædagogiske leder introduceres til en procedure for feedback på lærernes QTI-målinger og trænes i coachende samtaler. 																																	

	Design 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer	Design 2: Aktionslæringsforløb med leder og lærerteam	Design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data
Designelementer	Den pædagogiske leder deltager sammen med en lederkollega fra egen skole, hvor de begge gennemfører feedbacksamtaler med 1-3 lærere. – i separate forløb Det er de samme 1-3 lærere, der deltager gennem hele forløbet. For at lederne får mest muligt udbytte af forløbet, sparrer de løbende med hinanden omkring gennemførelsen af feedbacksamtaler. Designet indeholder <i>tre iterationer</i> med feedbacksamtaler, der skal gennemføres.	Den pædagogiske leder skal sammen med en lederkollega fra egen skole indgå i et reflekterende lederteam på tværs af 2-3 skoler. Det reflekterende lederteam samarbejder om at give hinanden kollegial sparring, feedback og supervision på arbejdet med at lede, facilitere og støtte et lærerteam på egen skole, der arbejder med faglig-pædagogisk udvikling og undervisning. Designet er baseret på aktionslæring som tilgang til at skabe organisatorisk læring, refleksion og forandring – både i det reflekterende lederteam og i lærerteamet.	Designgennemførelsen består af to dele: En QTI-del og en feedbackdel. QTI-delen tager udgangspunkt i forskning i klasseledelse, der viser, at elevers motivation og faglige læringsudbytte påvirkes positivt, når klasseledelsen er præget af tilstrækkeligt høj styring og en positiv lærer-elev-kontakt. Feedbackdelen tager udgangspunkt i den forståelse, at en åben og anerkendende samtaleform, der samtidig udfordrer deltagerne, bedst skaber muligheder for udvikling.
Designvurdering fra Pluss og LSP på baggrund af evalueringen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feedbackdesign 1 er et umiddelbart tilgængeligt design, der kan styrke eksisterende praksis. Designet kan primært ændre samtaleformen mellem ledere og lærere og derved gennemføre påvirkende rolleforståelsen for begge parter. ▪ Det er krævende for lederne at træde ind i en ny rolle, og de har oplevet stort udbytte af at blive coachet i denne rolle, samt stort udbytte af de konkrete tips og tricks til at gennemføre professionelle samtaler. ▪ Længerevarende vekselvirkning mellem træning og praksis – altså udover programperioden – vil helt sikkert kunne bidrage til en bedre forankring og bedre resultater. ▪ Det er tydeligt, at det er en udfordring at skabe et datainformeret grundlag for samtalerne. Her er der brug for et udviklingsarbejde og inspiration til lederne. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feedbackdesign 2 er et krævende design at bringe i spil grundet designets iboende organiseringsmæssige kompleksitet. Men designet tilbyder samtidig en høj grad af involvering i bredden blandt både leder- og lærerteam. ▪ Designets anvendelsesmuligheder spænder vidt – lige fra den enkelte lærers nære udfordringer, til omfattende problemstillinger om skolernes virke og rolle. Det er derfor et design med stort potentiale for at skabe udvikling og forankring. Men det er også et design, der i høj grad fordrer en parathed til, at lærerne arbejder med sig selv og er parate til at reflektere over egen udvikling. ▪ I situationer, hvor denne parathed ikke i udgangspunktet er forholdsvis stærk, bør det overvejes at starte med andre metoder. ▪ Designet stiller store krav til lederne om at holde samtalerne i teamet på sporet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feedbackdesign 3 kan – som en variant af design 1 – med sit meget tydelige datagrundlag tilføje noget nyt til den eksisterende pædagogiske ledelsespraksis. ▪ Det tydelige datagrundlag kan kombineres med design 2, alt efter situationen på skolen og dens udgangspunkt for udvikling. ▪ Det er en kendsgerning, at arbejdet med det tydelige datagrundlag kræver et professionelt setup vedr. datafangst og -behandling, så QTI profiler og -rapporter kan fremstilles hurtigt og sikkert, efter at spørgeskemaer er besvaret. ▪ Designet kræver et solidt kendskab til den bagvedliggende forskning for at kunne facilitere refleksive processer i den pædagogiske ledelsesfeedback. Ellers er der risiko for, at samtaler afspores af usikkerhed om datagrundlag og bagvedliggende teori.

2.1 Flere nuancer end målinger kan fange

Evalueringen har også vist, at de nævnte positive erfaringer ikke slår særligt kraftigt igennem i den spørgeskemabaserede del af evalueringen, hvor vi har søgt at måle udviklingen i kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse. Det er således tydeligt, at der er flere nuancer, end målinger kan fange – herunder nogle led i effektkæden, fra den konkrete test og positive erfaring, til tydelige udslag i en mere generel måling.

I den forbindelse kan vi se, at *design 1* er det mest enkle design at bringe i anvendelse og meget hurtigt kan skabe en positiv dynamik mellem ledere og lærere, der kan bygges videre på. Designet ser mest ud til at have været anvendt til konkrete og praksisnære problemstillinger, som den enkelte lærer har bragt på banen.

Design 2 er mere omfattende at bringe i spil, bl.a. grundet en organiseringsmæssig kompleksitet. Til gengæld skaber design 2 et positivt samspil mellem lederkollegaer og kan bringes i anvendelse inden for et bredt spænd af problemstillinger – lige fra det praksisnære, der optager den enkelte lærer, til overordnede problemstillinger, som skolen generelt ønsker at udvikle.

Design 3 med anvendelse af QTI-data er en krævende feedbackform at bruge for lederne, som i særlig grad skal træne både evnen til fortolkning af QTI-data og deres egen rolle som pædagogisk ressource over for lærerne. Lærerne oplever QTI som et relevant, praksisnært og anvendeligt redskab, fordi det tager udgangspunkt i et konkret billede af lærerens interaktion med eleverne. De pædagogiske ledere oplever redskabet som en katalysator for dialog mellem ledere og lærere, men det er udfordrende både at skulle være ”ekspert” med et normativt pædagogisk udgangspunkt, der er baseret på forskningsinformeret viden om, hvilken klasseledelse der øger elevers motivation og udbytte mest, *og* ”coach”, hvor lederen forholder sig åbent og ikke-styrende for at sikre ejerskab hos lærerne og et tillidsfuldt samtaleforløb.

2.2 Professionalisering af praksis

Det er blevet tydeligt, at design 1 og 2 reelt bygger videre på eksisterende praksis for at gennemføre 1:1 samtaler mellem ledere og lærere samt samarbejde i lærerteam. De to design systematiserer og professionaliserer disse praksisser, hvilket giver positiv respons. De pædagogiske ledere bliver kort sagt mere professionelle samtalepartnere – herunder ikke mindst gennem målrettet træning og test i praksis. Design 3 derimod bringer både ledere og lærere ud i en ny situation og relation, der kræver en vis tilvænning – herunder at balancere rollen som hhv. ekspert og coach. Der er krævende at blive en professionel samtalepartner i sammenhængen, men der er stort potentiale.

2.3 Brugen af data

Brugen af data som grundlag for feedbackprocesser, som programmet har haft fokus på, slår stærkest igennem i design 3, der meget tydeligt har en datamodel og profiler baseret herpå som grundlag for samtaler mellem ledere og lærere. Derimod er det mere varieret og generelt mindre klart, hvilke data – udover observationer – deltagerne i de to andre design konkret har gjort brug af. Gennemgangen af portefolier, refleksionsark samt opfølgende samtaler peger på en stærk orientering mod nye måder at interagere og samtale på, men ikke så meget på samtalsens grundlag.

2.4 Designmatch og prioritering gør en forskel

I analysen har vi søgt at indfange og beskrive mønstre i, hvordan hvert af de tre design virker. Vi kan på det helt overordnede plan finde nogle mønstre som angivet, men så snart vi går mere detaljeret til værks, udviskes mønstrene. Det overordnede indtryk bliver, at der er en sammenhæng mellem, hvor godt skolerne har kunnet få programmet til at passe ind i deres øvrige virke og drift, og hvor stor virkning de har oplevet. Det kan handle om matchet mellem designet og skolens udgangspunkt og situation, og det kan handle om, i hvor høj grad det er lykkedes at prioritere de aktiviteter, der har været knyttet til programmet.

2.5 Ingen mønstre vedr. typer af uddannelsesinstitutioner

Der har deltaget fire forskellige typer af uddannelsesinstitutioner i programmet, og det var forventningen, at de tre design ville virke forskelligt på de forskellige typer af uddannelsesinstitutioner. Et sådan mønster har vi ikke kunnet finde. Virkningen af de nye tiltag afgøres meget mere af den konkrete kontekst – og herunder ikke mindst af, i hvor høj grad skolerne faktisk er lykkedes med at gennemføre forsøget som planlagt. Heller ikke i forhold til dette har vi fundet mønstre relateret til de forskellige institutionstyper.

2.6 Karakteristika for skoler med effekt

Evalueringen er tilrettelagt, så skolernes kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse blev vurderet af både de deltagende ledere og lærere inden programmets opstart og igen efter dets afslutning. Et pointsystem gør det muligt at se, hvilke skoler der har opnået den største udvikling i programperioden, eller omvendt har opnået den mindste/mest negative udvikling i programperioden. Herefter kan disse to grupper af skoler sammenlignes for at se, om der er mønstre, der kan bidrage til at forklare den iagttagede udvikling.

Med afsæt i baggrundsvariabler kan vi bl.a. finde følgende karakteristika ved topscorerne set i forhold til bundscorerne:

- De har større udviklingskapacitet (+40 % på et sammenvejnet mål for tre aspekter af udviklingskapacitet)
- De har generelt større ledelseserfaring
- De har færre elever (70 i gennemsnit)
- De har færre elever pr. enhed (7 i gennemsnit)
- De har 2 færre lærere pr. leder
- Der er flere ledere involveret i arbejdet med pædagogisk ledelse (0,5 i gennemsnit).

Samtlige af disse forhold samvarierer – som forventet – med et højt opnået udbytte af programdeltagelsen. Materialet tillader ikke at søge at isolere effekterne

af enkelte baggrundsvariable, men vi noterer os, at den største forskel på ”top- og bundscorer” optræder i relation til det, vi samlet set har kaldt ”udviklingskapacitet”. Dette har vi belyst gennem tre forhold:

- Har skolen gennemført forsøg (afgrænset afprøvning af bestemte metoder, praksis el.lign.) med henblik på udvikling af undervisningen på skolen? Og har disse forsøg været baseret på systematisk indsamlede informationer eller data om en given problemstilling?
- I hvor høj grad har skolen fulgt systematisk op på gennemførte indsatser/forsøg med henblik på at evaluere deres virkning og effekt?
- Har skolen erfaring med at implementere nye elementer i undervisningen baseret på forsøg, som er blevet evalueret?

Konkret har vi her anvendt et simpelt pointsystem, og vi noterer os som nævnt, at topscorerne har en 40 % højere pointsum end bundscorerne.

Et andet markant resultat er, at der er sammenfald mellem de 10 skoler, der har oplevet størst udvikling i programperioden for ledere og lærere samlet, og de skoler, hvor ledere og lærere i udgangspunktet havde den mest ens vurdering af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse. Vi finder derfor grundlag for en hypotese om, at jo højere grad af fælles forståelse af skolens og ens egen kapacitet og praksis på tværs af ledere og lærere, jo bedre forudsætninger for fælles udvikling. Det er derfor vigtigt at tænke udvikling af fælles sprog og forståelse mellem ledere og lærere ind i fremtidige indsatser.

2.7 anbefalinger til styrkelse af pædagogisk ledelse

Nedenfor præsenterer vi en række centrale anbefalinger, dels til evt. kommende programprocesser (ansøgning og gennemførelse) og andre udviklingstiltag, som Undervisningsministeriet og skolerne selv måtte vælge at iværksætte for fortsat at styrke skolernes pædagogiske ledelse og i den sammenhæng den pædagogiske ledelsesfeedback, dels til designvalg.

2.7.1 *Anbefalinger vedr. programprocesser og andre udviklingstiltag*

Evalueringen har vist, at skolerne i praksis har afvejet fra de udviklede design. Det kan være udtryk for manglende ressourcer og tid til at gennemføre de påkrævede aktiviteter, eller udtryk for en nødvendig tilpasning til situationen på skolen – herunder allerede igangværende udviklingsprocesser, lærernes forandringsparathed eller designets match med den overordnede strategi og udvikling på skolen.

Vi vil derfor anbefale, at fremtidige tiltag – fx feedbackdesign – udvikles på en måde, der mere entydigt muliggør en skalering af aktiviteterne. Herved vil vi forvente, at metodeloyaliteten vil kunne øges, hvilket vi finder vigtigt. Dette kan fx ske ved, at selve designudviklingen sker i en prioriteret samskabelsesproces med udvalgte skoler.

Som nævnt ovenfor har vi kunnet konstatere, at topscorerne blandt skolerne har en betydeligt højere udviklingskapacitet end bundscorerne. Vi kan også konstatere et sammenfald mellem implementering og udbytte. Dette fører os frem til følgende to anbefalinger:

- *I forbindelse med evt. kommende programansøgningsprocesser kan skoler med fordel beskrive deres udviklingskapacitet i ansøgningen, så denne kan vurderes. Samtidig kan skolerne med fordel præcisere, hvordan de vil sikre en effektiv implementering – herunder konkret eksekvering.*
- *I forbindelse med kommende programgennemførelsesprocesser kan der med fordel skrues op for implementeringsstøtte, der kan understøtte skoler med den laveste udviklingskapacitet – eksempelvis workshops og skolebesøg med fokus på opfølgingsdialog og træning.*

Evalueringen har vist, at samtaletræning har været værdifuld i den forstand, at de deltagende pædagogiske ledere er blevet mere professionelle samtalepartnere. Det er en vigtig kompetence i pædagogisk ledelse og i ledelse generelt.

Derfor vurderer vi, at Undervisningsministeriet og skolerne selv med fordel kan iværksætte pædagogiske ledelsesudviklingstiltag – og tiltag målrettet ledelsesudvikling generelt – hvor træning indgår som et særligt prioriteret proceselement, og hvor målet er, at pædagogiske ledere – og ledere generelt – fortsat udvikler sig til at blive mere og mere professionelle samtalepartnere.

Evalueringen har på den ene side vist, at databaseret facilitering af refleksive processer kan være svært at få greb om og svært at få integreret i praksis. Det er især erfaringerne fra testen af design 1 og 2, der viser dette. Evalueringen har på den anden side også vist, at når data er selve omdrejningspunktet for facilitering af refleksive processer, så kan det medføre udfordringer for de pædagogiske leders rollevareretagelse som ekspert og coach.

Derfor vurderer vi, at Undervisningsministeriet og skolerne selv med fordel kan iværksætte pædagogiske ledelsesudviklingstiltag, der målrettet fokuserer på dataanvendelse som grundlag for facilitering af refleksive processer. I den sammenhæng vil vi igen pege på træning som et særligt prioriteret proceselement.

2.7.2 *Anbefalinger vedr. designvalg*

Evalueringen har vist, at de tre design påvirker skolernes pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis på organisations- og individniveau på forskellig vis. Evalueringen har også vist, at skolerne har forskellige behov og forudsætninger for at gennemføre udviklingsprojekter.

Helt overodnet anbefaler vi, at skoler anvender de tre design – eller varianter heraf – med afsæt i en bevidst prioritering af behov og forudsætninger. Det kan indbefatte, at skolerne kombinerer anvendelsen af de tre design med et helhedsorienteret mål om styrkelse af den samlede pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis – men anvendelsen bør være prioriteret.

I den prioritering kan skolerne bruge følgende pejlemærker:

- *Det giver mening at bruge design 1 på skoler med relativt lav udviklingskapacitet eller på skoler, som har brug for hurtige positive resultater i relation til praksisnære, individuelle problemstillinger. Formulering af konkrete udviklingsmål og anvendelse af data – evt. QTI-data – bør prioriteres særligt.*
- *Det giver mening at bruge design 2 på skoler, som kan afsætte betydelige ressourcer til indsatsen, og som også er parate til en samlet strategisk udvikling med stærk involvering af lærerne i team. Portfolioarbejdet bør prioriteres særligt for at udnytte dets potentiale som udviklingsredskab. Endvidere bør anvendelse af data – evt. QTI-data – prioriteres særligt.*
- *Det giver mening at bruge design 3 på skoler, som bevidst prioriterer anvendelse af forskningsinformeret viden om klasseledelse i kombination med at tilvejebringe et datagrundlag, der udgør et ganske særligt grundlag for en professionel samtale mellem den pædagogiske leder og enkeltlærere og forventeligt også lærerteam. Det at have unikke data om lærer-elev-relationer giver noget særligt som dialoggrundlag.*

I forhold til fremadrettet anvendelse af design 3 anbefales det at udvikle en samlet manual for hele metoden og alle de spørgsmål, der knytter sig til den. Det kan i forlængelse heraf overvejes at uddanne et korps af QTI-eksperter, der kan introducere til metoden og uddanne ledere og lærere i brugen af den. Evt. kan der skabes en form for QTI-certificering, så kvaliteten af rådgivningen sikres på et højt niveau. Samtidigt vil en fortsat brug af QTI fordre, at der udvikles en webbaseret platform, hvor skoler og/eller lærere kan gennemføre målinger og få udarbejdet profiler fuldautomatisk.

3 Programmets gennemførelse

I dette kapitel redegør vi kortfattet for programmets gennemførelse med fokus på *annoncerings- og ansøgningsprocessen* og efterfølgende med fokus på selve *implemteringsprocessen*.

3.1 Annoncerings- og ansøgningsprocessen

Undervisningsministeriet annoncerede "Udviklingsprogram om pædagogisk ledelse med fokus på feedback" medio november 2015 med ansøgningsfrist d. 7. december 2015, jf. figur 3.1. I ansøgningsmaterialet fremgik det bl.a., at 35 – 40 institutioner kunne søge om tilskud på 75.000 kr. til at arbejde med ét af tre udbudte design for lederes feedback til lærere. Det fremgik ikke, hvilke konkrete design der ville blive udbudt.

Herefter behandlede ministeriet 69 ansøgninger og gav ultimo december tilsagn til 42 institutioner, jf. oversigten i figur 3.2. I tilsagnsskrivelserne fremgik det, at samtidig med ministeriets udmelding om konkrete feedbackdesign ville en detaljeret tidsplan for programmet blive udmeldt.

Parallelt hermed udbød ministeriet opgaven med at gennemføre programmet som et miniudbud under sin "Rammeaftale for konsulent- og forskningsydelse". Det vil sige udbud af selve programledelsesopgaven, udvikling af feedbackdesign, formidling og træning, samt evaluering mv. Pluss og LSP fremsendte tilbud primo december 2015, og ultimo januar 2016 modtog parterne tilsagn fra ministeriet. Tilbuddet indeholdt bl.a. tre prototyper på design for pædagogisk ledelsesfeedback og beskrivelse af arbejdsplaner med fortsat udvikling og test af de tre design, diverse støtteaktiviteter målrettet skolerne (konferencer, work-

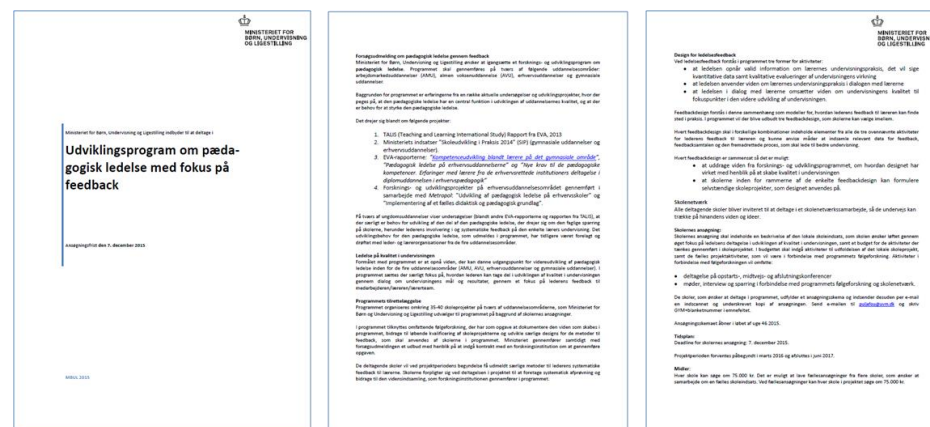
shops og skolebesøg mv.) og den overordnede programledelse samt den forskningsfaglige programledelse.

I en skrivelse fra ultimo februar 2016 meddelte ministeriet de 42 skoler, at Pluss og LSP var valgt som leverandør til at gennemføre programmet. Samtidig blev det udmeldt, at der ville blive tale om tre forskellige feedbackdesign:

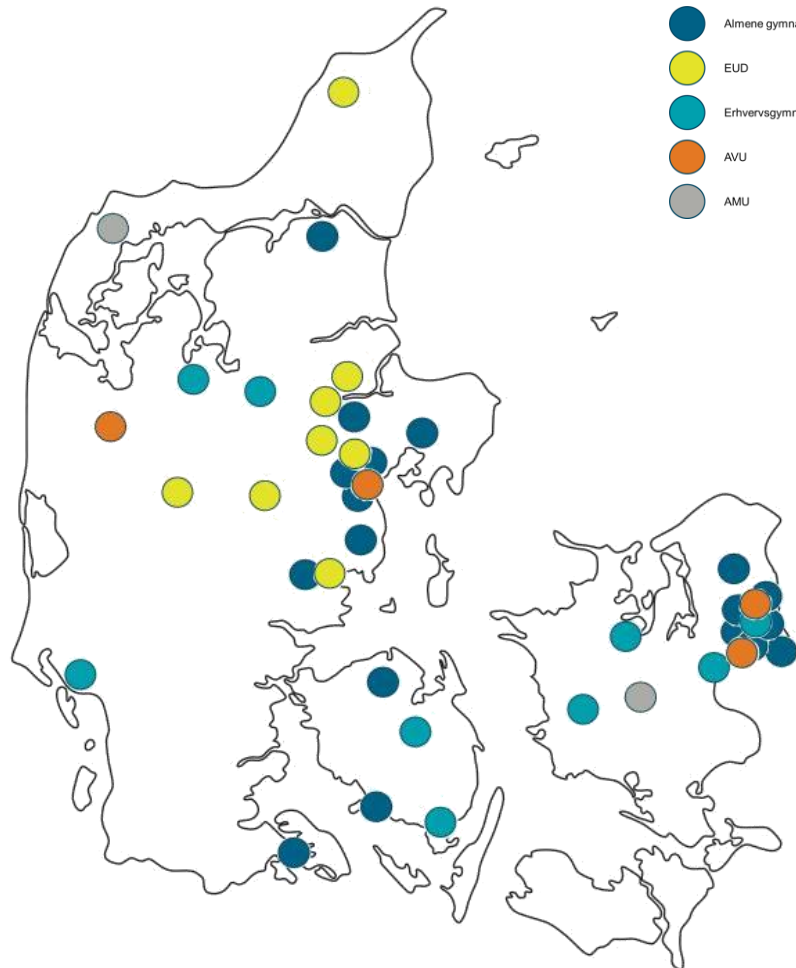
- **Feedbackdesign 1:** "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer"
- **Feedbackdesign 2:** "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam"
- **Feedbackdesign 3:** "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data"

Endvidere blev der inviteret til opstartskonference d. 3. maj 2016, hvorefter skolerne skulle træffe deres endelige valg blandt de tre udbudte design for pædagogisk ledelsesfeedback. Det blev også udmeldt, at selve testen af de tre design skulle ske i perioden fra august 2016 til december 2016. Endelig blev diverse støtte- og træningsaktiviteter kort introduceret.

Figur 3.1: Annoncering af "Program for pædagogisk ledelse"



Figur 3.2: De deltagende skoler



42 skoler fik tilsagn om deltagelse i Program for pædagogisk ledelse – 37 gennemførte

Undervisningsministeriet modtog i alt 69 ansøgninger fra skoler, som ønskede at deltage i "Program for pædagogisk ledelse". Programmet var annonceret med et muligt deltagerantal på 35-40 skoler. 42 skoler fik tilsagn om at deltage, og i alt 37 skoler gennemførte alle programaktiviteterne – herunder deltagelse i evalueringsaktiviteterne.

Skolerne var geografisk spredt over det meste af landet og fordelte sig mellem almene gymnasier, erhvervgymnasier, erhvervsskoler (EUD) og AVU samt AMU. De almene gymnasier udgjorde den største gruppe og AMU den mindste gruppe, jf. landkortet.

I programmet kunne de deltagende skoler vælge mellem tre forskellige design for pædagogisk ledelsesfeedback, som de skulle teste i perioden august til december 2016. Skolernes valg fremgår af oversigten nedenfor. Ud af de 37 skoler, som gennemførte programmet, var der i alt 15 skoler, som testede feedbackdesign 2 "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam". 13 skoler testede feedbackdesign 3 "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data", mens 9 skoler testede feedbackdesign 1 "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer".

Design 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer	Design 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam	Design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Borupgaard Gymnasium ▪ EUC Nord ▪ Køge Handelsskole ▪ Nordfyns Gymnasium ▪ Social- og Sundhedsskolen, Esbjerg ▪ TEC ▪ Tradium ▪ Viden Djurs ▪ VUC Lyngby 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Den Jydske Haandværker-skole ▪ Egaa Gymnasium ▪ Hasseris Gymnasium ▪ HF & VUC København Syd ▪ Hvidovre Gymnasium og HF ▪ Langkaer Gymnasium ▪ Learnmark Horsens ▪ Marie Kruses Skole ▪ N. Zahles Gymnasieskole ▪ Odder Gymnasium ▪ Professionshøjskolen VIA University College ▪ Rungsted Gymnasium ▪ Slotshaven Gymnasium ▪ Århus Akademi ▪ Aarhus Katedralskole 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allsundgymnasiet Sønderborg ▪ Faaborg Gymnasium ▪ Horsens Statsskole ▪ Kold College ▪ Mercantec ▪ Paderup Gymnasium ▪ Randers Social- og Sundhedsskole ▪ Rødovre Gymnasium ▪ Skive Tekniske Skole ▪ Social- og Sundhedsskolen, Herning ▪ SOSU Sjælland ▪ VUC Aarhus ▪ Ørestad Gymnasium
I alt 9 testskoler	I alt 15 testskoler	I alt 13 testskoler

Figur 3.3: Program for pædagogisk ledelse – et overblik



I perioden april til maj 2016 blev skolerne introduceret til de tre forskellige feedbackdesign. Efter opstartskonferencen valgte skolerne, hvilket design de ville teste, og med afsæt i detaljerede designbeskrivelser kunne de indlede den lokale planlægning. Planlægningen fortsatte fra august 2016, og fra september blev der gennemført designspecifikke workshops og andre støtteaktiviteter.

Som del af evalueringen – med anvendelse af en model til måling af pædagogisk ledelseskapacitet og -praksis – er der udarbejdet skolerapporter med evalueringsdata fra baselinemålingen og slutmålingen som grundlag for lokal ledelsesstrategisk dialog om at styrke pædagogisk ledelse.

Støtteaktiviteter

- @ Løbende informationsmails og mulighed for skriftlige svar på spørgsmål.
- 🗣️ Løbende telefonsupport med mulighed for besvarelse af praktiske og designspecifikke spørgsmål.
- 📄 Nyhedsbreve med diverse programrelevante informationer.
- 📁 Skolespecifikke Dropbox-mapper til diverse materialer knyttet til design-testen.
- 📖 Detaljerede designbeskriver med implementeringsinformation og værktøjsskabeloner.
- 📺 Designspecifikke introduktionsvideoer målrettet både ledere og lærere.
- 👥 Designspecifikke workshops med undervisning og træning.
- 🗓️ Opstarts- og midtvejskonferencer med indlæg, videndeling, etc.
- 🏠 Skolebesøg med sparring og træning.

3.2 Implementeringsprocessen

Efter en detailplanlægnings- og udviklingsperiode udsendte Pluss og LSP d. 11. april 2016 den første informationsmail og det første nyhedsbrev til de deltagende skoler med diverse praktiske informationer om den samlede programperiode, jf. figur 3.3 og 3.4., samt ikke mindst programmet for opstartskonferencen. Der blev endvidere henvisning til udsendelse af uddybende udkast til designbeskrivelser og en survey blandt skolerne for at indkredse deres ønsker til designtest.

D. 18. april 2016 udsendte Pluss og LSP de uddybende designbeskrivelser, jf. figur 3.5, og gennemførte efterfølgende den planlagte survey.

Figur 3.4: Nyhedsbrev 1 udsendt til skolerne

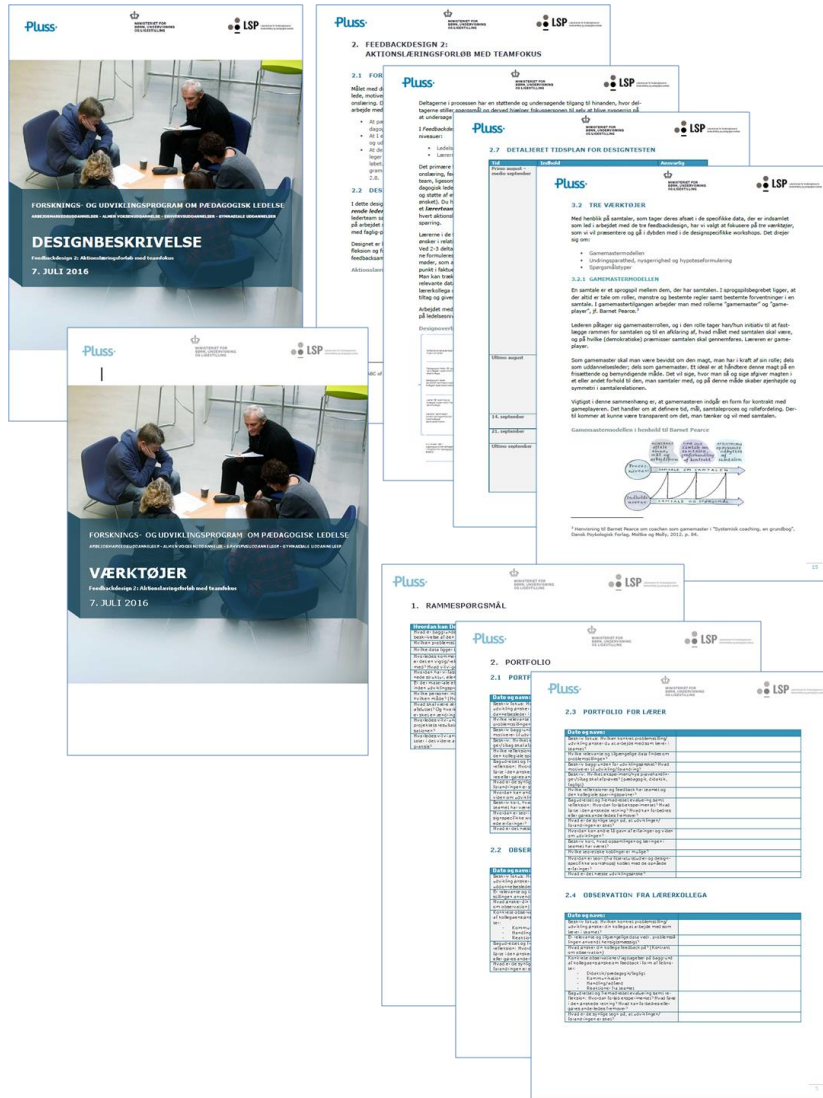


Figur 3.5: Udkast til designbeskrivelser udsendt til skolerne



D. 3. maj 2016 blev opstartskonferencen gennemført med dybdeintroduktion til de tre feedbackdesign – herunder introduktion til en lang række praktiske forhold. Der deltog to ledere fra alle skoler. Efterfølgende valgte skolerne – ved endnu en surveybesvarelse – endeligt, hvilket design de ønskede at teste, og de tilmeldte to ledere til at deltage i de planlagte designspecifikke workshops efter sommerferien. Bl.a. på baggrund af skolerne feedback og afklarede spørgsmål på opstartskonferencen udarbejdede Pluss og LSP tre justerede designbeskrivelser med supplerende værktøjsbilag i form af skabeloner mv., som blev udsendt til skolerne inden sommerferien 2016, jf. eksemplet i figur 3.6. Endvidere blev der udsendt links til videoer med designintroduktioner på YouTube.

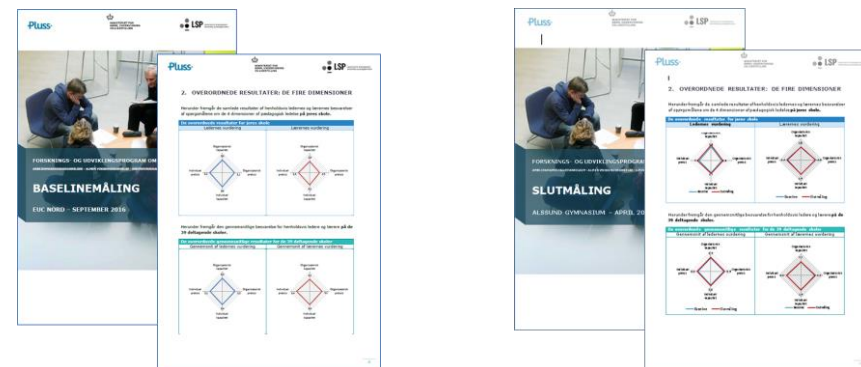
Figur 3.6: Uddybende beskrivelse med værktøjsbilag til design 2



Fra august 2016 satte skolerne turbo på de lokale planlægningsaktiviteter, og Pluss og LSP tilrettelagde og gennemførte i alt 6 designspecifikke workshops i september med efterfølgende skolebesøg frem til midtvejskonferencen i november, hvor videndeling og erfaringsudveksling var på dagsordenen. De fleste skoler afsluttede deres designtest i december 2016 – enkelte skoler afsluttede testaktiviteterne i januar 2017.

Parallelt hermed gennemførte Pluss og LSP evalueringsaktiviteterne med afsæt i en model til måling af pædagogisk ledelseskapacitet og -praksis på både organisatorisk og individuelt niveau. Der blev gennemført en baselinemåling ultimo august blandt de deltagende ledere og involverede lærere. Efterfølgende blev der suppleret med kvalitativ dataindsamling. Baseret på data fra baselinemålingen udarbejdede Pluss og LSP skolerapporter med institutionspecifikke evalueringsdata, jf. figur 3.7. Målet med udarbejdelse af skolerapporterne var at tilvejebringe et datagrundlag for lokal ledelsesstrategisk dialog om at styrke pædagogisk ledelse. Med skolerapporten kunne den enkelte skole vurdere sin egen pædagogiske ledelseskapacitet og -praksis i forhold til gennemsnittet af de øvrige deltagende skoler. Der er ligeledes udarbejdet skolerapporter med institutionspecifikke data baseret på evalueringens slutmåling. Her er udviklingen i den pædagogisk ledelseskapacitet og -praksis fra baselinemåling til slutmåling præsenteret på skoleniveau og i forhold til den gennemsnitlige udvikling blandt de deltagende skoler.

Figur 3.7: Skolerapporter baseret på evalueringsdata



De sidstnævnte skolerapporter blev lagt i de skolespecifikke mapper i Dropbox i april måned 2017 og suppleret med en nyhedsmail, der ligeledes præsenterede en række hovedresultater fra nærværende evaluering. Endelig blev der informeret kort om den rapportering, som skolerne skulle udarbejde for at få udbetalt den sidste rate af tilskuddet på 75.000 kr. fra ministeriet.

Det sidste skridt i implementeringen af programmet vil være formidling af denne evaluering dels til deltagerne, dels til øvrige interessenter.

I tekstboksen til figur 3.2 "De deltagende skoler" fremgik det, at 42 skoler fik tilsagn om tilskud, og at 37 skoler har gennemført programmet – herunder deltaget i alle evalueringsaktiviteter. 5 skoler har altså besluttet at stoppe deltagelsen undervejs. Der har været forskellige årsager til dette. Fx havnede en skole midt i en fusionsproces, som vanskeliggjorde en effektiv projektorganisering lokalt. En anden skole havde en række udfordringer på personalesiden, som gjorde, at et effektivt leder- og lærersamarbejde ikke kunne understøtte design-testen. Endelig var der også en enkelt skole, som valgte ikke at deltage umiddelbart efter, at tilsagnet blev givet og de mere detaljerede informationer om programmet samt aktivitetskravene blev udmeldt.

3.3 Monitorering af udvalgte støtteaktiviteter

Pluss og LSP har løbende monitoreret udvalgte støtteaktiviteter. Således er der gennemført deltagerevalueringer umiddelbart efter gennemførelsen af programmets to konferencer (opstart og midtvejs) og ligeledes umiddelbart efter gennemførelse af de 6 designspecifikke workshops. Deltagerne har i de gennemførte surveys haft mulighed for at komme med både kvantitative og kvalitative vurderinger, samt i særlige tilfælde at komme med ønsker og forslag til aktiviteter og processer i efterfølgende støtteaktiviteter.

Helt overordnet var der i forhold til opstartskonferencen godt 70 % af deltagerne, som var enten tilfredse eller meget tilfredse med konferencen som helhed. Ved midtvejskonferencen var denne tilfredshed vokset til 87 %.

I forhold til de 6 gennemførte designspecifikke workshops tilkendegav 88,4 % af deltagerne, at de var tilfredse eller meget tilfredse med den workshop, som de havde deltaget i. Den samlede tilfredshed dækker over en variation på 75 – 100 %.

Mere konkret viser tabel 3.1 deltagerens tilkendegivelser vedr. udsagn om deres konkrete udbytte af workshopdeltagelsen i form af designindblik, værktøjsanvendelighed og parathed til efterfølgende at gennemføre designtesten i praksis.

Tabel 3.1: Udbytte af deltagelse i designspecifikke workshops

	Helt uenig	Delvist uenig	Hverken/ eller	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke
Facilitatorenes oplæg gav mig et indblik i, hvad vores feedbackdesign kan bruges til	0 %	3,5 %	8,6 %	27,6 %	60,3 %	0 %
Træningssessionerne gav mig værktøjer, som jeg kan bruge i mit arbejde med vores feedbackdesign	0 %	3,5 %	3,5 %	32,8 %	60,3 %	0 %
Efter workshoppen føler jeg mig klar til at afprøve vores feedbackdesign i praksis	0 %	3,5	6,9 %	32,8 %	56,9 %	0 %

*N=58

87,9 % deltagerne var helt eller delvist enige i, at de fik indblik i, hvad deres valgte feedbackdesign kan bruges til, 93,1 % af deltagerne var helt eller delvist enige i, at træningssessionerne bidrog med værktøjer til at teste deres valgte design i praksis, mens 89,7 % var helt eller delvist enige i, at de var klar til at teste designet i praksis efter workshopdeltagelsen.

Bl.a. på den baggrund så Pluss og LSP ikke nogen grund til at redesigne de planlagte støtteaktiviteter, men de kvalitative kommentarer fra evalueringerne blev brugt til at lave mindre justeringer – herunder især et ønske om at skabe rammer for videndeling og erfaringsudveksling, jf. citatet nedenfor:

Jeg kunne godt tænke mig, at der var god tid til erfaringsudveksling på midtvejskonferencen.

Pædagogisk leder

Samtidig har selve programdesignet og den samlede kommunikations- og formidlingspakke været udsat for kritik i de kvalitative kommentarer, jf. citaterne nedenfor:

Jeg oplevede hele opstarten med opstartskonference og et væld af mails med informationer som for ustruktureret, men efter den første workshop har jeg nu fået mere klarhed over, hvad vi skal foretage os i projektet. Det er nemt at bede om mere sproglig klarhed, det ved jeg, men jeg vil alligevel foreslå som forbedring, at I prøver at gøre informationerne lidt skarperre.

Pædagogisk leder

Det er svært at give feedback på en enkelt workshop uden også at vurdere hele forsøget i sin helhed. Jeg tror, jeg har givet workshoppen en dårligere vurdering, fordi jeg er utilfreds med planlægningen af forsøget i sin helhed.

Pædagogisk leder

Denne kritik har Pluss og LSP taget til efterretning og løbende tilstræbt at forbedre kommunikationen. Dette er suppleret med særlige indsatser knyttet til at få deltagerne til at forholde sig til informationsmails og nyhedsbreve mv., samt ikke mindst at læse de uddybende designbeskrivelser grundigt, se introdukti-

onsvideoer og ligeledes bruge dette materiale i dialogen mellem de deltagende ledere og de lærere, som blev involveret i feedbackprocesserne.

Strategien har været at nå ud til deltagerne via forskellige kommunikationskanaler vel vidende, at ikke alle deltagere ville opleve alle kanaler som optimale i sammenhæng med gennemførelse af et forsøgs- og udviklingsprojekt.

4 De tre feedbackdesign

I dette kapitel præsenteres en overordnet introduktion til de tre design for pædagogisk ledelsesfeedback, som er udviklet og testet i Program for pædagogisk ledelse. Det drejer sig om:

- [Feedbackdesign 1](#): "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer"
- [Feedbackdesign 2](#): "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam"
- [Feedbackdesign 3](#): "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data"

Med afsæt i det udbudsmateriale, som Undervisningsministeriet udarbejdede med henblik på at finde en leverandør til opgaven med programledelse og gennemførelse af Program for pædagogisk ledelse, har udgangspunktet for Pluss og LSP været, at alle tre feedbackdesign skulle bygge på *databaseret facilitering af reflekse processer*. Dette er uddybet nedenfor og suppleret med kortfattede præsentationer af de respektive design.

4.1 Databaseret facilitering af reflekse processer

Undervisningsministeriet henviste i sit udbudsmateriale til, at *"ny viden har peget på, at pædagogisk ledelse er nøglen til kvalitet, og at det især er feedbackrelationen mellem leder og lærer, der kan gøre en forskel"*.²

² Udbudsmaterialet henviser til: 1. TALIS (Teaching and Learning International Study) Rapport fra EVA, 2013, 2. Ministeriets indsatser "Skoleudvikling i Praksis 2014" (SIP) (gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser), 3. EVA-rapporterne: "Kompetenceudvikling blandt lærere på det gymnasiale område", "Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne" og "Nye krav til de pædagogiske kompetencer - Erfaringer med lærere fra de erhvervsrettede institutioners deltagelse i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik", 4. Forsknings- og udviklingsprojekter på erhvervsuddannelsesom-

Udbudsmaterialet stillede i forlængelse heraf krav om, at de tre feedbackdesign skulle adressere følgende:

- Måder at indsamle relevant data for feedback
- Feedbacksamtalen
- Den fremadrettede proces, som skal lede til bedre undervisning.

Dette tolkede Pluss og LSP ind i den tendens i tiden, som kan indkapsles i begrebet "Evaluation Capacity Building". Professor Hanne Kathrine Krogstrup fra LSP har skrevet om dette i en af sine seneste publikationer, hvor evalueringskapacitet præsenteres med følgende ord:³

Individer og organisationers evne til løbende at evaluere og justere human processing løsninger, således at brugeren opnår størst mulig effekt, og organisationen opnår optimal målrealisering.

Opbygning af evalueringskapacitet beskrives med reference til empowerment evaluering og procesanvendelse af evalueringen på organisationsniveau. Organisatorisk evalueringskapacitet er en kontinuerlig praksis, hvor der genereres, analyseres og fortolkes evalueringsdata med henblik på kvalificeret beslutningstagen og handling i organisationers dag-til-dag rutiner for at øge organisationens effektivitet.

Formålet med opbygning af evalueringskapacitet er på længere sigt at bidrage til forøgelse af organisationers læringskapacitet".

Hanne Kathrine Krogstrup, LSP

I forlængelse heraf peger forskningen på, at det generelt – og i særdeleshed i uddannelsessektoren – i særlig grad er et spørgsmål om ledernes evne til at facilitere reflekse processer blandt lærerne, som er nøglen til kvalitetsudvikling.⁴ Lederne skal i udgangspunktet udstikke en strategisk retning og i forlæn-

rådet gennemført i samarbejde med Metropol: "Udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler" og "Implementering af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag".

³ Krogstrup, Hanne Kathrine 2016: Evalueringsmodeller, 3 udgave, Hans Reitzels Forlag.

⁴ Her skal der bl.a. henvises til den forskning og udvikling, LSP har bidraget med inden for pædagogisk ledelse i gymnasier, ledelsesudvikling og læring, organisatorisk coaching mv.

gelse heraf stille de spørgsmål, som får lærerne til selv at være de drivende kræfter i kvalitetsudviklingen.

Samtidig viser forskningen, at feedbacksituationer med fordel kan have fokus på både individer og team. Det ses i forskningen i LSP og i internationale sammenhænge, som er baseret på udvikling af forskningsinformeret læringsledelse, feedbacksamtaler på grundlag af QTI-profiler, og i forskningsprojekter baseret på erfaringsbaseret læring, aktionslæring og organisatorisk læring.

Det er i kort form baggrunden for, at de tre feedbackdesign er udformet, så de anvender data baseret på forskellige kvalitative og kvantitative metoder i de pædagogiske lederes feedback med facilitering af refleksive processer, så forandring og kvalitetsudvikling kan forankres i lærernes konkrete praksis.

I bilagene 1, 2 og 3 er vedlagt udførlige beskrivelser af de tre design.

4.2 Datagrundlaget

I de værktøjer, der er udarbejdet til de tre design, indgår en serie af rammespørgsmål, som er præsenteret i tabel 4.1. For design 1 og 2 er de identiske, mens design 3 adskiller sig lidt, hvilket primært skal ses i lyset af, at det er helt unikke data (QTI-data), der indgår som grundlag for faciliteringen af refleksive processer.

Som det fremgår, har alle deltagende skoler skullet redegøre for ”baggrunden for udviklingsprojektet og beskrive den konkrete problemstilling”, mens de skoler, der har arbejdet med design 1 og 2, også har skullet redegøre for ”hvilke data der ligger til grund for problemstillingen”.

Tabel 4.1: Rammespørgsmål til de tre feedbackdesign

Design 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer	Design 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam	Design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data
Hvad er baggrunden for udviklingsprojektet? Og beskrivelse af den konkrete problemstilling?	Hvad er baggrunden for udviklingsprojektet? Og beskrivelse af den konkrete problemstilling?	Hvad er baggrunden for, at I ønsker at gennemføre udviklingsprojektet?
Hvilken problemstilling er det, vi vil arbejde med?	Hvilken problemstilling er det, vi vil arbejde med?	Hvilken problemstilling er det, I vil arbejde med, og hvordan kommer den til udtryk?
Hvilke data ligger til grund for problemstillingen?	Hvilke data ligger til grund for problemstillingen?	<i>(Dette er givet med valget af QTI-data)</i>
Hvorledes kommer problemet til udtryk? Og hvorfor er det en vigtig/relevant problemstilling at arbejde med? Hvad vil vi gerne ændre?	Hvorledes kommer problemet til udtryk? Og hvorfor er det en vigtig/relevant problemstilling at arbejde med? Hvad vil vi gerne ændre?	Hvilke problemer forventer I, at projektet kan være med til at løse?
Hvordan har vi fastlagt udviklingsprojektets overordnede struktur, elementer og afprøvninger?	Hvordan har vi fastlagt udviklingsprojektets overordnede struktur, elementer og afprøvninger?	<i>(Denne proces har i særlig grad været givet i designbeskrivelsen med QTI-datafangst og -behandling)</i>
Er der materiale eller andet, vi skal have indsamlet, inden udviklingsprojektet går i gang?	Er der materiale eller andet, vi skal have indsamlet, inden udviklingsprojektet går i gang?	Er der materiale eller andet, I skal have indsamlet, inden udviklingsprojektet går i gang?
Hvilke personer indgår i udviklingsprojektet og på hvilken måde? (Hvilken funktion har de?)	Hvilke personer indgår i udviklingsprojektet og på hvilken måde? (Hvilken funktion har de?)	<i>(Spørgsmålet blev ikke medtaget for at bidrage til forenkling af rammespørgsmålene)</i>
Hvad skal være ændret, når udviklingsprojektet er afsluttet? Og hvorledes vil vi kunne afgøre, om der er sket en ændring?	Hvad skal være ændret, når udviklingsprojektet er afsluttet? Og hvorledes vil vi kunne afgøre, om der er sket en ændring?	Hvad skal være ændret, når udviklingsprojektet er afsluttet? Og hvordan vil I kunne afgøre, om der er sket en ændring?
Hvorledes vil vi understøtte, at viden om udviklingsprojektets resultater og erfaringer spredtes i organisationen?	Hvorledes vil vi understøtte, at viden om udviklingsprojektets resultater og erfaringer spredtes i organisationen?	<i>(Spørgsmålet blev ikke medtaget for at bidrage til forenkling af rammespørgsmålene)</i>
Hvorledes vil vi anvende udviklingsprojektets resultater i det videre arbejde med at udvikle pædagogisk praksis?	Hvorledes vil vi anvende udviklingsprojektets resultater i det videre arbejde med at udvikle pædagogisk praksis?	Hvordan vil I anvende udviklingsprojektets resultater i det videre arbejde med at udvikle pædagogisk praksis?

I designbeskrivelserne knyttet til design 1 og 2 har nedenstående passus indgået vedr. dataanvendelse:

Alle feedbacksituationer og forløb bør tage udgangspunkt i konkret viden om undervisningen eller andre forhold på skolen – herunder eksempelvis datainformerede strategier og handlingsplaner, men også særligt bearbejdede data genereret lokalt eller trukket fra ministeriets datavarehus, databank, forløbsstatistikken mv.

Hvilket datagrundlag det skal være, er ikke fastlagt på forhånd, og I vælger selv det grundlag, der er mest relevant. Skolerne kan f.eks. bruge eksisterende data om karakterer, frafald, elevtrivsel, løfteevne mv., der tilvebringes i en form, så det bliver relevant for deltagerens egen praksis, f.eks. ved at disse data foreligger på klasse-, hold-, årgangs- eller fag-niveau.

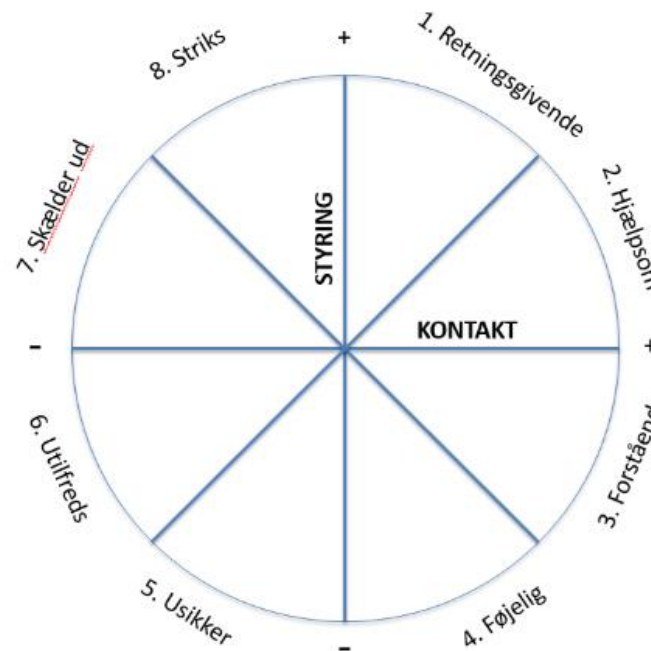
I programteamet vil vi forberede en skolerapport baseret på de data, som I og lærerne leverer i forbindelse med baselinemålingen knyttet til den samlede evaluering af Program for pædagogisk ledelse. Disse data kan I bruge som input til at drøfte den pædagogiske ledelsespraksis på jeres skole – i ledelsesfora og andre dialogfora på skolen”.

Uddrag fra designbeskrivelserne vedrørende design 1 og 2

I forhold til design 3 er der som nævnt tale om unikke QTI-data, som skal ligge til grund for lederens feedback. Data genereres ved hjælp af spørgeskemaet ”QTI – Questionnaire on Teacher Interaction”, som er udviklet på Utrecht Universitet i Holland. Her er der gennem 30 år gennemført empirisk forskning og udviklet en teoretisk forståelse af klasseledelse med fokus på, hvilken form for klasseledelse der giver de bedste betingelser for elevmotivation og fagligt udbytte. Teorien og QTI anvendes i Holland i grundskolelæreres og gymnasielæreres pædagogiske uddannelse og som udviklingsværktøj på mange skoler.

Udgangspunktet er ”Styring-kontakt-modellen”, som giver en samlet begrebslig forståelse af klasseledelse som interaktion mellem lærer og elever. Figur 4.1 viser de to dimensioner – styring og kontakt – og otte facetter, som indgår i læreres interaktion med elever.

Figur 4.1: Styring-kontakt-modellen med otte facetter



Klasseledelsesforskning viser, at læreradfærd, der kombinerer høj styring og god kontakt, giver de bedste betingelser for elevmotivation og fagligt udbytte. Konklusionerne er baseret på meget store mængder data fra QTI, som måler elevens opfattelse af læreres klasseledelsesadfærd i en konkret klasse.

Selve spørgeskemaet består af 32 spørgsmål og resulterer i en profil. Den er ikke udtryk for en lærerpersonlighed, men den er et øjebliksbillede af interaktionen mellem lærer og elever i en konkret klasse. I designtesten har Pluss og LSP valideret spørgeskemaet i forhold til danske ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner – herunder reduceret antallet af spørgsmål – se bilag 6.

4.3 Facilitering af refleksive processer

Introduktionen til facilitering af refleksive processer har været identisk i alle tre designbeskrivelser, hvorfra nedenstående passus stammer:

Det vigtigste værktøj for en leder, der er optaget af pædagogisk ledelse, er: Kommunikation, dialog og samtale. For gennem dialog og professionelle samtaler kan der skabes refleksion, og refleksion kan danne forudsætning for mere bevidste valg. Ophavsmanden til mange værker om professionelle samtaler og refleksive processer, Karl Tomm, har opsummeret, hvad der skal i fokus i denne sammenhæng. Han taler om, hvad der virker i samtaler – "conversation movers":

- *Udtryk dyb nysgerrighed med lidenskab*
- *Invitér forskellige perspektiver ind på det tema, der tales om*
- *Opmuntring til større kontekstforståelse*
- *Reflektér på de initiativer, der kan tages*
- *Understreg positive udmeldinger – hvad der er godt eller rigtigt, skal opmuntres, inkluderes eller understreges*
- *Synliggør og peg på underliggende gode intentioner, selv ved risiko for negativ effekt*
- *Forvent parathed til fremadrettet bevægelse*
- *Bemærk og værdsæt selv små initiativer*
- *Bemærk den andens evne til at bemærke og evne til at anerkende.*

Uddrag fra de tre designbeskrivelser

Supplerende er det i designbeskrivelserne blevet defineret, hvilken "feedback-forståelse" der ligger til grund for de tre design:

I relation til alle tre feedbackdesign, som testes i Program for pædagogisk ledelse, skal feedback ses som en overordnet betegnelse for de samtaler, der skal finde sted.

For alle samtaler gælder, at datagrundlaget er et vigtigt omdrejningspunkt. Som et element i dialogen om data bør der være konkret feedback i forhold til bevægelse imod de opsatte mål (resultatskabelsen).

Feedbackbegrebet i denne forståelsesramme skal også ses i kobling til de samtaler, der går forud for afprøvning, og vi vil derfor også arbejde med feedforward. Feedback skal derfor forstås bredt og vil ikke kunne tilskrives kun én definition, men skal ses som en ramme for det at facilitere refleksive processer hos fokuspersonen/erne (lærerne).

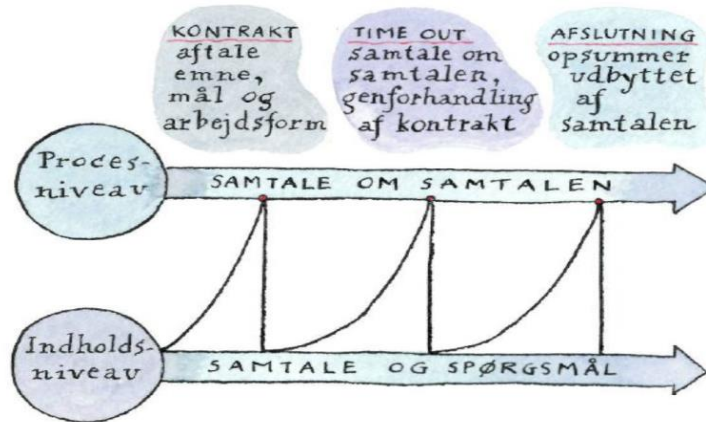
Når vi taler om refleksive processer, har vi valgt at stå på følgende forståelse: "At reflektere/genbesøge er at træne sin opmærksomhed for at styrke sin ansvarlighed og kvalitet i sine handlinger". Denne definition er understøttende for det, den pædagogiske leder skal søge at skabe i dialogerne.

Uddrag fra de tre designbeskrivelser

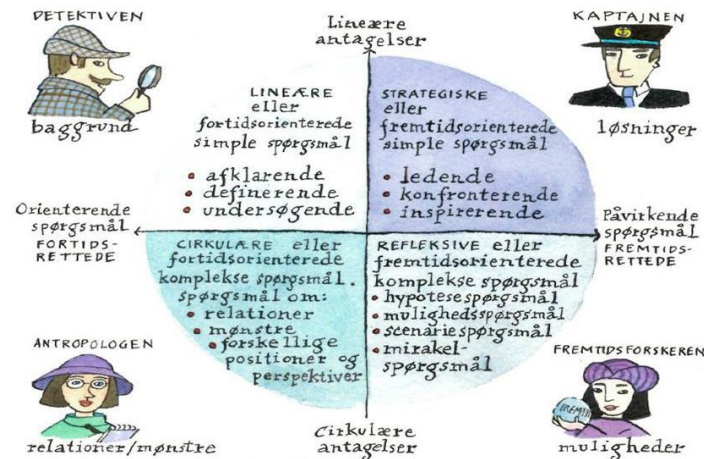
Efterfølgende er der i designbeskrivelserne – jf. bilag 1, 2 og 3 – givet introduktion til en række konkrete værktøjer – herunder "Gamemastermodellen" i henhold til Barnet Pearce og "Spørgsmålstyper" i henhold til Karl Tomm, jf. figurerne nedenfor.⁵

⁵ Henvielse til Barnet Pearce om coachen som gamemaster i "Systemisk coaching, en grundbog", Dansk Psykologisk Forlag, Moltke og Molly, 2012, p. 84. og henvielse til Karl Tomm om spørgsmålstyper p. 125.

Figur 4.2: Gamemastermodellen i henhold til Bernet Pearce



Figur 4.3: Spørgsmålstyper i henhold til Karl Tomm

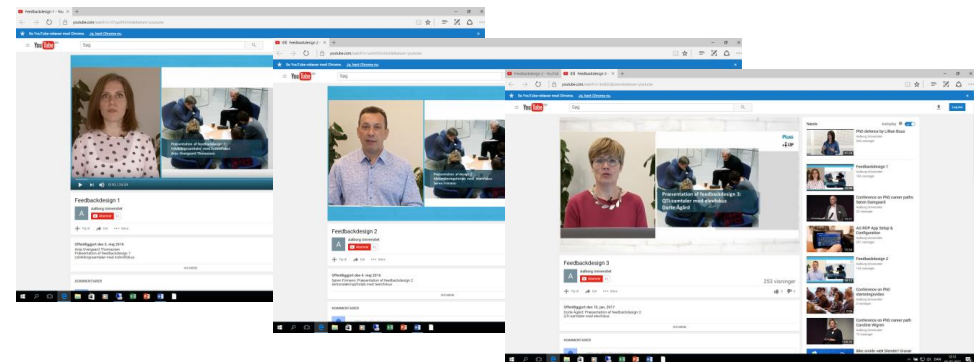


4.4 De tre feedbackdesign – et overblik

Table 4.2 on the next page gives an overview of the three different designs by stating clearly the *formål*, the *centrale designelementer* and the *forskning og litteratur*, which are concrete foundations for the individual designs. The three designs are described in the three design descriptions, which are attached in the separate appendices 1, 2 and 3. Furthermore, there will be referred to the video introductions, which are on YouTube. It is these introductions, which the program participants have had the opportunity to look over design descriptions. Video introductions are found on the following links:

- **Feedbackdesign 1:** "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer" v/ Anja Overgaard Thomassen, LSP
Link: <https://youtu.be/X7ypzPE416o>
- **Feedbackdesign 2:** "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam" v/ Søren Frimann, LSP
Link: <https://youtu.be/umtVO5cnhcE>
- **Feedbackdesign 3:** "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data" v/ Dorte Ågård, LSP
Link: <https://youtu.be/bnB5Ujbumrs>

Figur 4.4: Videointroduktioner til de tre design



Tabel 4.2: De tre feedbackdesign – et overblik

	Design 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer	Design 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam	Design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data
Formål	<ul style="list-style-type: none"> At udvikle den pædagogiske leders evner til at gennemføre udviklingssamtaler. At den enkelte lærer får mulighed for at deltage i et forløb, der fokuserer på fagdidaktisk udvikling gennem feedbacksamtaler. At udvikle den pædagogiske leder til at identificere egne udviklingspunkter i forhold til at gennemføre feedbackprocesser. 	<ul style="list-style-type: none"> At den pædagogiske leder udvikler sine kompetencer til at lede, motivere og facilitere udviklingsarbejdet i et lærerteam med udgangspunkt i aktionslæring. At den pædagogiske leder styrker lærerteamets evne til systematisk at arbejde med faglig-pædagogisk udvikling og undervisning. 	<ul style="list-style-type: none"> At den pædagogiske leder får forskningsbaseret viden om klasseledelse og adgang til data fra QTI-målinger blandt lærere på egen skole. At den pædagogiske leder introduceres til en procedure for feedback på lærernes QTI-målinger og trænes i coachende samtaler.
Designelementer	Den pædagogiske leder deltager sammen med en lederkollega fra egen skole, hvor de begge gennemfører feedbacksamtaler med 1-3 lærere. – i separate forløb Det er de samme 1-3 lærere, der deltager gennem hele forløbet. For at lederne får mest muligt udbytte af forløbet, sparrer de løbende med hinanden omkring gennemførelsen af feedbacksamtaler. Designet indeholder <i>tre iterationer</i> med feedbacksamtaler, der skal gennemføres.	Den pædagogiske leder skal sammen med en lederkollega fra egen skole indgå i et reflekterende lederteam på tværs af 2-3 skoler. Det reflekterende lederteam samarbejder om at give hinanden kollegial sparring, feedback og supervision på arbejdet med at lede, facilitere og støtte et lærerteam på egen skole, der arbejder med faglig-pædagogisk udvikling og undervisning. Designet er baseret på aktionslæring som tilgang til at skabe organisatorisk læring, refleksion og forandring – både i det reflekterende lederteam og i lærerteamet.	Designgennemførelse består af to dele: En QTI-del og en feedbackdel. QTI-delen tager udgangspunkt i forskning i klasseledelse, der viser, at elevernes motivation og faglige læringsudbytte påvirkes positivt, når klasseledelsen er præget af tilstrækkeligt høj styring og en positiv lærer-elev-kontakt. Feedbackdelen tager udgangspunkt i den forståelse, at en åben og anerkendende samtaleform, der samtidig udfordrer deltagerne, bedst skaber muligheder for udvikling.
Forsknings- og litteraturgrundlag	<ul style="list-style-type: none"> Alrø, H. & Dahl, P. N. & Frimann, S. (red.) (2011). Coaching – fokus på samtalen. Hans Reitzels Forlag. Andersen, T. (2007). Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne. Dans Psykologisk Forlag. Thomassen, A. O. & Rasmussen, J. G. (2014). Udvikling af kompetence til ledelse i hverdagen, I. Larsen, M. V & Rasmussen, J. G. (red.). Relationelle perspektiver på ledelse, Hans Reitzels Forlag. 	<ul style="list-style-type: none"> "The ABC of Action Learning", Reg Revans, Lemos & Crane, 1998. Duus G.; M. Husted; K. Kildedal; E. Laursen; D. Tofteng. (2012). Aktionsforskning – en grundbog. København: Samfundslitteratur. Molly-Søholm, T.; Willert, S.; Andersen, H. S. og Rosenmeier, J. (2010). Action Learning Consulting. Strategisk proceskonsultation i teori og praksis. København: Dansk Psykologisk Forlag. Elmholdt, C., Keller, H.D. & Tanggaard, L. (2013). Ledelsespsykologi. Samfundslitteratur. 	<ul style="list-style-type: none"> Wubbels, Theo, m.fl. 2006. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. I Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues, Mahwah, N.J.: Erlbaum. Ågård, Dorte, 2016: Klasseledelse i ungdomsuddannelserne, Frydenlund. Stelter, Reinhard, 2012 Tredje generations coaching, Dansk Psykologisk Forlag.

4.5 De tre design og professionalisering af praksis

Pluss og LSP ønsker afslutningsvis at understrege, at tænkningen bag de tre forskellige design har været at bidrage til at professionalisere, systematisere og udvikle eksisterende praksis. At gennemføre udviklingssamtaler med den enkelte lærer eller facilitere en dialog i lærerteam er ikke nyt. Det sker i hverdagen på alle ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner.

Derfor har vi prioriteret, at de tre design skal sikre en tydelig struktur med en klar ramme og værktøjer til at styrke pædagogiske ledere som professionelle samtalepartnere – og sidst men ikke mindst bidrage til at professionalisere dataanvendelse i samtaler mellem leder og den enkelte lærer eller lærerteam.

I det perspektiv tilbyder design 1 og design 2 struktur, rammer og værktøjer, der kan styrke eksisterende praksis. Design 3 er på den måde en variant af design 1, hvor der anvendes en ganske særlig type data – nemlig QTI-data – som ikke er særligt udbredt i eksisterende praksis.

5 Evalueringsmodellen

Organisatorisk kapacitet er noget, som vi vil sætte fokus på fra næste år. Projektet har været med til at sætte pædagogisk ledelse på dagsordenen, således at vi vil arbejde langt mere intensivt med det fra næste år, og det er alle i ledergruppen, der er med på ideen.

Pædagogisk leder

At måle udvikling i pædagogisk ledelse og skabe grundlag for at kunne henføre en sådan udvikling til deltagelsen i forsøgsprogrammet er en stor evaluermæssig udfordring.

Først og fremmest er "pædagogisk ledelse" ikke et eksakt begreb med tilhørende klare indikatorer og data til belysning af en evt. udvikling heri. Som en af de deltagende ledere udtrykker det:

Pædagogisk ledelse er efter min mening en sproglig indholdsløs jobbetegnelse, da opgaverne varierer meget fra sted til sted og indenfor en uddannelsesinstitution.

Pædagogisk leder

Det har derfor været vigtigt for os at udvikle en evalueringsmodel, som alle parter omkring projektet har fundet meningsfuld og meningsgivende, og som kan rumme den kompleksitet, som begrebet indeholder. Samtidig skal udgangspunktet være, at det er muligt at indkredse og formulere, hvilke forhold der er af betydning for mulighederne for at udøve pædagogisk ledelse.

Dernæst er der altid en tidsmæssig udfordring forbundet med at måle effekten af nye tiltag, der gennemføres i komplekse organisatoriske sammenhænge, hvor gennemslag tager tid. Ofte ser man, at deltagere i udviklingsprogrammer opnår nye indsigter eller kompetencer, men at omsætningen af disse til mere varige og målbare ændringer (f.eks. nye måder at organisere sig, nye processer mv.) først sker, efter at programmet og dets evaluering er gennemført.

Man ser også nogle gange, at deltagerne – som følge af deres deltagelse i en indsats – bliver mere opmærksomme på omfanget af den opgave, de står overfor og derfor ved indsatsens afslutning umiddelbart vurderer at være længere fra målet, end da de startede.

Og endelig er det vigtigt at være opmærksom på, at udviklingsprogrammer gennemføres i en meget levende kontekst, hvor mange forskellige forhold på samme tid kan påvirke de forhold, som udviklingsprogrammet ønsker at påvirke. Det kan betyde, at programevalueringen indfanger en effekt, der er forårsaget af andre forhold end udviklingsprogrammet (og dermed overvurderer programmets effekt), eller omvendt at udviklingsprogrammets indvirkning på de medvirkende individer og organisationer modvirkes af andre samtidige påvirkninger (hvorved udviklingsprogrammets effekt undervurderes).

Helt konkret har 37 institutioner, repræsenterende fire forskellige ungdoms- og voksenuddannelser, testet tre forskellige design for pædagogisk ledelsesfeedback. Inden for hver af disse institutioner har personer med forskellige erfaringer og udgangspunkter deltaget i udviklingsprogrammet. Alt i alt betyder det, at et stort antal forhold (kaldet uafhængige variable) kan påvirke det forhold, vi gerne vil måle en virkning på (kaldet den afhængige variabel).

Ovenstående indebærer, at evalueringsdesignet skal rumme forskellige elementer (indikatorer, data og metoder), der tilsammen kan give et godt grundlag for at vurdere den opnåede virkning. Og det indebærer, at evaluator – såvel som alle andre interessenter omkring udviklingsprogrammet – skal være ydmyge, når de fortolker de opnåede resultater.

Men når alt dette er sagt, er det bestemt muligt at indsamle systematiske informationer, der giver indsigt i, hvordan de tre forskellige feedbackdesign virker og dermed grundlag for at give anbefalinger til, hvordan pædagogisk ledelse fremadrettet kan udvikles og styrkes.

Evalueringen af forsøgs- og udviklingsprojektet om pædagogisk ledelse har været baseret på følgende aktiviteter:

Tabel 5.1: Evalueringsaktiviteter og formål

Evalueringsaktiviteter	Formål
Eksplorative interview med ledere og lærere	<ul style="list-style-type: none"> Formålet var at give indsigt i praksis og dermed input til udviklingen af spørgeskemaerne
Før-spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere og lærere	<ul style="list-style-type: none"> Formålet var at fastlægge et 0-punkt som udgangspunkt for vurdering af den udvikling, forsøgsprojektet fører til (baseline)
Efter-spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere og lærere	<ul style="list-style-type: none"> Formålet var at fastlægge slutpunkt som grundlag for en vurdering af den udvikling, forsøgsprojektet fører til
Samtaler med ledere og lærere samt gennemgang af refleksionsark, portfolio m.v. fra processen	<ul style="list-style-type: none"> Formålet var at følge op på udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelserne for at skabe yderligere indsigt i resultaterne og de faktorer, der enten fremmer eller hæmmer resultatskabelsen
Workshops med forskere og konsulenter samt med projektets styregruppe og følgegruppe	<ul style="list-style-type: none"> Formålet var at præsentere og drøfte foreløbige resultater og mulige fortolkninger heraf

5.1 Måling af pædagogisk ledelseskapacitet og -praksis

Det centrale element i evalueringsmodellen har været et spørgeskema udviklet til at måle udviklingen i uddannelsesinstitutionernes kapacitet og praksis i forhold til pædagogisk ledelse.

Spørgeskemaet blev første gang udsendt til alle de deltagende ledere og lærere i slutningen af august 2016, inden de første testaktiviteter i programmet gik i gang for derved at skabe et billede af situationen forud for programmets igangsættelse. Spørgeskemaet blev udsendt igen i februar 2017 for derved at kunne skabe grundlag for at vurdere udviklingen.

Tabel 5.2: Oversigt over evalueringsmodellen

	Kapacitet pædagogisk ledelse	Praksis pædagogisk ledelse	Udviklingskapacitet og implementering
Organisation	Hvilken kapacitet besidder skolen til at arbejde med pædagogisk ledelse?	Hvordan bringes kapaciteten i spil og giver sig udslag i praksis?	<u>Startmåling:</u> Hvordan arbejdes der med udvikling, og hvilken rolle spiller data, evidens og evaluering i den forbindelse?
Individ	Hvilken kapacitet (human kapital) besidder den enkelte leder/lærer ift. pædagogisk ledelse/udvikling af undervisningspraksis?	Hvordan arbejdes der i praksis med pædagogisk ledelse/udvikling af undervisningspraksis?	<u>Slutmåling:</u> Hvordan er implementeringen af designet gået?

Spørgeskemaerne var struktureret som illustreret i tabel 5.2, hvor vi på den ene side søgte at indsamle informationer om skolernes *kapacitet* og på den anden side om deres *praksis*. Begge disse forhold søgte vi at belyse på henholdsvis *organisatorisk/skoleniveau* og på *individuel niveau*.

Herudover havde vi i startmålingen et selvstændigt afsnit i spørgeskemaerne til lederne, der skulle belyse skolernes *kapacitet og kompetence til at arbejde med udvikling* – herunder deres praksis ift. indsamling og anvendelse af data – og i slutmålingen et afsnit om *gennemførelsen af udviklingsprogrammet* på den enkelte uddannelsesinstitution.

Til hvert felt i tabellen blev der fastlagt 5-7 forhold, der med stor sikkerhed kunne siges at have væsentlig betydning for, hvordan pædagogisk ledelse udøves, og hvor det entydigt kunne fastlægges ”at mere er bedre end mindre”.

I forhold til *kapacitet på organisatorisk niveau* blev der således spurgt til følgende forhold:⁶

- Strategi
- Redskaber
- Organisering
- Ressourcer
- Fokus
- Understøttelse af lærere

Til hvert forhold blev der stillet et spørgsmål, der skulle besvares på en 5-trins skala (fra ’i lav grad’ til ’i høj grad’ osv.). På lignende vis blev der inden for hvert af de øvrige felter spurgt ind til forhold, som gennem de indledende interview med ledere og lærere samt med de involverede forskere fra LSP var identificeret som væsentlige i relation til pædagogisk ledelse.

De samme spørgsmål blev så vidt muligt stillet til såvel ledere som lærere med de nødvendige justeringer af formuleringerne. Det gjorde vi for at kunne se, dels om de forskellige design påvirkede henholdsvis de deltagende ledere og lærere forskelligt, hvilket er en vigtig forskel i deres virkning at kunne observere, dels i hvilket omfang ledere og lærere har en fælles vurdering af de forhold, der har

⁶ De præcise spørgsmål fremgår sammen med gennemgangen af resultaterne i de følgende afsnit.

betydning for den pædagogiske ledelse, idet vi antager, at en fælles opfattelse i sig selv er fremmede for uddannelsesinstitutionernes evne til at kunne gennemføre forandringer.

Ved besvarelsen af spørgsmålene på skalaen fra 1-5 fremkommer en pointsum knyttet til hvert felt (kapacitet på organisatorisk niveau osv.). Ved at sammenholde de opnåede pointsummer ved start- og slutmålingerne kan vi belyse dels den udvikling, som hver enkelt skole har gennemgået, dels hvilken virkning hvert af de tre design har. Det er ligeledes muligt at holde en gruppe af skoler, der adskiller sig ved at have opnået stor effekt, lille effekt el.lign., op imod de indsamlede baggrundsvariable for at se, om vi kan finde mønstre heri. Eller omvendt, at gå fra baggrundsvariable til effektskabelse for at se efter mulig korrelation. Dette system er så at sige motoren i evalueringsmodellen. Og målet var så at sige, at vi ved at sammenholde og undersøge skoler, der havde opnået forskellige resultater, kunne identificere nogle af de forhold, der kunne være af betydning herfor, så vi kunne opsamle og videreformidle denne indsigt om, hvordan pædagogisk ledelse kan udøves på en måde, der skaber resultater for ledere og lærere – og forhåbentlig ultimativt for eleverne.

Endelig havde vi i startmålingen et felt i evalueringsmodellen, der omhandler skolernes *udviklingskapacitet*, hvorved vi forstår deres initiale erfaring med at gennemføre udviklingsaktiviteter. I slutmålingen blev der endvidere spurgt ind til, hvordan det i praksis var gået med at gennemføre og eksekvere de planlagte aktiviteter – *implementering*. At spørge ind til implementeringen skulle dels give os informationer om evt. forskelle i forhold til anvendelsen af de tre forskellige feedbackdesign, dels sætte os i stand til at vurdere, i hvilket omfang virkning eller mangel på samme vil kunne henføres til, at designet ikke har virket som forudsat (teorifejl), eller at det ikke er blevet anvendt som forudsat (implementeringsfejl).

5.2 Data om processen

Spørgeskemaet har til formål at konstatere en udvikling, men det kan ikke i sig selv forklare eller skabe væsentlig indsigt i udviklingen – eller manglen på samme. Til det formål er anvendt en lang række forskellige metoder og værktøjer, der på samme tid har understøttet gennemførelsen af programmet på den enkelte skole og givet os adgang til information om, hvordan programmet i praksis er forløbet, og hvordan det har virket for den enkelte deltager og/eller skole.

Hvilke understøttende værktøjer der har været bragt i anvendelse, har varieret fra feedbackdesign til feedbackdesign. Fælles for alle tre design har været nogle overordnede rammespørgsmål om baggrunden for – og formålet med – deltagelsen i programmet. Men derudover har de forskellige design indeholdt anvendelsen af logbøger, refleksionsark, portfolio mv., hvor deltagerne med afsæt i en skabelon selv har beskrevet deres forventninger, opnåede erfaringer mv. Disse udfyldte skabeloner giver et rigtig godt indblik i forløbene på de enkelte skoler.

Program for pædagogisk ledelse er helt overvejende gennemført på de enkelte deltagende skoler. Undervejs har der imidlertid også været gennemført aktiviteter på tværs af deltagerne. Det drejer sig dels om en opstarts- og midtvejskonference, hvor der blev gennemført designspecifikke workshops. Dels om designspecifikke workshops, hvor konkrete redskaber, spørge- og samtaleteknikker mv. blev introduceret og anvendt i træningssessioner. Disse tværgående aktiviteter har primært haft til formål at understøtte selve programgennemførelsen, men de har samtidigt givet meget værdifuld indsigt i den kontekst, som aktiviteterne har skullet gennemføres i, deltagernes oplevelse af udfordringer, usikkerhed mv.

Endelig har hver enkelt deltagende skole midt i forløbet haft besøg af en repræsentant fra programteamet, der har fulgt op på afprøvningen af de respektive

design, ligesom der i forbindelse med evalueringen er gennemført samtaler med udvalgte skoleledere om de resultater, de har opnået.

De mange redskaber til løbende dataindsamling og de mange forskellige kontaktpunkter mellem programteamet og de deltagende skoler har givet et nuanceret indtryk af programmets gennemførelse, de udfordringer, deltagerne har stået overfor, og det udbytte, de har opnået. Det har også sikret programteamet adgang til informationer om det opnåede udbytte og den kontekst, det skal fortolkes i.

5.3 Analyse og vurdering

Udover den kvantitative og kvalitative dataindsamling har foreløbige resultater været præsenteret og drøftet på workshops. Først for de deltagende forskere og hele det tilknyttede konsulentteam – dernæst for programmets styregruppe samt følgegruppen med eksterne repræsentanter fra leder- og medarbejderforeningerne på de involverede uddannelsesområder og repræsentanter fra relevante fagkontorer i Undervisningsministeriet.

Formålet med disse workshops har været at drøfte de opnåede resultater, som de fremtrådte ved at sammenholde start- og slutmålingen, og drøfte disse i lyset af forventningerne til virkning og i lyset af den indsigt i forholdene hos de deltagende skoler, som forskere, konsulenter og andre fagpersoner besidder. Formålet var endvidere at drøfte, hvilke forhold det navnlig kunne være interessant at forfølge analytisk i det rige datamateriale.

I det følgende kapitel præsenterer vi først den overordnede resultatskabelse på tværs af de tre design, hvorefter vi går i detaljer med den virkning, som hvert af de tre design har haft.

6 Programmets resultatskabelse

I dette kapitel præsenteres resultaterne af evalueringen i forhold til den effekt, der har kunnet konstateres for de tre afprøvede feedbackdesign. Kapitlet er primært baseret på de indsamlede spørgeskemabesvarelser, men suppleres i vurderingen af de enkelte designs effektskabelse med informationer fra de øvrige datakilder. Indledningsvis præsenteres de helt overordnede resultater på tværs af de tre design. Efterfølgende går vi mere i dybden med de enkelte feedbackdesigns effektskabelse.

6.1 Resultatskabelsen

Som nævnt i forrige kapitel blev spørgeskemaet første gang udsendt til alle de deltagende ledere og lærere i slutningen af august 2016, inden de første testaktiviteter i programmet gik i gang for derved at skabe et billede af situationen forud for programmets igangsættelse. Samtlige deltagende ledere og 86 % af de tilmeldte lærere besvarede dette. Spørgeskemaet blev udsendt igen i februar 2017 for derved at kunne skabe grundlag for at vurdere udviklingen. 92 % af de deltagende ledere og 68 % af de deltagende lærere besvarede dette.

Samlet set har vi således et næsten komplet datasæt fra de deltagende ledere, mens der er huller i datasættet, for så vidt angår lærerne. På de fleste skoler betyder det, at eksempelvis 4 ud af 6 deltagende lærere har besvaret slutmålingen. Dette kan naturligvis påvirke resultaterne, hvis de udeblevne lærere adskilte sig positivt eller negativt fra gennemsnittet ved startmålingen. Vi har derfor foretaget en kritisk gennemgang af det samlede datasæt og valgt at basere den samlede resultatopgørelse på de indsamlede besvarelser fra de 32 skoler, hvor vi har start- og slutmålinger fra både ledere og lærere, der lader sig sammenlig-

ne. De fravalgte skoler indgår fortsat i den øvrige del af evalueringen i det omfang, de har leveret brugbare informationer til brug for denne.

Som gennemgået i kapitel 5, var spørgeskemaerne udarbejdet på en sådan måde, at ledere og lærere skulle besvare i alt 21 spørgsmål fordelt på fire forskellige aspekter af pædagogisk ledelse på en skala fra 1 til 5. Herved kunne hver respondent i alt opnå en pointscore mellem 21 og 105.

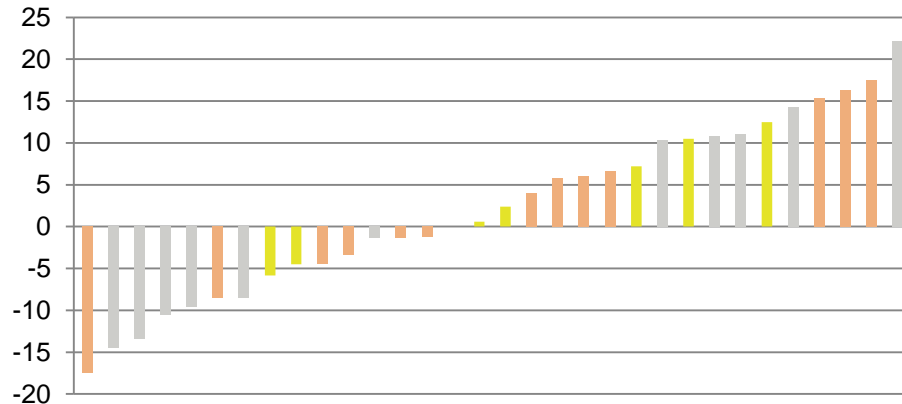
For hver skole har vi lagt de enkelte lederes og læreres besvarelser sammen og divideret dem med antal besvarelser. Der har typisk deltaget 2 ledere og 6 lærere pr. skole.

Det samlede gennemsnit for ledere var ved programmets begyndelse 75,7 point, hvilket ved programmets afslutning var vokset til 77,9 point. For lærerne gik den samlede pointsum fra 67,6 til 67,5 point.

Det kan således konstateres, at lederne generelt har en lidt mere positiv vurdering af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse end lærere, og at både ledere og lærere samlet set har en positiv vurdering, idet en middelvurdering ville have ført til en samlet pointsum på 63 point. Endelig kan det konstateres, at afstanden mellem ledernes og lærernes samlede vurdering er vokset en lille smule mellem start- og slutmålingen, hvilket indikerer, at lederne generelt har opnået større udbytte end de deltagende lærere.

Når man betragter de gennemsnitlige pointsummer, kan man få det indtryk, at programmet samlet set har haft meget begrænset effekt på de deltagende ledere og læreres vurdering af den samlede kapacitet og praksis i forhold til pædagogisk ledelse. En nøjere analyse af resultaterne viser imidlertid, at den begrænsede udvikling i de gennemsnitlige resultater dækker over meget betydelige udsving i effekten på den enkelte skole. Dette illustreres i figur 6.1 på næste side. Her kan man se forskellen på det opnåede pointtal for ledere og lærere til sammen på hver enkelt skole.

Figur 6.1: Udvikling i samlet pointsum for de enkelte skoler



**Søjlernes farver henviser til designtype, men i dette kapitel analyseres der ikke designspecifikt. Kapitel 7 indeholder designspecifikke analyser. De gule søjler er design 1-skoler, de grå søjler er design 2-skoler, og de brune søjler er design 3-skoler.*

Som det fremgår af figur 6.1, har en enkelt skole opnået 22 ekstra point, hvilket svarer til en fremgang på 16 %. 7 skoler har oplevet en fremgang på mere end 10 %. Ser man på lederne alene, så har de på 11 af skolerne opnået en fremgang på mere end 10 %, mens det samme er tilfældet for lærerne på 7 af skolerne. 4 skoler adskiller sig ved, at både ledere og lærere har oplevet en fremgang på mere end 10 %. Disse 4 skoler har dog udviklet sig fra et relativt lavt udgangspunkt, hvilket alt andet lige gør det lettere at opnå en betydelig fremgang. Men alt i alt er der altså mange eksempler på markant fremgang i ledernes og lærernes vurdering af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse.

I den anden ende af skalaen bemærker man, at i alt 14 af skolerne vurderer deres kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse lavere ved programmets slutning end ved dets begyndelse. Det er dog kun to af disse skoler, hvor både ledere og lærere har oplevet en tilbagegang. På de øvrige er det alt-

så tilfældet, at den ene gruppe har oplevet en fremgang, der imidlertid opvejes af en større tilbagegang hos den anden gruppe.

Samlet set har lederne oplevet tilbagegang på 9 af skolerne, mens det samme er tilfældet for lærerne på 13 af skolerne.

Det er umiddelbart vanskeligt at forstå, hvordan deltagelse i et udviklingsprogram kan forværre situationen på en skole. En nøjere analyse af skoler, der har oplevet dette, samt samtaler med ledere og lærere på nogle af disse skoler, har peget på tre mulige forklaringer.

Rent teknisk har vi navnlig på lærersiden opnået en lavere svarprocent ved slutmålingen end ved startmålingen (nedgang fra 86 % til 68 %). Der kan være en tendens til, at navnlig lærere med "noget på hjerte" har besvaret slutmålingen og ønsket at give udtryk for, at de finder deres generelle arbejdsituation – og herunder råderummet for at udøve deres lærergerning på en for dem tilfredsstillende måde – indskrænket, hvilket slår igennem i deres vurderinger.

Direkte adspurgt om lærerne "Oplever det øgede fokus på pædagogisk ledelse og evt. nye tiltag fra den pædagogiske leder som indskrænkende for deres professionelle råderum som underviser?", svarer 31 % af lærerne, at det "I et vist omfang" (17,4 %), "I stort omfang" (9,8 %) eller "I meget stort omfang" (3,7 %) er tilfældet. Andre besvarelser viser, hvordan udvikling i relation til pædagogisk ledelse ses i sammenhæng med den generelle udvikling på området. Som en af lærerne udtrykker det:

Lige nu har jeg det råderum for beslutninger om min undervisning, som jeg gerne vil have, men jeg fornemmer desværre, at det er tanken, at det-te råderum med implementeringen af den nye reform skal indskrænkes.

Lærer

Mange både ledere og lærere fortæller om delte lærerkollegier, hvor en stor andel ønsker udvikling og gerne engagerer sig i nye tiltag, mens andre ikke i samme omfang ønsker at deltage i dette, jf. citaterne nedenfor:

Visse kolleger er meget engagerede og aktive, nogle er bestemt ikke.

Det er meget forskelligt fra faggruppe til faggruppe. Der er enkelte kolleger, som direkte modarbejder de pædagogiske rammer, som lederen sætter.

... nogle undervisere yder generelt en del modstand mod udvikling, mens andre er meget åbne. Yderligere har nogle undervisere meget forskellige syn på, hvordan man skal tilgå undervisningen, så de er ikke nødvendigvis enige med lærerkollegiet.

Pædagogiske ledere og lærere

Det kan derfor have betydning for den resultatskabelse, som vi er i stand til at måle, om skolerne har rekrutteret frivillige lærere, der generelt må formodes at være motiverede og positive, eller om lærerne er udpegede til deltagelse og derfor kan have oplevet programdeltagelsen som en ikke selvvalgt arbejdsopgave. Vi ved fra vores samtaler med udvalgte ledere, at dette har varieret, men vi kan ikke med rimelig sikkerhed fastslå, hvordan det kan have påvirket målingen af resultatskabelsen. Vi kan blot konstatere, at nogle lærere har oplevet situationen som mindre god ved programmets afslutning end ved dets begyndelse, hvilket *kan* være udtryk for en mere generel skepsis over for en overordnet udvikling eller for oplevelsen af en ikke selvvalgt opgave, hvis relevans man ikke er overbevist om. På dette punkt er det en svaghed ved evalueringsskemaet, at vi søger at måle udviklingen i den generelle kapacitet og praksis snarere end efterspørger en konkret vurdering af lige netop programmet og værdien af aktiviteterne heri⁷.

⁷ For at kompensere for dette har vi i slutmålingen spurgt direkte til, i hvilket omfang programdeltagelsen forventes at ville påvirke den måde, den enkelte leder eller skole bedriver pædagogisk ledelse. Resultatet heraf præsenteres i afsnit 6.1. Vi har også indført et spørgsmål om, hvorvidt lærerne

At ikke alle deltagende lærere har set programmet og intentionerne bag det som værdiskabende for deres hverdag, udtrykkes af flere af dem:

Med spørgsmålet får I det til at lyde som om, kollegial sparring entydigt er positivt. Det er den ikke, når den er tvungen.

Vi er meget selvstyrende på dette område. Og det sætter jeg stor pris på!

Jeg inddrager selvfølgelig de ting, skolen ønsker, men har så lang erfaring, at jeg godt kan holde fast i min egen undervisningspraksis samtidig.

Lærere

Citater som ovenstående kan tegne et negativt billede af lærerne. Det er bestemt ikke vores ærinde. Positivt medspil fordrer, at det opleves som værdiskabende, og at man oplever at have overskud til det. Disse forudsætninger synes ikke altid at blive oplevet som opfyldt:

... men når der kommer tiltag fra den pædagogiske leder, oplever jeg det som regel som ude af trit med den virkelighed, jeg står i.

Det psykiske arbejdsmiljø bliver stadigvæk værre, og det giver sig udslag i fx angreb på nye ideer og "lad mig være".

Lærere

Variationen i lærernes indstilling til programmet – som en mulig forklaring på variation i vurderingen af dets effektskabelse – blander sig med muligheden for, at udviklingsprogrammet er gennemført på et tidspunkt, hvor både ledere og lærere generelt føler sig pressede af forhold, der for dem at se, påvirker deres kapacitet og praksis i forhold til pædagogisk ledelse negativt.

oplever pædagogisk ledelse som indskrænkende for det råderum, den enkelte lærer har til at udøve sit professionelle skøn.

Spørgeskemaet og samtaler med udvalgte ledere og lærere har bekræftet, at dette i et vist omfang er tilfældet, jf. citaterne nedenfor:

Vi har generelt bare løbet hurtigere i dette år, og derfor er nye tiltag ikke så velkomne som ellers.

For lidt tid. Utryghed pga. fyringer.

Vi har for stort fokus på pædagogisk udvikling på bekostning af udvikling af god faglig undervisning.

Øget arbejdsintensivering og dårligere psykisk arbejdsmiljø både pga. fyringsfare og pga. øget arbejdspress.

Lærere

Endelig kan en negativ udvikling i vurderingerne også forklares med det forhold, at man i forbindelse med programmet er blevet mere bevidst om, hvilken opgave man står overfor, og hvilke ressourcer den kommer til at kræve, hvorfor man nu har en mindre positiv vurdering af situationen end ved indgangen til programmet. Man taler i forbindelse med udviklingsprojekter om, at deltagerne skal bevæge sig fra at være "ubevidst inkompetente" til at være "bevidst inkompetente" som forudsætning for, at de søger ny viden, kompetence og redskaber mv. og sætter fokus på en ny opgave. Det er jo præcis den bevægelse, som programmet meget gerne skulle igangsætte, og som indebærer, at de positive resultater først viser sig et godt stykke tid efter programmets formelle afslutning.

Det er imidlertid meget vanskeligt at belyse en sådan kognitiv udvikling, og de gennemførte samtaler har ikke på en sikker måde kunnet påvise en sådan udvikling⁸. Men fra tilbagemeldinger fra deltagerne i feedbackdesign 3 "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data", har vi f.eks. fået be-

⁸ Det er en mekanisme, det er meget vanskeligt at påvise, idet man som interviewer selv bliver nødt til at italesætte den, hvorved man leder respondentens tanker i den retning og derved primært får bekræftet sin egen hypotese.

lyst, at lærere – der i feedbackrapporterne har fundet nye udviklingsområder – har efterspurgt faglig viden og sparring hos den pædagogiske leder, som denne ikke umiddelbart har kunnet imødekomme. Herved er de kommet til at føle sig mindre godt klædt på til opgaven end forud for programmet.

Samlet set er det vores vurdering, at navnlig andre samtidige udviklinger præger vurderingerne, men at den bevidsthedsmæssige – og deraf følgende tidsmæssige – forskydning af effektskabelsen også er slået igennem i en række af de negative vurderinger af programmets effekt.

Som supplement hertil er der ingen tvivl om, at nogle skoler har bedre forudsætninger for at gennemføre udvikling end andre, og at det også kan slå igennem i resultaterne. Vi har søgt at belyse dette ved at indsamle oplysninger om en række af de forhold, der kan forventes at påvirke evnen til at gennemføre et program som Program for pædagogisk ledelse for at se, om resultaterne og deres initiale udviklingskapacitet ser ud til at korrelere.

Tager man gruppen af de 10 skoler, der har oplevet størst udvikling, og sammenholder med gruppen af de 10 skoler, der har oplevet størst tilbagegang, kan vi i de indsamlede baggrundsvariable finde følgende karakteristika ved topscorerne:

- De har større udviklingskapacitet (+40 % på et sammenevejet mål for tre aspekter af udviklingskapacitet)
- De har generelt større ledelseserfaring
- De har færre elever (70 i gennemsnit)
- De har færre elever pr. enhed (7 i gennemsnit)
- De har 2 færre lærere pr. leder
- Der er flere ledere involveret i arbejdet med pædagogisk ledelse (0,5 i gennemsnit).

Samtlige af disse forhold samvarierer – som forventet – med et højt opnået udbytte af programdeltagelsen. Materialet tillader ikke at søge at isolere effekterne af enkelte baggrundsvariable, men vi noterer os, at den største forskel på ”top- og bundscorere” optræder i relation til det, vi samlet set har kaldt ”udviklingskapacitet”. Dette har vi belyst ved at spørge ind til tre forhold:

- 1 Har skolen gennemført forsøg (afgrænset afprøvning af bestemte metoder, praksis el.lign.) med henblik på udvikling af undervisningen på skolen?
 - a. (hvis ja) Har disse forsøg været baseret på systematisk indsamlede informationer eller data om en given problemstilling?
- 2 I hvor høj grad har skolen fulgt systematisk op på gennemførte indsatser/forsøg med henblik på at evaluere deres virkning og effekt?
- 3 Har skolen erfaring med at implementere nye elementer i undervisningen baseret på forsøg, som er blevet evalueret?

Konkret har vi også her anvendt et simpelt pointsystem og noterer som nævnt, at topscorerne har en 40 % højere pointsum end bundscorerne.

Fra denne del af evalueringen tager vi således den observation og indsigt med os videre, at den kontekst, som et program skal implementeres i – i form af lærernes attitude til den ønskede forandring og andre samtidige forandringer – er af stor betydning for den effekt, der kan skabes. Og at ”udviklingskapacitet” som et samlebegreb, der dækker over erfaring med at arbejde professionelt med udvikling gennem afprøvning, evaluering og implementering, ligeledes korrelerer med den effektskabelse, som vi har kunnet konstatere.

6.2 Implementeringens betydning for resultatskabelsen

I det ovenstående har vi forholdt os til de indsamlede informationer om programmets effektskabelse som om, de tre anvendte design er blevet implementeret som forudsat, og at effektskabelsen skal fortolkes i relation hertil. De mange kvalitative data, som vi løbende har indsamlet, har imidlertid tydeliggjort, at der har været betydelig variation i skolernes måde at gennemføre programmet på, og at det på en række skoler ikke er blevet gennemført som forudsat. Derfor indsamlede vi i forbindelse med slutmålingen en række informationer om programmets implementering, der giver os mulighed for at belyse, i hvilket omfang ”implementering” og effektskabelse korrelerer.

Hvorvidt det kan være hensigtsmæssigt med en vis tilpasning af et generisk design til en konkret kontekst, vil vi diskutere i kapitel 7. Her vil vi alene præsentere vores resultater i relation til implementeringen af programmet som grundlag for denne drøftelse.

Rent metodisk har vi stillet samtlige skoler en række spørgsmål om programmets gennemførelse, hvorefter vi har sammenlignet svarene fra de skoler, der har oplevet det mest positive udbytte (”topscorere”) med svarene fra de skoler, der har oplevet det mindst positive udbytte (”bundscorere”). Her skal vi blot kort præsentere de centrale resultater af denne sammenligning.

Skolerne ansøgte om deltagelse i programmet uden at kende de konkrete feedbackdesign, der skulle afprøves, hvilket har bevirket, at nogle af dem har fundet, at de udbudte – og valgte – feedbackdesign ikke matchede deres behov, jf. ansøgningerne. Her kan vi konstatere, at 25 % af bundscorerne vurderer, at designet ”slet ikke” (6 %) eller ”i mindre grad” (19 %) matchede ansøgningen, mens det samme kun er tilfældet for i alt 5 % af topscorerne.

På tilsvarende vis vurderer 56 % af bundscorerne, at det manglende kendskab til designet – på ansøgningstidspunktet – har påvirket afprøvningen af det ”i høj

grad” (44 %) eller ”i meget høj grad” (12 %), mens det samme kun er tilfældet for i alt 15 % af topscorerne.

Også i forhold til om de deltagende ledere har haft den fornødne tid til at gennemføre programaktiviteterne, finder vi stor variation mellem de to grupper. Her finder 50 % af bundscorerne, at de ”i mindre grad” (43 %) eller ”slet ikke” (7 %) har haft den fornødne tid, mens det samme kun er tilfældet for i alt 5 % af topscorerne.

Oplevelse af manglende tid synes bl.a. at være slået igennem i forhold til, om det er lykkedes at informere de deltagende lærere om forventningerne til dem. Blandt bundscorerne har det ”i mindre grad” været tilfældet for 19 % af lederne, mens hele 55 % ”i nogen grad” mener at være lykkedes med at informere lærerne om forventningerne til dem. De tilsvarende andele for topscorerne er henholdsvis 20 % og 24 %. I direkte forlængelse heraf vurderer lederne på bundscoreskolerne, at lærernes forståelse af feedbackdesignet kun ”i mindre grad” har været tilstrækkelig for 32 % af lærerne, mens det samme tilsvarende kun var tilfældet for 10 % af lærerne på topscoreskolerne.

Også i forhold til oplevelsen af opbakning fra skolens ledelse finder vi variation mellem de to grupper af skoler. 38 % af bundscorerne har kun ”i nogen grad” oplevet opbakning, og kun 12 % af dem har ”i høj grad” oplevet opbakning, mens tallene er stort set modsatte for topscorerne (hhv. 20 % ”i nogen grad” og 35 % ”i høj grad”).

Endelig har vi spurgt, i hvilket omfang andre forhold og aktiviteter, der kan have påvirket programdeltagelsen, er blevet gennemført i programperioden. Også her finder vi betydelig variation, idet 50 % af bundscoreskolerne oplyser om samtidige ”interne omorganiseringer”, hvilket kun er tilfældet for 30 % af topscoreskolerne.

Samlet set kan vi om implementeringen af programaktiviteterne konstatere, at topscoreskolerne generelt har haft en langt bedre implementering af programmet end bundscoreskolerne. Vi kan endvidere konstatere, at dårligt match og manglende kendskab til de tre feedbackdesign, der skulle afprøves, slår langt stærkere ud hos bundscoreskolerne end hos topscoreskolerne – og formentlig har påvirket deres implementering.

I det ovenstående har vi set på en række forhold i relation til implementeringen af programmet og dets aktiviteter. I forlængelse heraf er det interessant at vide, om der også kan findes samvariation mellem de skoler, der har fulgt feedbackdesignet nøje (fidelitet), og de skoler, der har opnået højt udbytte.

Da vi har valgt at gennemføre observationer på skoler, som var udvalgt på en forventning om en nøje designimplementering, har vi ikke fra vores observationer kunnet konstatere en variation i programimplementeringen, som vi kan tage afsæt i. I stedet har vi forsøgsvis anvendt skolernes ”pligttopfyldelse” i forhold til udfyldelse af diverse refleksionsark, portfolio mv., som vi har bedt dem om at udfylde, som indikatorer på en nøje programimplementering.

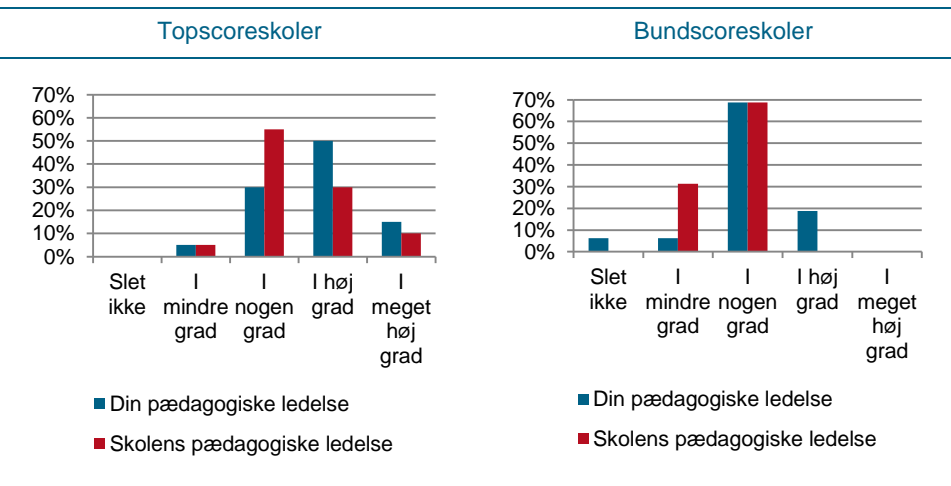
Herefter har vi sammenholdt resultaterne fra de skoler, som vi på den baggrund har udvalgt som ”høj-implementerende”, med de skoler, der ikke har været pligttopfyldende med de opgaver, som de i designet blev bedt om at løse i relation til at dokumentere deres forløb. Og igen finder vi en positiv korrelation.

Vi er forsigtige med at drage for vidtgående konklusioner på ovennævnte grundlag, idet vores indikator på fidelitet ikke er den stærkeste. Men observationen udgør ikke desto mindre endnu et væsentligt bidrag til en samlet forståelse af, hvilke skoler der har opnået positive resultater, og hvilke skoler der ikke har – herunder betydningen af implementeringen for effektskabelsen.

Vi har i analysen af implementeringen også set på, om de tre design ser ud til at blive forskelligt påvirket af mangelfuld implementering. Det overordnede indtryk af denne analyse er, at feedbackdesign 3 "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data" ser ud til at være mest følsomt over for mangelfuld implementering i den forstand, at det er det af de tre design, der slår stærkest ud på bundscoreskolerne.

Direkte adspurgt, om programdeltagelsen forventes at ville påvirke den måde, som enten den enkelte leder eller skolen som helhed bedriver pædagogisk ledelse, finder vi også markante forskelle mellem topscore- og bundscoreskolerne, hvilket fremgår af figur 6.2 herunder.

Figur 6.2: Vil programdeltagelsen påvirke den måde, du selv eller skolen bedriver pædagogisk ledelse?



Som man kan se af figur 6.2, er der på topscoreskolerne langt mere positive forventninger til programdeltagelsens påvirkning på den fremtidige måde at bedrive pædagogisk ledelse på, end det er tilfældet på bundscoreskolerne.

Evalueringen giver ikke grundlag for at fastslå, i hvilket omfang besvarelserne er udtryk for efterrationaliseringer i den forstand, at en programdeltagelse, der af forskellige årsager viste sig ikke at gå så godt som forventet, nu forklares med dårligt match og manglende designkendskab.

Men vi bringer fra denne del af evalueringen den observation og indsigt med os videre, at en vellykket programimplementering korrelerer med den effekt, som programmet skaber og forventes at skabe også fremadrettet. Denne indsigt vil vi vende tilbage til, når vi i kapitel 7 og 8 drøfter virkningsfulde mekanismer og anbefalinger til den fremadrettede indsats på området.

7 Designspecifikke resultater

I kapitel 6 gennemgik vi programmets resultater og implementering på overordnet niveau og på tværs af de anvendte design. I dette kapitel vil vi se nærmere på hvert af de tre design og samle vores observationer og refleksioner sammen for derved at skabe indsigt i, hvordan de hver især har fungeret, og hvilken læring om den fremtidige anvendelse af dem der kan udtrages af evalueringen.

Hvis vi indledningsvis vender tilbage til figur 6.1 på side 33, angiver farverne på søjlerne, hvilket design de enkelte skoler har anvendt. Fordelingen fremgår herunder.

Forklaring	
	Feedbackdesign 1: "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer"
	Feedbackdesign 2: "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam"
	Feedbackdesign 3: "Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data"

Som det fremgår, benyttede højdespringeren sig af design 2, tæt fulgt af tre skoler, der alle benyttede sig af design 3. De fire skoler, hvor både ledere og lærere oplevede fremgang – og som samlet set har oplevet størst fremgang – var alle erhvervsskoler (EUD-området). Herefter fulgte fem almene gymnasier (STX). Blandt "bundscorerne" er billedet langt mere blandet.

I et første skridt er det undersøgt, hvilket af de tre design der har ført til den mest positive udvikling (markeret med grøn), den næstmest positive udvikling

(gul), eller den mindst positive udvikling (rød). Til venstre i hvert af de fire aspekter af pædagogisk ledelse kan man se designets placering vurderet af *lederne* og til højre placeringen vurderet af *lærerne*.

Tabel 7.1: Resultater for feedbackdesign 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer

	Pædagogisk ledelse			
	Kapacitet		Praksis	
Organisation				
Individ				

Tabel 7.2: Resultater for feedbackdesign 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam

	Pædagogisk ledelse			
	Kapacitet		Praksis	
Organisation				
Individ				

Tabel 7.3: Resultater for feedback design 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data

	Pædagogisk ledelse			
	Kapacitet		Praksis	
Organisation				
Individ				

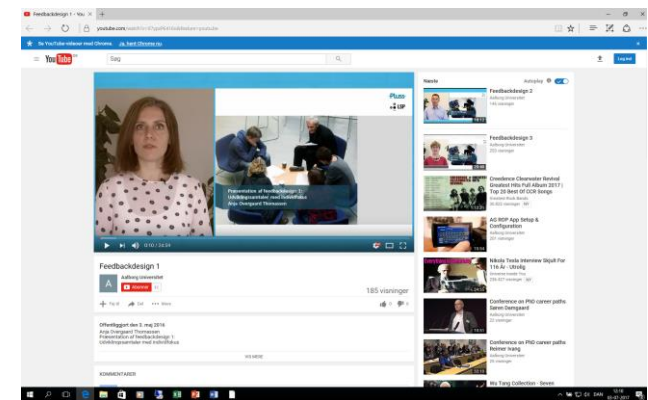
I forhold til *design 1* bemærker vi, at det samlet set har ført til størst fremgang for både ledere og lærere på tværs af alle de deltagende skoler. Navnlig lederne oplever en stor fremgang. Det virker tydeligt stærkest på individuel kapacitet og individuel praksis.

I forhold til *design 2* bemærker vi, at det har størst effekt på organisatorisk kapacitet (leder- og lærervurderinger) og på ledernes vurdering af organisatorisk praksis. Det er endvidere det design, hvor der er størst forskel på ledernes og lærernes vurdering af effekten (samlet 1,12 point på en skala fra 1-5).

I forhold til *design 3* bemærker vi, at det er det eneste design, hvor lærerne har oplevet større effekt end lederne (+0,25 point). Det slår stærkest ud på lærernes organisatoriske praksis og på lærernes individuelle kapacitet. Det slår meget lidt – eller negativt – ud på ledernes individuelle kapacitet og praksis. Vi bemærker også, at design 3 i tabel 7.3 ser ud til at være det mindst virkningsfulde af de tre design, samtidig med at design 3 i figur 6.1 på side 33 fremstod som det design, der har været anvendt af tre af de fire skoler, der samlet på tværs af ledere og lærere har opnået størst udbytte.

I det følgende vil vi derfor se nærmere på, hvad vi samlet set har observeret omkring anvendelsen af de tre feedbackdesign, og hvilke refleksioner og anbefalinger dette giver anledning til i forhold til programmets mål om at styrke pædagogisk ledelse gennem facilitering af databaserede refleksive processer. Denne del af evalueringen er gennemført i tæt samspil mellem Pluss og LSP og dermed de forskere, der i udgangspunktet har udviklet de tre feedbackdesign og guidet anvendelsen af dem i de designbeskrivelser, som skolerne har fået udleveret, jf. bilagene 1, 2 og 3. Forskerne har på tværs af de tre design forholdt sig til, hvilken læring og ny indsigt *de* har opnået i relation til anvendelsen og implementeringen af de respektive design, hvilken læring om virkningen de har opnået, samt hvilke justeringer og anbefalinger ovenstående giver anledning til. I det følgende præsenteres disse indsigter og de specifikke resultater, som de tre design har skabt.

7.1 Feedbackdesign 1



Der var ni skoler, der afprøvede feedbackdesign 1, hvoraf fem af dem har udfyldt både logbog, rammespørgsmål og refleksionsark. Vi antager, at disse fem skoler generelt har været tro mod designet og de aktiviteter, der var knyttet dertil, mens det er mindre klart, i hvor høj grad de øvrige fire skoler har gennemført alle aktiviteterne.

Feedbackdesign 1 har på mange måder været det lettest tilgængelige af de tre design. Alligevel har det i praksis vist sig, at det har været en planlægningsmæssig udfordring at få aftalt møder og at undgå, at møderne blev udskudt. Designet lægger op til tre gennemløb, men ikke alle skoler (der har lagt materiale i Dropbox) har nået de tre gennemløb. I de uddybende kommentarer fra spørgeskemaundersøgelsen nævnes, at programperioden har været for kort, hvilket muligvis begrunder det færre antal gennemløb. Programperiodens længde nævnes også som en faktor, der har påvirket muligheden for at implementere og ikke mindst opnå positive resultater med feedbackdesignet.

7.1.1 Designets virkning

De pædagogiske ledere er generelt positive over for brugen af de introducerede metoder til gennemførelse af feedbacksamtaler. De udtrykker, at de har opnået indsigt i betydningen af de spørgsmål, de stiller – betydningen af at forblive i en undersøgende fase i længere tid, end de tidligere ville være – at de ved at forblive undersøgende får åbnet op for flere vinkler og muligheder, og at det giver mulighed for at anskue og arbejde med en pædagogisk udfordring på flere måder end tidligere.

Det er også tydeligt, at relationen mellem pædagogisk leder og lærer ændres, når den ”setting”, de er i, handler om udvikling af pædagogisk praksis. Det er en ny måde at samtale på, som både leder og lærer skal lære at være i, da den er uvant.

Flere af lederne giver udtryk for, at de har fået modet til at stille coachende spørgsmål, stille udfordrende spørgsmål, aktivt at trække læreren ”tilbage på sporet” og dermed er blevet mere modige i samtalerne med lærerne.

Flere ledere giver i refleksionsarkene udtryk for, at de med samtalerne har opnået at ”flytte” lærerne. Samtidig giver de pædagogiske ledere også udtryk for en større indsigt i, at muligheden for at udvikle lærerne er påvirket af lærerens eksisterende refleksionsniveau og åbenhed over for at reflektere over egen undervisningspraksis.

Flere ledere giver udtryk for, at de bevidst afbrød lærerens talestrøm for at komme tilbage på sporet. Denne handling begrundes de med ønsket om at skabe en refleksiv samtale omkring lærerens undervisningspraksis. At afbryde og insistere på at føre samtalen på en særlig måde, er en ny måde at handle på.

De introducerede metoder har således haft direkte indvirkning på lederens ageren i forhold til lærerne. I et af lederens refleksionsark fremgår følgende kommentar, der viser en udvikling knyttet til det at tage styring i en samtale – at gennemføre en professionel samtale:

Det var godt at tage styringen.

Pædagogisk leder

I refleksionsarkene er det tydeligt, at lederne i samtalerne støtter sig til de modeller, der er arbejdet med på de gennemførte introduktions- og træningsworkshops. En leder skriver i refleksionsarket følgende:

Husk samtalekontrakten fra Game Masterprocessen, den er guld værd.

Pædagogisk leder

Det er tydeligt, at lederne har opnået langt større bevidsthed omkring betydningen af de spørgsmål, de stiller. Hertil kommer, at lederne har fået ”et sprog” for forskellige spørgsmåls- og samtaletyper, som gør dem i stand til på et metaniveau at forholde sig til den samtale, de konkret sidder i, men også til at analysere samtalen med læreren fra en retrospektiv vinkel og på den baggrund sætte sig nye mål for kommende samtaler. Refleksionsarket har særligt bidraget til at understøtte den pædagogiske leders metarefleksion.

Et aspekt, der får meget lidt plads i logbog, rammespørgsmål og refleksionsark, er, hvilke data der ligger til grund for processen, og hvorledes data er anvendt. I opfølgende samtaler har vi spurgt ind til dette, og det er tydeligt, at dataovervejende består i lærerens egne observationer og indtryk, der typisk omhandler konkrete problemstillinger vedrørende eksempelvis en specifik klasse. Det overordnede indtryk er, at deltagerne i dette design primært har set den nye samtaleform som designets kerne, snarere end at samtalerne skulle være data-informerende/understøttede.

Fremadrettet vil det være gavnligt med en større tydeliggørelse af, på hvilken måde forskellige typer af kvantitative og kvalitative data kan indgå aktivt i udviklingsarbejdet på skolerne. Her vil ledere på tværs af skoler formentlig kunne inspirere hinanden og udveksle erfaringer med anvendelse af forskellige former for data. Designet kan evt. sammentænkes med QTI som en datakilde, jf. datagrundlaget for design 3.

Design 1 har i sit fokus og form fokus på den enkelte lærer og opøvelsen af dennes evne til at være reflektiv omkring egen undervisningspraksis, hvorfor der fremadrettet ligger en opgave i at opnå en bedre balance imellem en bredere organisatorisk og datainformeret problemstilling og lærerens konkrete undervisningspraksis.

Forholder man resultatet af skolerapporterne⁹ med henholdsvis de skoler, der har lagt materiale i Dropbox, og de skoler, der ikke har, fremgår det, at de skoler, der har lagt materiale ud, generelt oplever en større positiv forskel mellem start- og slutmåling end de skoler, der ikke har lagt materiale ud. Vi vil senere vende tilbage til dette, idet vi generelt finder en tendens til, at de skoler, der har opnået størst udbytte på tværs af de tre design, er de skoler, der synes at have været mest aktive i projektet.

Af de samlede resultater for alle skoler, der har anvendt feedbackdesign 1, ses det vedr. ”kapacitet og praksis”, at den organisatoriske kapacitet kun i lille grad har bevæget sig i positiv retning. En mulig årsag er, at designet i udgangspunktet er rettet imod den enkelte pædagogiske leder og ikke et team af pædagogiske ledere, hvilket kan have hæmmet den organisatoriske læring. Ydermere har afprøvningsperioden været relativt kort, hvorfor det kan være vanskeligt at observere bevægelsen fra individuel til organisatorisk kapacitet.

⁹ Jf. kapitel 3, er der udarbejdet skolerapporter til alle deltagende skoler i Program for pædagogisk ledelse baseret på skolespecifikke surveydata.

De pædagogiske ledere har indgået i afprøvningen af feedbackdesign 1 i en længere periode end lærerne, hvilket muligvis er baggrunden for, at de pædagogiske ledere generelt giver udtryk for at have flyttet sig mere gennem afprøvningsperioden end lærerne. Et eksempel herpå er ændringen i ”Individuel praksis”.

I programmet var der tilrettelagt et bestemt forløb, som skolerne skulle afprøve. Det er tydeligt, at forløbet skal tilpasses den konkrete problemstilling og skales op eller ned i forhold til antal samtaler. Det er samtidig vigtigt at tydeliggøre tidsaspektet – særligt vigtigheden af at prioritere opgaven – samt ikke mindst, at udviklingsprocessen tager tid. Det er også tydeligt, at feedbackformen kræver øvelse, hvorfor der fremadrettet kan arbejdes endnu mere med løbende at understøtte de pædagogiske lederes kompetenceudvikling inden for feedbacksamtaler, så der bliver en løbende vekselvirkning mellem afprøvning i praksis og sparring og træning med personer med stor viden inden for coachende samtaler. På den måde bør design 1 – på trods af dets umiddelbare enkelthed – indtænkes som et element i en samlet forandring rettet imod udvikling af pædagogisk ledelse, hvilket i nogle organisationer også vil indebære ændringer i synet på relationen mellem lærere og pædagogiske ledere. Her synes refleksionsark at være et brugbart redskab for lederne.

Alt i alt vurderer Pluss og LSP feedbackdesign 1 som et umiddelbart tilgængeligt design, der kan styrke eksisterende praksis. Designet kan primært ændre samtaleformen mellem ledere og lærere og derigennem påvirke rolleforståelsen for begge parter (både lederne og lærernes selvforståelse og forståelse af deres roller i relationen). Det er krævende for lederne at træde ind i en ny rolle, og de har oplevet stort udbytte af at blive coachet i denne rolle, samt stort udbytte af de konkrete tips og tricks til spørgsmål og måder at spørge på. Men en længerevarende vekselvirkning mellem træning og praksis – altså udover programperioden – vil helt sikkert kunne bidrage til en bedre forankring og bedre resultater. Det er tydeligt, at det er en udfordring at skabe et datainformeret grundlag for samtalerne. Her er der brug for et udviklingsarbejde og inspiration til lederne.

7.1.2 Organisatorisk kapacitet og praksis

ORGANISATORISK KAPACITET – SPØRGSMÅL

I hvilket omfang

- ...Har skolen fastlagt og nedskrevet retningslinjer for den pædagogiske ledelse?
- ...Er den pædagogiske ledelse på skolen understøttet af bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign.?
- ...Er der en klar organisering og arbejdsdeling omkring den pædagogiske ledelse?
- ...Er der afsat ressourcer (tid, kompetence, midler til kompetenceudvikling mm.) til opgaven med pædagogisk ledelse, der matcher opgavens omfang?
- ...Er pædagogisk ledelse genstand for et fælles ledelsesmæssigt fokus (eller er det noget, du primært selv håndterer)?
- ...Understøtter skolen, at lærerne har indbyrdes dialog om deres undervisningspraksis/kvaliteten af deres undervisning?

ORGANISATORISK PRAKSIS – SPØRGSMÅL

I hvilket omfang

- ... Gennemføres der samtaler med lærerne om deres undervisningspraksis på systematisk vis (en måde, som I på skolen har taget stilling til, er den mest hensigtsmæssige)?
- ... Anvendes der på skolen bestemte redskaber, dagsordener, skabeloner el.lign. som understøttende for samtaler om lærernes undervisningspraksis og kvaliteten af denne?
- ... Oplever du lærerne som engagerede og aktive medspillere i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis?
- ... Oplever du, at lærerne reflekterer over og har indbyrdes dialog om kvaliteten af deres undervisning/deres undervisningspraksis?
- ... Skaber du som pædagogisk leder rammer for, at lærerne udvikler deres undervisningspraksis?
- ... Har lærerne set i dit perspektiv det rette råderum for beslutninger om deres undervisning?
- ... Oplever du, at lærerne ser øget fokus på pædagogisk ledelse som indskrænkende for deres professionelle råderum som undervisere?

RESULTATER

Organisationsniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	0,15	0,27
Lærere	0,06	0,13

Både ledere og lærere har oplevet et svagt positivt udbytte på organisatorisk niveau. Lederne oplever større udbytte end lærerne. Det største udbytte opleves ift. at skabe rammer for lærernes udvikling af deres praksis, oplevelsen af lærerne som medspillere og gennemførelse af systematiske samtaler. På organisatorisk niveau er udbyttet drevet af strategi, redskaber og organisering.

For lærerne opleves den største forskel også i praksis og er knyttet til systematiske samtaler, redskaber og oplevelsen af at komme i rollen som medspiller ift. udviklingen af undervisningspraksis.

Citater

"Min tilgang har været, at underviserne ikke nødvendigvis skulle sætte sig ind i hele coaching tankegangen, da det jo var dem, der skulle coaches. Vi har taget udgangspunkt i deres problemstillinger, så det er i den, deres energi og tid har været brugt."

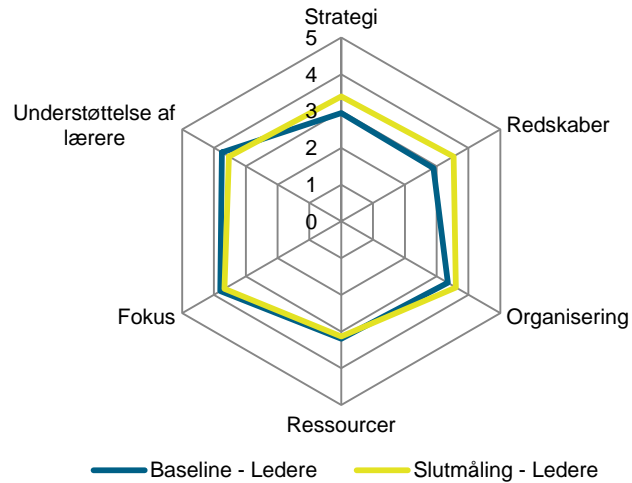
"Jeg ville gerne selv komme med mine erfaringer, men holdt mig tilbage."

"Når jeg bad om uddybning af vigtige problemstillinger, kom jeg tættere på at skabe refleksion."

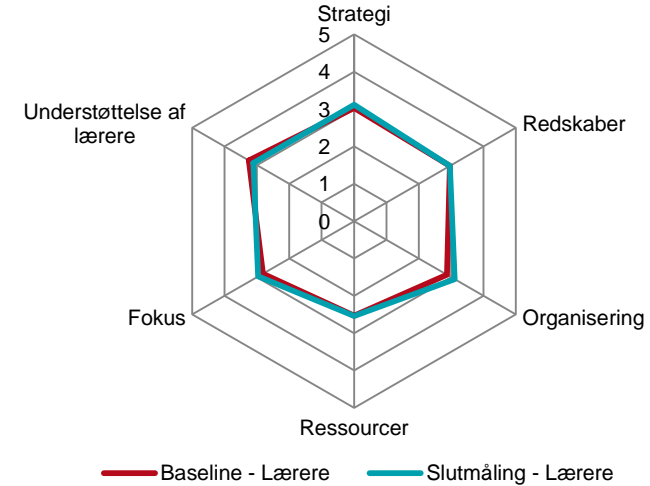
"Det er en god måde at forstå lærerens overvejelser og at sætte gang i refleksioner."

"Havde ikke lige en problemstilling parat, da jeg ikke har nået det pga. andre opgaver."

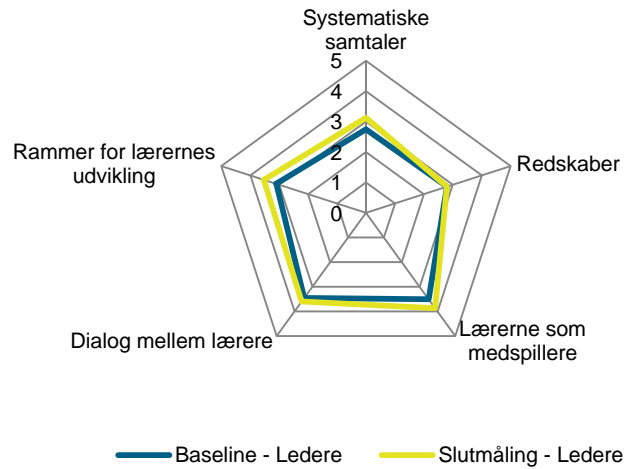
Figur 7.4: Organisatorisk kapacitet – design 1 – ledere



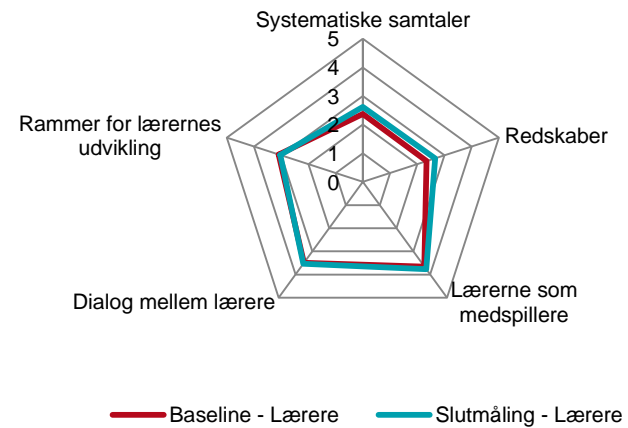
Figur 7.5: Organisatorisk kapacitet – design 1 – lærere



Figur 7.6: Organisatorisk praksis – design 1 – ledere



Figur 7.7: Organisatorisk praksis – design 1 – lærere



7.1.3 Individuel kapacitet og praksis

INDIVIDUEL KAPACITET – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Føler du dig fagligt tilstrækkelig godt rustet til at varetage opgaven med pædagogisk ledelse?

... Har du særlig uddannelse, efteruddannelse, har deltaget på konferencer el.lign., der understøtter din rolle som pædagogisk leder?

... Oplever du kvalitet i undervisningen som et felt, du udvikler i fællesskab med lærerne (i modsætning til en indsats, som lærerne oplever som indskrænkende for deres professionelle råderum eller udtryk for kontrol med deres undervisning)?

... Oplever du mulighed for dialog og kollegial sparring med pædagogiske ledere på din egen eller andre skoler om udvikling af din pædagogiske ledelse?

... Oplever du, at lærerne trækker på dig som en faglig ressource i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis?

RESULTATER

Individniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	0,46	0,50
Lærere	0,14	0,04

Lederne oplever større udbytte end lærerne. Forskellen er betydeligt større sammenlignet med organisatorisk kapacitet og praksis.

Ledernes udbytte er drevet af oplevelsen af at få redskaber til rådighed og føle sig fagligt rustet til rollen som pædagogisk leder. Men også dialogen med lærere opleves som forbedret, og ledernes oplevelse af lærernes attitude – ift. øget fokus på pædagogisk ledelse – er positiv.

Lærerne oplever størst forskel ift., at pædagogisk udvikling er et ansvar, de deler med de pædagogiske ledere og ift. oplevelsen af den pædagogiske leder som en professionel samtalepartner.

INDIVIDUELPRAKSIS – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Reflekterer du over din pædagogiske ledelse og mulighederne for at forbedre den?

... Oplever du dig selv som en "professionel samtalepartner" i dine samtaler med lærerne om udvikling af deres undervisningspraksis?

... Anvender du bestemte værktøjer, skabeloner, dagsordener el.lign., som understøtter dine samtaler med lærere om udvikling af deres undervisningspraksis?

... Oplever du, at du har tilstrækkelig tid til at reflektere over og udvikle din rolle og indsats som pædagogisk leder?

... Har du i praksis kollegial sparring med lederkolleger eller andre om rollen som pædagogisk leder og måden, du udfylder den på?

... Har du dialog med individuelle lærere eller med lærerteam om udvikling af undervisningspraksis?

... Foregår dialogen i samtaler, der har selvstændigt fokus på udvikling af undervisningspraksis hos individuelle lærere eller lærerteam (i modsætning til at det er et delelement i MUS samtaler el.lign.)?

CITATER

"Oplever at jeg bliver mere og mere afslappet under samtalerne. Kan fokusere på at spørge ind til udtalelser længe, hvorved refleksionerne kommer. Oplever at det bliver nemmere og nemmere at finde mål for næste periode ud fra indholdet i samtalerne."

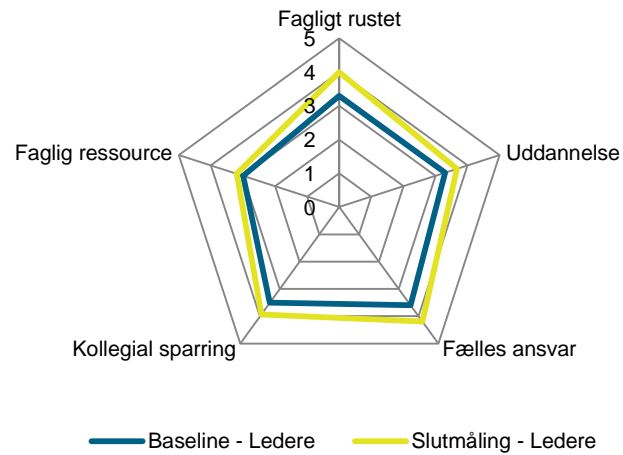
"En følelse af lethed ift. at gennemføre samtalerne. Fordi vi taler om undervisernes kerneopgave, er de nemme at få til at arbejde med i processen."

"[XX lærer] blev tvunget til at forholde sig til, hvornår problemerne opstår og set i bakspejlet ift., hvad han konkret gjorde for at afhjælpe det."

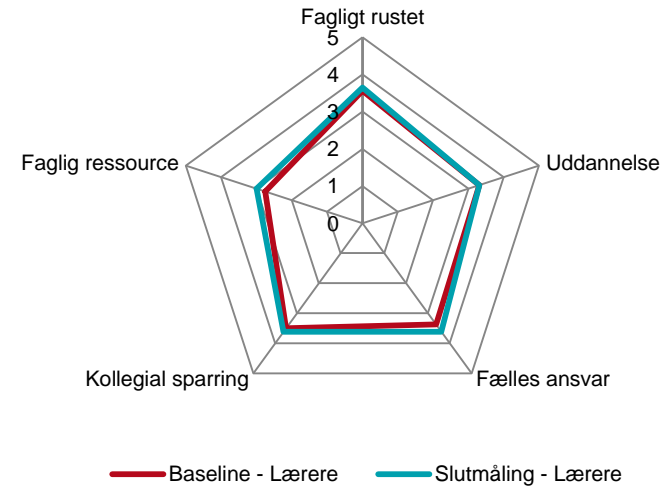
"Jeg havde meget fokus på at blive i den afklarende og uddybende del af spørgeteknikken, for det har jeg en tendens til at have svært ved."

"Vi sluttede af med en kort evaluering af forløbet, og fokuspersonen gav mig feedback på, at jeg var god til at rammesætte, god til at observere og god til at stille spørgsmål."

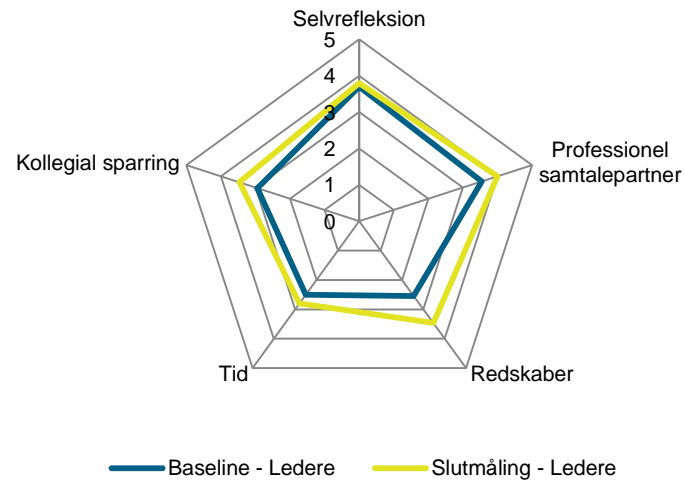
Figur 7.8: Individuel kapacitet – design 1 – ledere



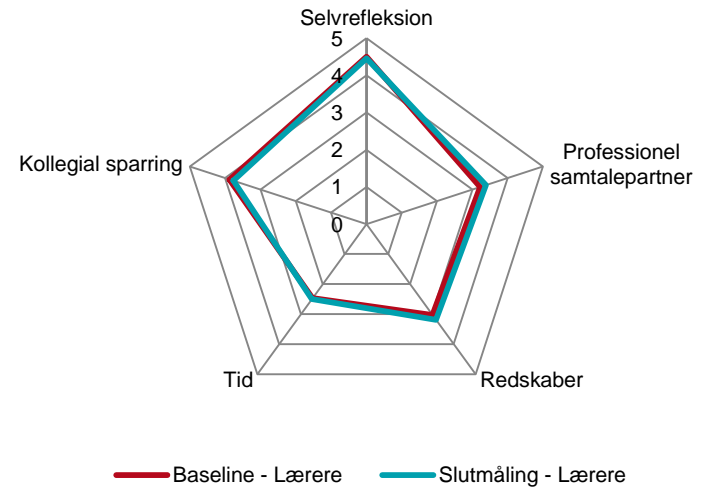
Figur 7.9: Individuel kapacitet – design 1 – lærere



Figur 7.10: Individuel praksis – design 1 – ledere



Figur 7.11: Individuel praksis – design 1 – lærere



7.1.4 Topscoreskolen i design 1

På denne side præsenteres resultaterne fra den skole, som har opnået den største stigning (10 procentpoint) i den samlede score (10 procentpoint) for udvikling af organisatorisk og individuel ledelseskapacitet og -praksis ved test af design 1 "Udviklings samtaler med den enkelte lærer". Figurene 7.12 og 7.13 viser den samlede score for henholdsvis ledere og lærere, og oversigterne nedenfor viser de konkrete stigninger på henholdsvis individniveau og organisatorisk niveau.

RESULTATER

Individniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	3,4 -> 3,8	3,1 -> 3,1
Lærere	3,0 -> 3,3	3,3 -> 3,7

Organisatorisk niveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	2,8 -> 3,0	3,3 -> 3,2
Lærere	2,2 -> 2,4	2,1 -> 3,0

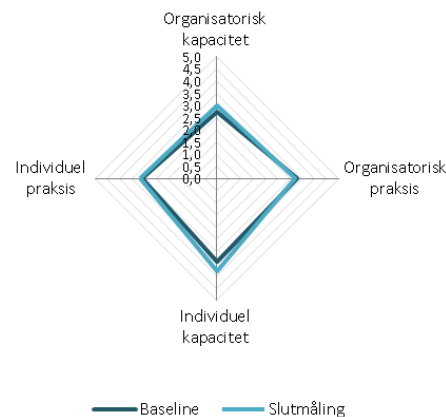
Stigningen i den samlede score er især båret af:

- Lærernes oplevelse af udviklingen i praksis på organisatorisk niveau.
- Ledernes oplevelse af udvikling i deres individuelle kapacitet
- En generel fremgang i 6 af de 8 områder, som vi har målt på

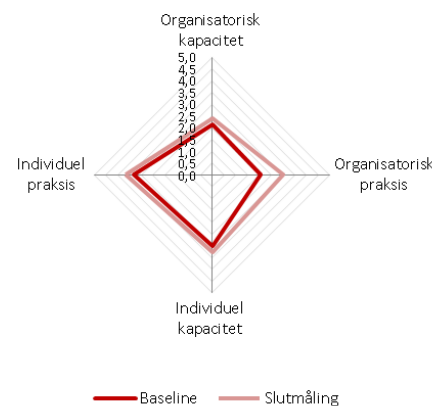
Udviklingen giver en indikation af potentialet på institutionsniveau både ved anvendelse af design 1 og ved deltagelse i et forsøgs- og udviklingsprogram som "Program for pædagogisk ledelse".



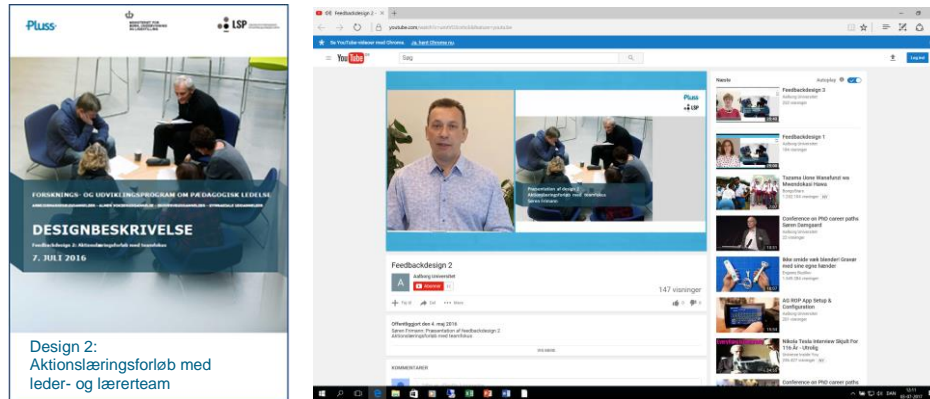
Figur 7.12: Samlet score – ledervurdering fra topscoreskolen i design 1



Figur 7.13: Samlet score – lærervurdering fra topscoreskolen i design 1



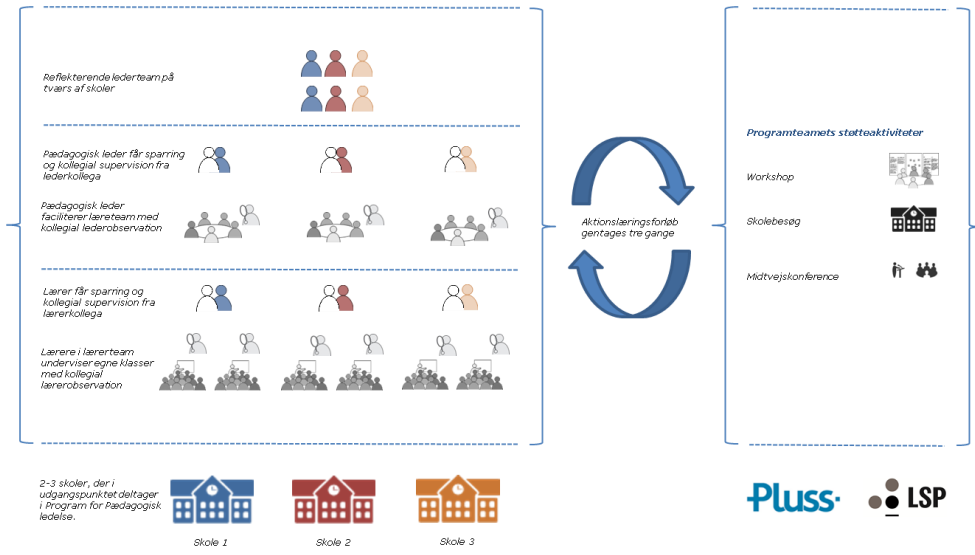
7.2 Feedbackdesign 2



Feedbackdesign 2 har generelt været det mest omfattende, der har krævet mest planlægning og tid af deltagerne, samt den mest omfattende involvering af lærerne. Det fremgår også i figur 7.14, der i en nøddeskal viser den organiseringsmæssige kompleksitet.

Det indtryk, vi har dannet os gennem observationer, skolesamtaler samt de udfyldte portfolier, er, at skolerne overordnet set har afvejet fra feedbackdesignet på forskellige punkter. Nogle afviger fra designet i forhold til antal projektdeltagere og projektdeltagernes rolle i projektet, og for andre har de tværgående aktionslæringsteam med andre skoler været nedprioriterede. Ligeledes er der betydelig variation i skolernes anvendelse/udfyldelse af rammebesvarelser, portfolier m.v.

Figur 7.14: Designoverblik



Portfolioarbejdets omfang og arbejde over tid i forbindelse med de tre aktionslæringsforløb varierer. Nogle skoler har ikke arbejdet med portfolier, mens andre har arbejdet med op til 20 portfolier, som er det højeste antal for en skole. En skole har ikke udfyldt rammebesvarelse eller portfolier. Tre skoler har ikke udfyldt portfolier, men rammebesvarelser. 4 skoler har udfyldt rammebesvarelser og op til 5 portfolier. 5 skoler har udfyldt rammebesvarelser og op til 10 portfolier. 3 skoler har udfyldt rammebesvarelser og over 10 portfolier. Ingen skoler har derfor udfyldt portfolier svarende til det antal deltagere, som feedbackdesign 2 lægger op til. Omvendt er der gennemført tilstrækkeligt af designet til, at det kan give indsigt i dets virkning, hvilket vi gennemgår i det følgende.

7.2.1 Designets virkning

Den spørgeskemabaserede evaluering viser, at design 2 navnlig har påvirket lederne vurdering af skolernes organisatoriske kapacitet og praksis. Lederne har også oplevet en udvikling i deres individuelle kapacitet og praksis, mens lærerne primært har oplevet en udvikling i deres individuelle kapacitet.

I de portfolier, hvor der tages stilling til feedbackdesignets virkning, beskrives effekten af aktionslæringsprocessen og dets værktøjer generelt som yderst positiv. Det beskrives bl.a., hvordan der er blevet skabt rum for den fælles refleksion med feedbackdesignet – dette på trods af indledende skepsis fra nogle af de deltagende lærere.

Der kan identificeres en stor variation af udviklingspunkter og effekter på baggrund af datamaterialet. Dog er der nogle punkter, der synes mere overordnede, da de går igen på tværs af skolerne. De omhandler hovedsageligt følgende faktorer:

- God stemning og energi til møder/seancer og en oplevelse af tryk hos nogle lærere
- Dialogværktøjerne har i høj grad understøttet den udvikling, der kan spores
- Særligt Karl Tomms spørgsmålstyper har faciliteret udvikling i samtalerne
- De elevreaktioner, der fremgår ift. lærernes undervisningsforløb, har primært været positive
- Justeringer og evalueringer af strategier er blevet understøttet af designet
- De pædagogiske lederes refleksive praksis er blevet understøttet af designet
- Lærernes refleksive praksis er blevet understøttet af designet
- Der reflekteres i nogen grad over egen praksis

- I de portfolier, hvor feedbackdesignets effekt beskrives, er der primært tale om positiv feedback
- I nogle portfolier beskrives det, at forløbet har haft en positiv effekt på undervisningen
- Observation, feedback og sparring fremhæves i flere af portfolierne som værdifulde værktøjer.

Designet og dets værktøjer opleves af flere pædagogiske ledere som nyttigt til at imødekomme og arbejde med modstand i forhold til forandringer og den feedback og sparring, der skal understøtte disse. Feedbackdesignet har vist sig at udgøre et solidt afsæt for metodiske greb, rammesætning og dialogfaciliterende værktøjer i forhold til udviklingsprojekter. Generelt oplever de ledere, der beskriver deres brug af dialogredskaberne, herunder særligt Karl Tomms spørgsmålstyper, dem som yderst nyttige til at strukturere samtalen og facilitere refleksion. Dette understøttes af spørgeskemabesvarelserne, hvoraf det fremgår, at lederne oplever en udvikling på alle punkterne i vurderingen af organisatorisk praksis; både hvad angår systematiske samtaler, redskaber, lærerne som medspillere, dialog mellem lærerne i den organisatoriske praksis og rammer for lærernes udvikling. Der er altså sket en udvikling i forhold til oplevelsen af at bringe skolens kapaciteter i spil i praksis. Feedbackdesignets ramme og værktøjer synes desuden at have haft en understøttende effekt for lærerne i deres konkretisering af arbejdet med en problemstilling. De har i aktionslæringsforløbet typisk valgt at fokusere på en problemstilling, der har karakter af at være specifik og operationel. Portfolioarbejdet har endvidere understøttet lærerne i refleksionsprocesser, jf. citatet nedenfor:

Havde en metasnak med klassen om de observationer [min kollegiale sparringspartner] havde gjort og fik sammen med klassen en god snak om, hvilke strategier det ville være hensigtsmæssigt at anvende og ikke at anvende.

Uddrag fra lærerportfolio

Desuden er observation som værktøj blevet evalueret positivt i portfolioerne. Det har understøttet lærerne i at afprøve og fastholde forskellige metoder og lærerroller uden for deres komfortzone:

[Min kollega] forlod den vante plads ved katederet og brød klasserummet op på en ny og mere uformel måde [...]. [Hun] giver efterfølgende udtryk for, at hun har følt situationen som et tab af kontrol ved at bevæge sig væk fra den vante rolle bag katederet.

Lærerkollegaobservation i portfolio

Det, at eksperimenterne afprøves inden for en systematiseret ramme, synes at skabe mod til at arbejde med problemstillingerne på nye måder. Observation fra en lærerkollega kan samtidig skabe tryghed omkring rammerne for eksperimentet samt frihed til at være i situationen med bevidstheden om, at der efterfølgende er mulighed for sparring og refleksion med en kollega, der har observeret eksperimentet:

Kollega giver udtryk for, at han er blevet bedre til at reflektere over egen undervisning og er blevet mere åben i forhold til at eksperimentere med en visuel tilgang til undervisningen og andre måder at formidle et stof på.

Lærerkollegaobservation i portfolio

Designet har i praksis faciliteret arbejdet med tre typer af problemstillinger, som er identificeret på baggrund af portfoliomaterialet:

- 1 Problemstillinger, der er karakteriseret ved en specifik og operationel mål-sætning.
- 2 Problemstillinger, der er karakteriseret ved at have fokus på metodiske greb om facilitering af refleksive processer. Disse problemstillinger har fokus på *samtalen*.
- 3 Problemstillinger, der er karakteriseret ved at muliggøre et dyberegående udviklingspotentiale, fordi problemstillingen kræver en forholden sig til grundantagelser for viden, grænser for viden, værdier, metoder mv. Det vil

sige, at disse problemstillinger kræver overvejelser omkring epistemologiske dimensioner – også kaldet double loop-learning (Argyris & Schön, 1978).

Typen af problemstilling kan i hovedtræk sættes i forbindelse med portfolio-typen: I lærerportfolioerne arbejdes der typisk med førstnævnte type af problemstilling, hvor der i lederportfolioerne hovedsageligt arbejdes med nummer to. Rammespørgsmålene bærer typisk præg af problemstillinger, der forbindes med sidstnævnte.

Lærerportfolioerne fokuserer hovedsageligt på specifikke og operationaliserbare problemstillinger i undervisningsøjemed:

Jeg ønsker at arbejde med skriftlighed i undervisningen (omlagt skriftlighed). Jeg vil konkret arbejde med, hvordan et skriftlighedsmodul kan bygges op på forskellige måder og undersøge, hvordan eleverne arbejder med skriftlighed, og hvad de får ud af det.

Lærerportfolio

De problemstillinger, lærerne beskriver og reflekterer over i portfolioarbejdet, er typisk ikke problemstillinger, der udfordrer eller stiller sig kritiske over for de grundantagelser for den vidensforståelse og det værdigrundlag, der tages for givet:

Jeg vil gerne anvende historiefortællingen som "krog" eller afsæt til videre faglig fordybelse i naturgeografiske problemstillinger. Fokus er elevernes motivation til at lære naturvidenskab.

Lærerportfolio

Lærerportfolieuddraget er et eksempel på, at der i lærerportfolioerne typisk ikke stilles spørgsmålstejn ved, hvad udvikling eller læring er for nogle størrelser.

De pædagogiske lederportfolier fokuserer generelt på problemstillinger med fokus på reflektive processer. Det kommer til udtryk ved formuleringer af fokusser som:

Jeg vil gerne kunne facilitere forløbet/styre mødet, samtidig med at jeg er med til at give nyttig indholdsfeedback.

At skabe et anerkendende samtalerum.

At skabe engagement og motivation hos læreren via samtale.

Uddrag fra pædagogisk lederportfolier

Rammebesvarelsenerne fokuserer overordnet på problemstillinger, der som beskrevet tidligere involverer overvejelser over epistemologiske dimensioner i problemløsningen:

Ledelsen og pædagogisk udvalg arbejder på at udvikle en pædagogisk strategi for at udvikle læringsmiljøet på [vores gymnasium], så den enkelte elev lærer mere. Dvs. vi arbejder for, at der under arbejdet med "Den lærende elev" sker en kulturændring fra fagcentreret og elevcentreret kultur på læringscentret samt udvikling af evidensbaseret pædagogisk ledelse.

Uddrag fra besvarelse af rammespørgsmål

Eksemplet viser en problemstilling, der ikke tager de hidtil accepterede forestillinger om læringsmiljø, kultur og pædagogisk ledelse for givet, men netop stiller spørgsmålstegn ved disse antagelser ved at arbejde med problemstillingen.

Designrammen opleves også som en facilitator til at arbejde med fælles målsætninger på tværs af ledere og lærere, hvilket betragtes som værdifuldt. Eksempelvis gives der i en rammebeskrivelse udtryk for ønsket om at:

Skabe en fælles refleksion over, hvordan vi som institution sikrer en høj kvalitet i undervisningen. [...] På tværs af faggrupper og teams at skabe et fælles sprog til at tale om udvikling af "kvalitet i undervisningen" [...]

Uddrag fra besvarelse af rammespørgsmål

Samlet set vurderer Pluss og LSP, at design 2 er et krævende design at bringe i spil grundet designets iboende organiseringsmæssige kompleksitet og krav om metodedisciplin. Men designet tilbyder samtidig en høj grad af involvering i bredden blandt både leder- og lærerteam. Dets anvendelsesmuligheder spænder vidt – lige fra den enkelte lærers nære udfordringer, til omfattende problemstillinger om skolernes virke og rolle. Det er derfor et design med stort potentiale for at skabe udvikling og forankring. Men det er også et design, der i høj grad fordrer en parathed til, at lærerne arbejder med sig selv og er parate til at reflektere over egen udvikling. I situationer, hvor denne parathed ikke i udgangspunktet er forholdsvis stærk, bør det overvejes at starte med andre metoder.

7.2.2 Organisatorisk kapacitet og praksis

ORGANISATORISK KAPACITET – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilken omfang

...Har skolen fastlagt og nedskrevet retningslinjer for den pædagogiske ledelse?

...Er den pædagogiske ledelse på skolen understøttet af bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign.?

...Er der en klar organisering og arbejdsdeling omkring den pædagogiske ledelse?

...Er der afsat ressourcer (tid, kompetence, midler til kompetenceudvikling mm.) til opgaven med pædagogisk ledelse, der matcher opgavens omfang?

...Er pædagogisk ledelse genstand for et fælles ledelsesmæssigt fokus (eller er det noget, du primært selv håndterer)?

...Understøtter skolen, at lærerne har indbyrdes dialog om deres undervisningspraksis/kvaliteten af deres undervisning?

ORGANISATORISK PRAKSIS – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Gennemføres der samtaler med lærerne om deres undervisningspraksis på systematisk vis (en måde, som I på skolen har taget stilling til, er den mest hensigtsmæssige)?

... Anvendes der på skolen bestemte redskaber, dagsordener, skabeloner el.lign. som understøttende for samtaler om lærernes undervisningspraksis og kvaliteten af denne?

... Oplever du lærerne som engagerede og aktive medspillere i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis?

... Oplever du, at lærerne reflekterer over og har indbyrdes dialog om kvaliteten af deres undervisning/deres undervisningspraksis?

... Skaber du som pædagogisk leder rammer for, at lærerne udvikler deres undervisningspraksis?

... Har lærerne set i dit perspektiv det rette råderum for beslutninger om deres undervisning?

... Oplever du, at lærerne ser øget fokus på pædagogisk ledelse som indskrænkende for deres professionelle råderum som undervisere?

RESULTATER

Organisationsniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	0,28	0,30
Lærere	0,13	0,01

Både ledere og lærere har oplevet et positivt udbytte af design 2. Lederne har oplevet større udbytte end lærerne.

For lederne er det vurderingen af redskaber og ressourcer, der trækker op ift. kapacitet, mens det ift. praksis er en generelt mere positiv vurdering hele vejen rundt.

For lærerne er det vurderingen af organisering og fokus på understøttelse af lærerne, der slår mest igennem ift. kapacitet. I forhold til praksis vurderer lærerne selv, at de i mindre omfang optræder som medspillere i udviklingen. Det er ikke et resultat, vi umiddelbart kan forklare.

CITATER

"God enkel proces, der er til at finde ud af. Formens enkelhed gør, at man går til seancerne med "ja-hatten" på og bidrager til processen med stor energi."

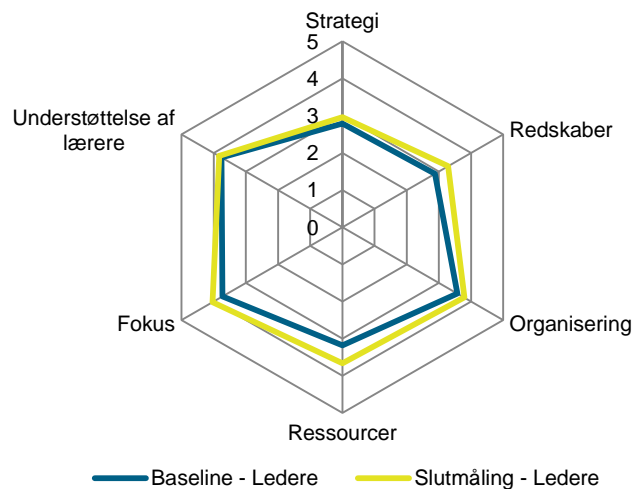
"Det har været godt at afse tid til at reflektere over sin undervisning, og der har været en åbning i forhold til at se muligheder i at arbejde tværfagligt i et team."

"Et synligt tegn [på vores udbytte] er, at vores kolleger i ledelsesgruppen indvilliger i, at vi udvikler eksperimentet til at dække hele skolen; så overbevisende har vores begejstring for projektet været."

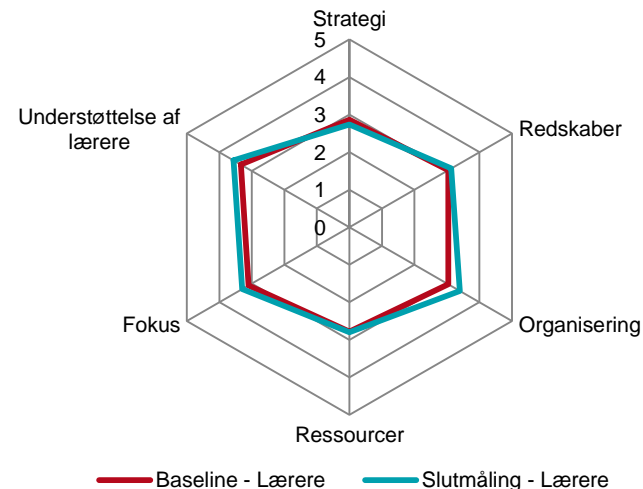
"Hele vejen igennem har der været overraskende gode reaktioner fra teamet. Det er tydeligt, at lærerne har haft stor glæde af for det første at observere hinandens undervisning, for det andet efterfølgende at have et rum til at tale om, hvad de har set."

"Lærerne mente alle, at de fik noget ud af mødet. De har vel erkendt, at formen virker. De roste den i hvert fald."

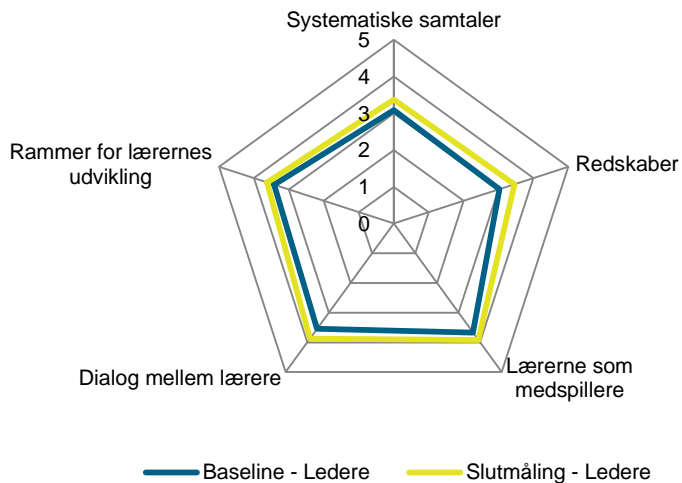
Figur 7.15: Organisatorisk kapacitet – design 2 – ledere



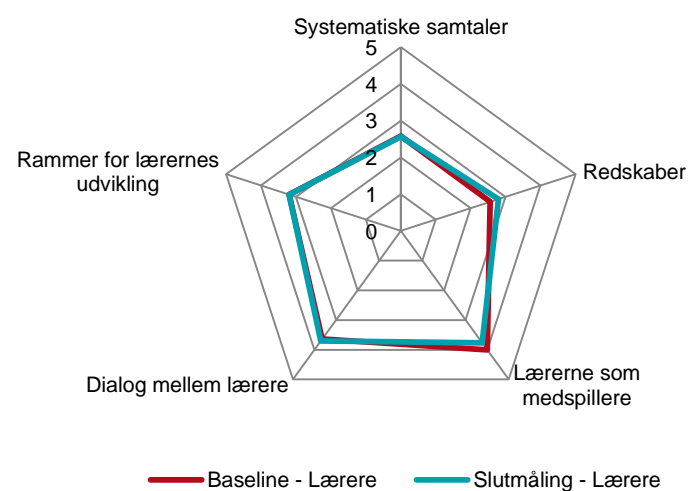
Figur 7.16: Organisatorisk kapacitet – design 2 – lærere



Figur 7.17: Organisatorisk praksis – design 2 – ledere



Figur 7.18: Organisatorisk praksis – design 2 – lærere



7.2.3 Individuel kapacitet og praksis

INDIVIDUEL KAPACITET – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Føler du dig fagligt tilstrækkelig godt rustet til at varetage opgaven med pædagogisk ledelse?

... Har du særlig uddannelse, efteruddannelse, har deltaget på konferencer el.lign., der understøtter din rolle som pædagogisk leder?

... Oplever du kvalitet i undervisningen som et felt, du udvikler i fællesskab med lærerne (i modsætning til en indsats, som lærerne oplever som indskrænkende for deres professionelle råderum eller udtryk for kontrol med deres undervisning)?

... Oplever du mulighed for dialog og kollegial sparring med pædagogiske ledere på din egen eller andre skoler om udvikling af din pædagogiske ledelse?

... Oplever du, at lærerne trækker på dig som en faglig ressource i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis?

INDIVIDUEL PRAKSIS – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Reflekterer du over din pædagogiske ledelse og mulighederne for at forbedre den?

... Oplever du dig selv som en "professionel samtalepartner" i dine samtaler med lærerne om udvikling af deres undervisningspraksis?

... Anvender du bestemte værktøjer, skabeloner, dagsordener el.lign., som understøtter dine samtaler med lærere om udvikling af deres undervisningspraksis?

... Oplever du, at du har tilstrækkelig tid til at reflektere over og udvikle din rolle og indsats som pædagogisk leder?

... Har du i praksis kollegial sparring med lederkolleger eller andre om rollen som pædagogisk leder og måden, du udfylder den på?

... Har du dialog med individuelle lærere eller med lærerteam om udvikling af undervisningspraksis?

... Foregår dialogen i samtaler, der har selvstændigt fokus på udvikling af undervisningspraksis hos individuelle lærere eller lærerteam (i modsætning til at det er et delement i MUS samtaler el.lign.)?

RESULTATER

Individniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	0,10	0,21
Lærere	-0,22	-0,07

Lederne har oplevet en svagt positiv udvikling, mens lærerne har oplevet en svagt negativ udvikling i forhold til individuel kapacitet og praksis.

For lederne er der størst effekt ift. at opleve sig som en faglig ressource og indgå i kollegial sparring, samt at være fagligt rustet.

For lærerne er det oplevelsen af at være fagligt rustet og tilstrækkeligt uddannet, der slår stærkest negativt ud ift. kapacitet. Det kunne tyde på en ny bevidstgørelse af deres behov.

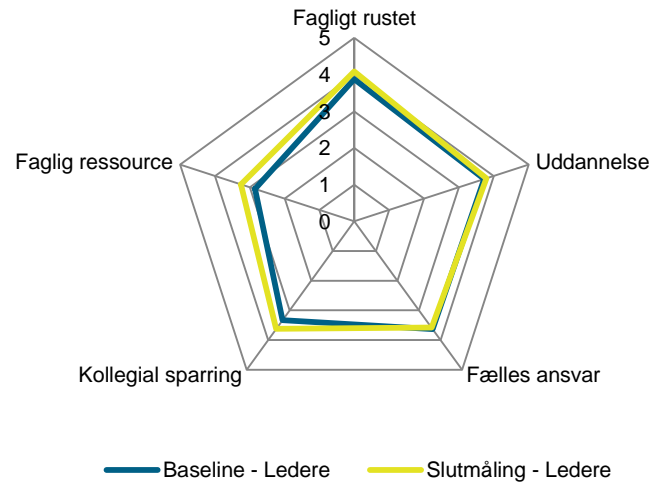
CITATER

"Kommer rundt i Karl Tomms spørgsmålstypologi. Bevæger sig fra detektiv – kaptajn - fremtidsforsker – antropolog. Sker en drejning i løbet af samtalen, hvor [XX] går fra en defensiv holdning til at reflektere over portfolio, der hvor [YY] viser begejstring. [ZZ] ser, at portfolio kan udbygges og varieres. Når spørgsmål bliver for ledende, lukker [XX] af og bliver defensiv."

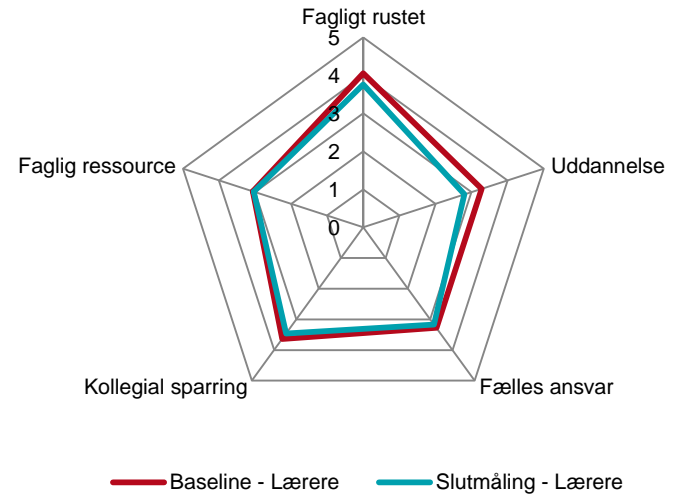
"I løbet af samtalen reflekterede læreren sig frem til, hvad han vil arbejde med som næste læringspunkt."

"Kollega giver udtryk for, at han er blevet bedre til at reflektere over egen undervisning og er blevet mere åben i forhold til at eksperimentere med en visuel tilgang til undervisningen og andre måder at formidle stof på."

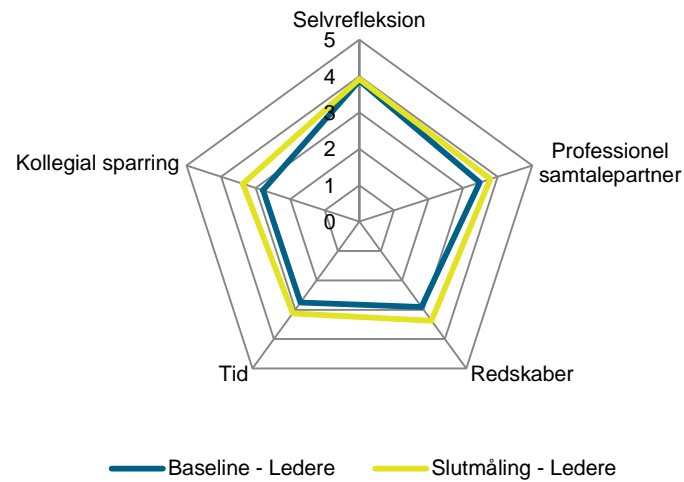
Figur 7.19: Individuel kapacitet – design 2 – ledere



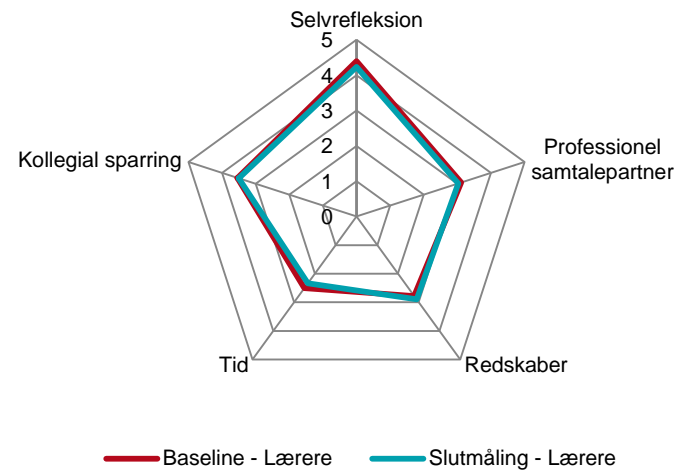
Figur 7.20: Individuel kapacitet – design 2 – lærere



Figur 7.21: Individuel praksis – design 2 – ledere



Figur 7.22: Individuel praksis – design 2 – lærere



7.2.4 Topscoreskolen i design 2

På denne side præsenteres resultaterne fra den skole, som har opnået den største stigning (16 procentpoint) i den samlede score for udvikling af organisatorisk og individuel ledelseskapacitet og -praksis ved test af design 2 "Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam". Figurene 7.23 og 7.24 viser den samlede score for henholdsvis ledere og lærere, og oversigterne nedenfor viser de konkrete stigninger i vurderingerne på en skala fra 1-5 på henholdsvis individniveau og organisatorisk niveau.

RESULTATER

Individniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	3,6 -> 4,1	3,0 -> 3,7
Lærere	3,2 -> 3,8	3,4 -> 3,8

Organisatorisk niveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	3,3 -> 3,4	3,8 -> 4,1
Lærere	2,7 -> 3,2	2,9 -> 3,8

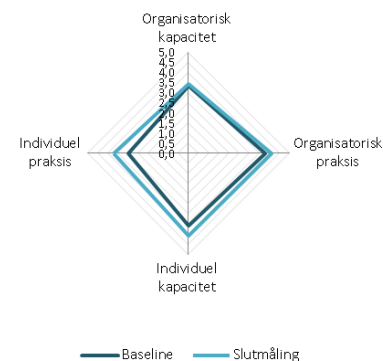
Stigningen i den samlede score er især båret af:

- Lærernes oplevelse af udvikling af praksis på organisatorisk niveau
- Lærernes oplevelse af udvikling i deres individuelle kapacitet
- Ledernes oplevelse af udvikling i deres individuelle kapacitet og praksis
- En generel fremgang i alle de 8 forhold, som vi har målt på.

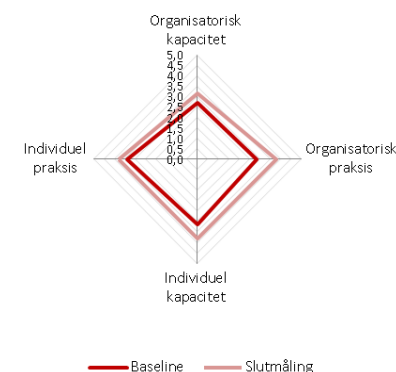
Udviklingen giver en indikation af potentialet på institutionsniveau både ved anvendelse af design 2 og ved deltagelse i et forsøgs- og udviklingsprogram som "Program for pædagogisk ledelse".



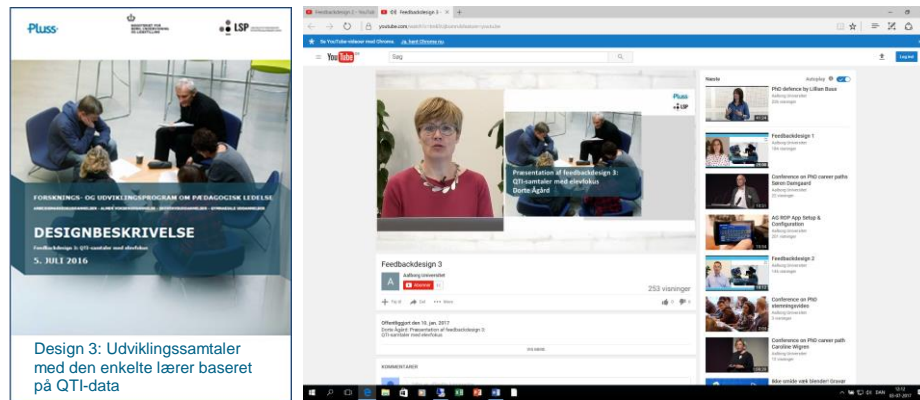
Figur 7.23: Samlet score – ledervurdering fra topscoreskolen i design 2



Figur 7.24: Samlet score – lærervurdering fra topscoreskolen i design 2



7.3 Feedbackdesign 3



Feedbackdesign 3 adskiller sig på flere punkter fra de to øvrige design. Dels er det baseret på et helt fast koncept for måling af lærer-elev-relationer, dels har det et stort setup bag sig med indsamling af data fra både lærere og elever, og dels kræver det uddannelse i at forstå og tolke de profiler og rapporter, som de indsamlede data omsættes til.

Etableringen af hele dette setup til forsøgsvis brug i programmet har præget afprøvningen, idet det fordrer, at lærerne får gennemført de nødvendige målinger inden for afgrænsede perioder, så databehandlingen kan gennemføres resourceffektivt. Der er i alt indsamlet data i form af spørgeskemabesvarelser fra flere end 3.000 elever i løbet af forsøgsperioden, så effektiv og sikker dataindsamling og -behandling er et vigtigt forhold i relation til dette design.

QTI-feedbackdesignet bygger på elevers og læreres online besvarelse af spørgeskemaets 32 spørgsmål (se bilag 6), generering af profiler med scorere og udsendelse af profiler. Designet kræver tydelig instruktion af alle parter og en sikker logistik. Sammenholdt med at feedbacksamtalerne også er udfordrende, hvilket uddybes nedenfor, vurderer vi, at dette design har været det sværeste af

de tre at tage i brug, og at en række forudsætninger skal være til stede hos lærerne for at tage det i brug.

Både spørgeskemaet, instruktionen og proceduren er justeret ad flere omgange på baggrund af deltagernes tilbagemeldinger og de statistiske test. Revisionen af spørgeskemaet har øget dets statistiske validitet, og revisionen af instruktion og procedure har gjort den anden afprøvning mere vellykket end den første.

7.3.1 Designets virkning

Ser man på før- og eftermålingerne, kan man overordnet for QTI-designet se, at *lærerne* har udviklet sig mere end lederne. Det er således det af de tre design, hvor der er størst positiv ændring blandt lærerne. Samtidig er det i den *individuelle praksis*, at designet har virket mest, hvorimod det ikke har påvirket det organisatoriske niveau særligt meget.

Fleere af vores undervisere har udtrykt, at QTI-profilen og den efterfølgende samtale har bevidstgjort dem om mulige udviklingsmuligheder og de har fået øje på ændringer af deres egen adfærd omkring klassestyring og kontakt.

Pædagogisk leder

Løjnefaldende ændringer efter projektet er bl.a. følgende:

- Både ledere og lærere oplever større fokus på udvikling af lærernes undervisningspraksis
- Lærerne oplever en stor udvikling af systematiske samtaler mellem ledere og lærere om lærernes undervisningspraksis og redskaber, der understøtter disse samtaler
- Begge parter oplever at være bedre fagligt rustet til hhv. pædagogisk ledelse og udvikling af undervisningspraksis

- Der er til gengæld ingen udvikling i dialog mellem lærere og kollegial sparring.

Data viser, at lederne ikke har udviklet sig meget, og vi vurderer, at dette skal ses i lyset af, at QTI er et krævende redskab at bruge for lederne. De opfølgende interview har vist, at den begrænsede udvikling i målingerne afspejler, at de endnu ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på.

Da det har været et pilotprojekt, har både jeg og underviserne haft brug for at føle os lidt frem i processen. Når jeg får det ind under huden, og det bliver et redskab, vi alle bruger og kender, så tænker jeg, at det er virkelig godt.

Vi er på nuværende tidspunkt ikke selv godt nok klædt på i forhold til teorien og spørgeteknik og mangler selv at få feedback.

Pædagogisk leder

Det bekræftes i de mange kommentarer, der påpeger vigtigheden af, at lederne træner evnen til fortolkning af QTI og deres egen rolle som pædagogisk ressource over for lærerne. At der ikke har været nogen særlig organisatorisk effekt kan skyldes, at QTI er et individuelt værktøj, som endnu ikke er bragt ind i en kollegial sammenhæng, fx i lærerteam, og at det er ret få lærere pr. skole – 12 – der har medvirket.

Vi vil overveje, hvordan det videre arbejde med klasseledelse skal implementeres og effektueres. F.eks. med kollegial sparring med undervisningsobservation.

Pædagogisk leder

Lederne refererer, at lærerne oplever QTI som et relevant, praksisnært og anvendeligt redskab, fordi det tager udgangspunkt i et konkret billede af lærerens interaktion med eleverne. Tilbagemeldingerne fra de deltagende ledere viser, at de tilsvarende selv oplever redskabet som en katalysator for dialog mellem le-

dere og lærere, der er baseret på data om undervisningen. Lederne oplever større legitimitet, fordi udviklingssamtalerne tager dette udgangspunkt, og der på den måde er et fælles referencepunkt at tale ud fra:

Vi har været meget glade for noget konkret at samtale om.

At lærerne får et her-og-nu-billede af den interaktion, der er mellem lærer og hold, har givet grobund for refleksioner.

QTI åbner en samtale om undervisning, som der kan skabes enighed om.

Det er betydningsfuldt, at man som uddannelsesleder kan tale ind i pædagogik, didaktik og klasseledelse ud fra en fælles ramme og model.

Pædagogiske ledere

Samtidig formulerer lederne, at det er en stor udfordring, at QTI-samtaler kræver en pædagogisk merviden hos lederne at bringe i spil i samtalen om lærerens undervisning. De udtrykker, at de har brug for mere forskningsinformeret viden om klasseledelse, så de kan være troværdige sparringspartnere og inspirere lærerne:

Redskabet kalder på forskningsinformeret viden om god klasseledelse hos den pædagogiske ledelse. Er lederne tilstrækkeligt rustet til det?

Jeg har for lidt viden om, hvad lærerne kan gøre for at påvirke profilen.

Pædagogiske ledere

Selve samtaleværktøjerne (Gamemaster-modellen og Karl Tomms spørgsmålstyper) har for mange styrket evnen til at lede et samtaleforløb. Men det er samtidig tydeligt i tilbagemeldingerne, at det er en udfordring at balancere samtalen mellem to roller:

- *Ekspertrollen* med et normativt pædagogisk udgangspunkt, der er baseret på forskningsinformeret viden om, hvilken klasseledelse der øger eleveres motivation og udbytte mest, og et ledelsesmæssigt ønske om at flytte lærerne.
- *Coachrollen*, hvor man forholder sig åbent og ikke-styrende for at sikre ejerskab hos lærerne og et tillidsfuldt samtaleforløb.

Testningen af QTI-redskabet har givet en stor indsigt i, hvor vigtigt hele setuppet omkring redskabet er: Spørgerammen, instruktionsteksterne, rapportformatet til lærerne og instruktionen i forhold til samtaleproceduren. I forhold til en evt. fremtidig brug af designet vil der skulle udarbejdes en samlet manual, samt en ressourceeffektiv, hurtig og sikker model for dataindsamling, udarbejdelse af profiler og fremsendelse af rapporter til lærerne.

Alt i alt vurderer Pluss og LSP, at feedbackdesign 3 – som en variant af design 1 – med sit meget tydelige datagrundlag kan tilføre noget nyt til den eksisterende pædagogiske ledelsespraksis. Det vurderes også, at det tydelige datagrundlag kan kombineres med design 2 alt efter situationen på skolen og dens udgangspunkt for udvikling.

Det er imidlertid også en kendsgerning, at arbejdet med det tydelige datagrundlag kræver et professionelt setup vedr. datafangst og -behandling, samt et solidt kendskab til den bagvedliggende forskning for at kunne facilitere refleksive processer i den pædagogiske ledelsesfeedback.

7.3.2 Organisatorisk kapacitet og praksis

ORGANISATORISK KAPACITET – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

...Har skolen fastlagt og nedskrevet retningslinjer for den pædagogiske ledelse?

...Er den pædagogiske ledelse på skolen understøttet af bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign.?

...Er der en klar organisering og arbejdsdeling omkring den pædagogiske ledelse?

...Er der afsat ressourcer (tid, kompetence, midler til kompetenceudvikling mm.) til opgaven med pædagogisk ledelse, der matcher opgavens omfang?

...Er pædagogisk ledelse genstand for et fælles ledelsesmæssigt fokus (eller er det noget, du primært selv håndterer)?

...Understøtter skolen, at lærerne har indbyrdes dialog om deres undervisningspraksis/kvaliteten af deres undervisning?

ORGANISATORISK PRAKSIS – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Gennemføres der samtaler med lærerne om deres undervisningspraksis på systematisk vis (en måde, som I på skolen har taget stilling til, er den mest hensigtsmæssige)?

... Anvendes der på skolen bestemte redskaber, dagsordener, skabeloner el.lign. som understøttende for samtaler om lærernes undervisningspraksis og kvaliteten af denne?

... Oplever du lærerne som engagerede og aktive medspillere i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis?

... Oplever du, at lærerne reflekterer over og har indbyrdes dialog om kvaliteten af deres undervisning/deres undervisningspraksis?

... Skaber du som pædagogisk leder rammer for, at lærerne udvikler deres undervisningspraksis?

... Har lærerne set i dit perspektiv det rette råderum for beslutninger om deres undervisning?

... Oplever du, at lærerne ser øget fokus på pædagogisk ledelse som indskrænkende for deres professionelle råderum som undervisere?

RESULTATER

Organisationsniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	0,02	0,10
Lærere	0,08	0,17

Både ledere og lærere har oplevet en meget svag fremgang på organisatorisk niveau. Lærernes udbytte er i modsætning til ved design 1 og 2 højere end ledernes udbytte.

For lederne er start- og slutmålingerne stort set identiske.

For lærerne er det oplevelsen af systematiske samtaler og anvendelsen af redskaber, der trækker vurderingen af fremgang i praksis på organisatorisk niveau.

CITATER

"Godt at have empiri at henvise til i udviklingssamtaler."

"Konkret redskab og ramme at tale om pædagogik og undervisning ud fra."

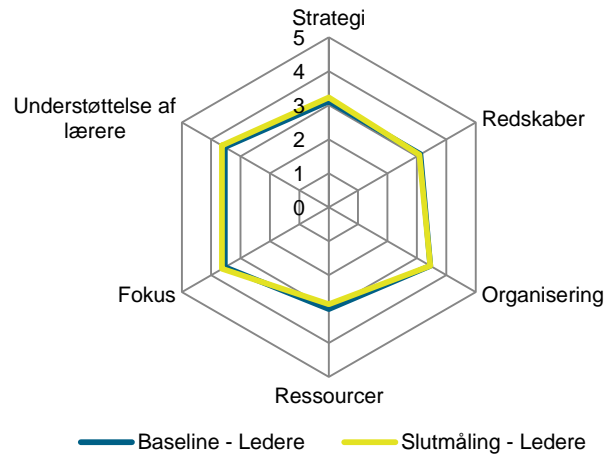
"Sprog til at tale om klasseledelse."

"Anledning til en struktureret samtale om det at tage lederskab i klasserummet."

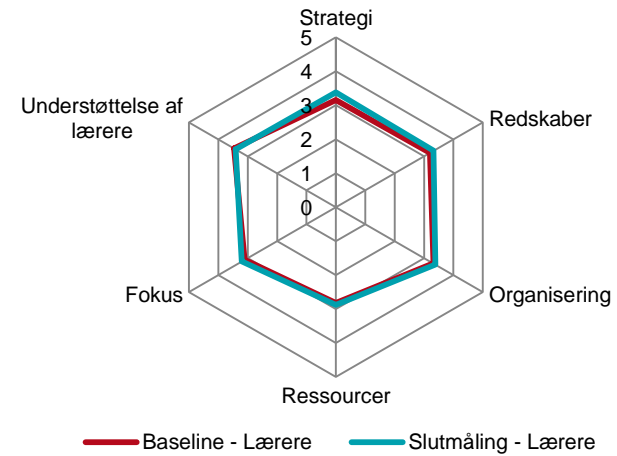
"Tager udgangspunkt i lærernes egne vurderinger og egen nysgerrighed."

"Samtalen foregår på neutralt område – det handler ikke om læreren, ikke om eleverne, men om relationen."

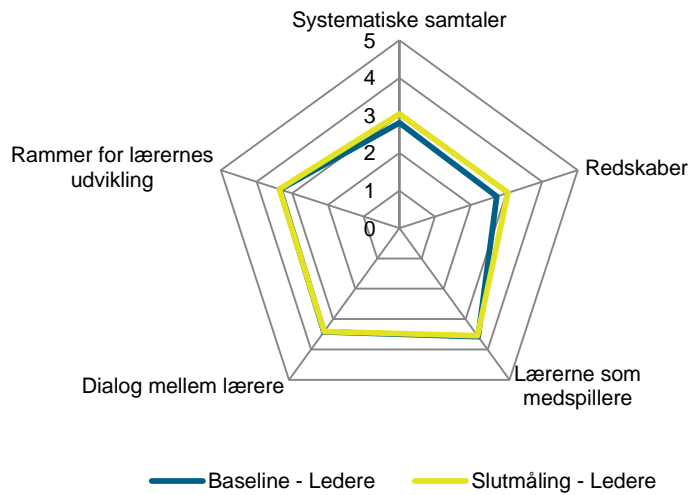
Figur 7.25: Organisatorisk kapacitet – design 3 – ledere



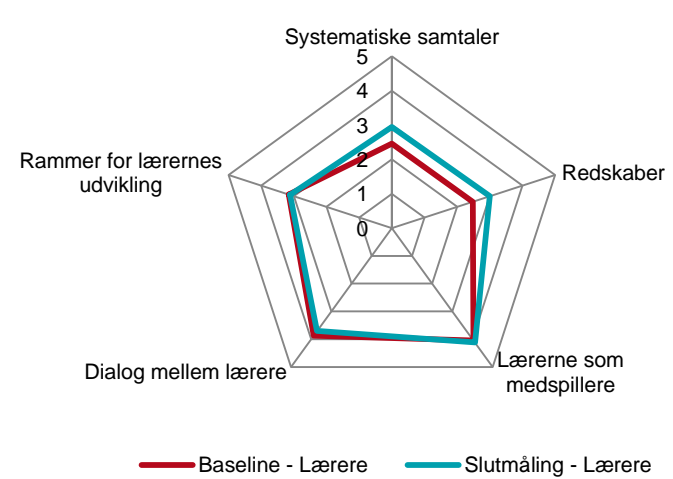
Figur 7.26: Organisatorisk kapacitet – design 3 – lærere



Figur 7.27: Organisatorisk praksis – design 3 – ledere



Figur 7.28: Organisatorisk praksis – design 3 – lærere



7.3.3 Individuel kapacitet og praksis

INDIVIDUEL KAPACITET – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Føler du dig fagligt tilstrækkeligt godt rustet til at varetage opgaven med pædagogisk ledelse?

... Har du særlig uddannelse, efteruddannelse, har deltaget på konferencer el.lign., der understøtter din rolle som pædagogisk leder?

... Oplever du kvalitet i undervisningen som et felt, du udvikler i fællesskab med lærerne (i modsætning til en indsats, som lærerne oplever som indskrænkende for deres professionelle råderum eller udtryk for kontrol med deres undervisning)?

... Oplever du mulighed for dialog og kollegial sparring med pædagogiske ledere på din egen eller andre skoler om udvikling af din pædagogiske ledelse?

... Oplever du, at lærerne trækker på dig som en faglig ressource i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis?

INDIVIDUEL PRAKSIS – SPØRGSMÅL TIL LEDERE

I hvilket omfang

... Reflekterer du over din pædagogiske ledelse og mulighederne for at forbedre den?

... Oplever du dig selv som en "professionel samtalepartner" i dine samtaler med lærerne om udvikling af deres undervisningspraksis?

... Anvender du bestemte værktøjer, skabeloner, dagsordener el.lign., som understøtter dine samtaler med lærere om udvikling af deres undervisningspraksis?

... Oplever du, at du har tilstrækkelig tid til at reflektere over og udvikle din rolle og indsats som pædagogisk leder?

... Har du i praksis kollegial sparring med lederkolleger eller andre om rollen som pædagogisk leder og måden, du udfylder den på?

... Har du dialog med individuelle lærere eller med lærerteam om udvikling af undervisningspraksis?

... Foregår dialogen i samtaler, der har selvstændigt fokus på udvikling af undervisningspraksis hos individuelle lærere eller lærerteam (i modsætning til at det er et delelement i MUS samtaler el.lign.)?

RESULTATER

Individniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	-0,07	-0,01
Lærere	0,04	-0,08

Ledere og lærere har oplevet en svag tilbagegang på individuelt niveau bortset fra på læreres individuelle kapacitet

For lederne slår navnlig vurderingen af at være tilstrækkeligt godt uddannet og at være en faglig ressource negativt igennem.

For lærerne slår deres refleksion over egen undervisning mest negativt igennem (dog fra det højeste udgangspunkt vi har målt på noget parameter).

CITATER

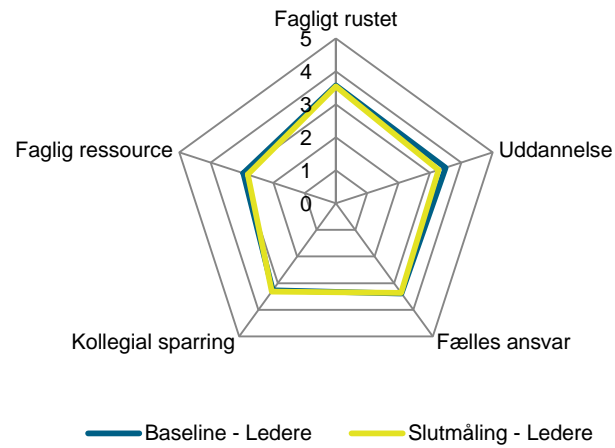
"Jeg ønsker at fortsætte med at udvikle evnen til at være retningsgivende. Desuden ønsker jeg at være opmærksom på, om jeg i nogle situationer er for føjelig."

"Enkelte lærere udtalte, at det først var i samtalen, at der kom et egentligt udbytte af QTI, fordi refleksionen for alvor startede der, og lederen kunne stille nogle spørgsmål, der afkrævede nye refleksioner."

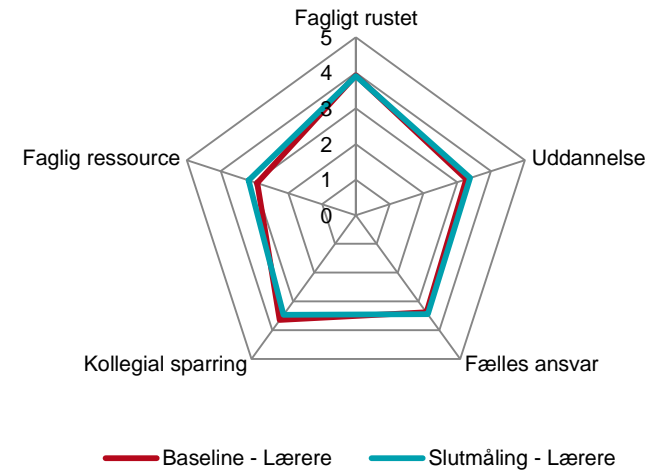
"Alle undervisere giver udtryk for, at de synes redskabet er godt som grundlag for feedback. Der skal blot være en større tydelighed omkring indholdet bag profilen."

"Uddannelseslederne skal klædes meget bedre på og må nødvendigvis kende spørgsmålene bag profilerne."

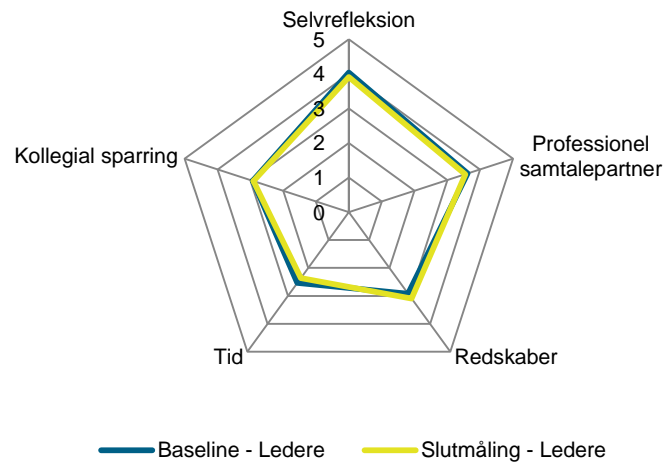
Figur 7.29: Individuel kapacitet – design 3 – ledere



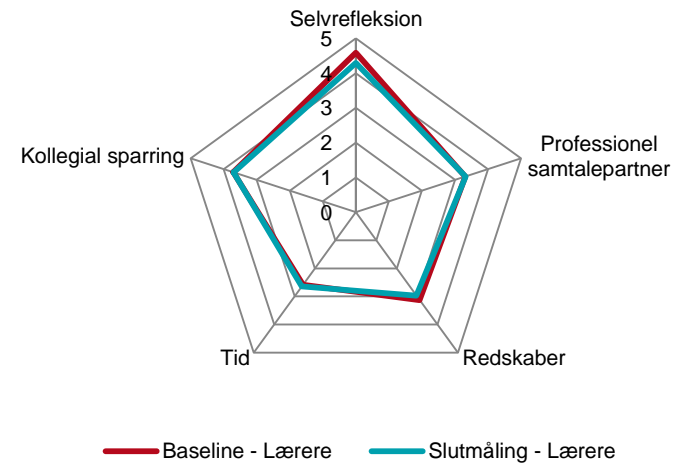
Figur 7.30: Individuel kapacitet – design 3 – lærere



Figur 7.31: Individuel praksis – design 3 – ledere



Figur 7.32: Individuel praksis – design 3 – lærere



7.3.4 Topscoreskolen i design 3

På denne side præsenteres resultaterne fra den skole, som har opnået den største stigning (12 procentpoint) i den samlede score for udvikling af organisatorisk og individuel ledelseskapacitet og -praksis ved test af design 3 "Udviklingsamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data". Figurere 7.33 og 7.34 viser den samlede score for henholdsvis ledere og lærere, og oversigterne nedenfor viser de konkrete stigninger i vurderingerne målt på en skala fra 1-5 på henholdsvis individniveau og organisatorisk niveau.

RESULTATER

Individniveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	3,0 -> 3,4	2,6 -> 3,2
Lærere	3,9 -> 4,6	3,8 - 4,2

Organisatorisk niveau	Kapacitet	Praksis
Ledere	3,0 -> 3,0	2,9 -> 3,2
Lærere	3,8 -> 3,7	3,4 -> 4,4

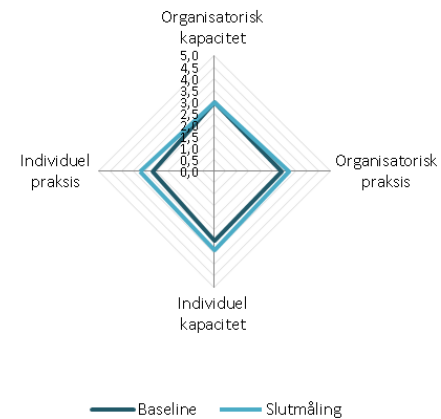
Stigningen i den samlede score er især båret af:

- Lærernes oplevelse af udvikling i praksis på organisatorisk niveau og i deres individuelle kapacitet
- Ledernes oplevelse af udvikling i deres individuelle kapacitet og praksis
- En generel fremgang på 6 af de 8 områder, som vi har målt udviklingen i.

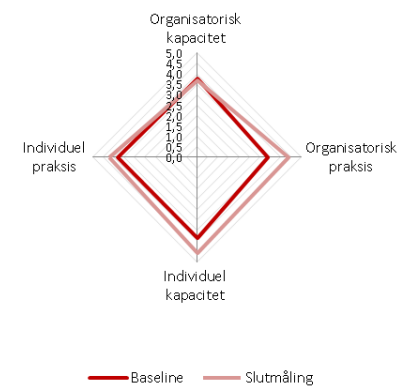
Udviklingen giver en indikation af potentialet på institutionsniveau både ved anvendelse af design 3 og ved deltagelse i et forsøgs- og udviklingsprogram som "Program for pædagogisk ledelse".



Figur 7.33: Samlet score - ledervurdering fra topscoreskolen i design 3



Figur 7.34: Samlet score - ledervurdering fra topscoreskolen i design 3



7.4 Overordnede designspecifikke resultater

Vores samlede vurdering er baseret på data fra de mange forskellige datakilder, der har været involveret i evalueringen af programmet. Det første overordnede indtryk er, at der i de udfyldte refleksionsark, portfolier mv. meldes om rigtig mange konkrete, positive erfaringer med at bringe alle tre design i brug. Lederne har oplevet sig i nye roller og følt sig i stand til at facilitere refleksive processer blandt lærerne. Lærerne har oplevet et positivt udbytte og en glæde ved at indgå i udviklingsprocesser med både deres ledere og deres kolleger.

Det næste overordnede indtryk er, at ovennævnte positive erfaringer ikke slår særligt kraftigt igennem i den spørgeskemabaserede del af evalueringen, hvor vi har søgt at måle udviklingen i kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse. Det er således tydeligt, at der er flere nuancer, end målinger kan fange – herunder nogle led i effektkæden, fra den konkrete test og positive erfaring, til tydelige udslag i en mere generel måling – eller – at der er oplevet et positivt udbytte, men at der hersker en vis skepsis overfor, om andre forhold vil gøre det vanskeligt at føre videre og slå igennem på et mere generelt niveau.

Ser vi nærmere på de tre design og de resultater, der kan registreres i den spørgeskemabaserede måling, ser vi overordnet, at design 1 slår stærkest igennem på individuelt niveau, at design 2 slår stærkest igennem på organisatorisk niveau, og at design 3 – som det eneste – virker en anelse stærkere over for lærerne end over for lederne.

I den forbindelse kan vi se, at *design 1* er det mest enkle design at bringe i anvendelse og meget hurtigt kan skabe en positiv dynamik mellem ledere og lærere, der kan bygges videre på. Designet ser mest ud til at have været anvendt til konkrete og praksisnære problemstillinger, som den enkelte lærer har bragt på banen.

Design 2 er mere omfattende at bringe i spil, men skaber et positivt samspil mellem kollegaer og kan bringes i anvendelse inden for et bredt spænd af problemstillinger – lige fra det praksisnære, der optager den enkelte lærer, til overordnede problemstillinger, som skolen generelt ønsker at udvikle.

Design 3 kræver et stort teknisk og videnskabsmæssigt setup for at kunne fungere optimalt. Forandringspotentialet i dette design afhænger i høj grad af, hvilke lærere der bringer det i anvendelse. Da QTI-metoden kan opfattes som et performanceredskab, har udvælgelsen af deltagende lærere helt overvejende været frivillig, hvorved de mest motiverede og positive lærere har meldt sig. Derved har de deltagende læreres udviklingspotentiale formentlig været mindre, end det generelt kan antages at være. Dette har man kunnet se ved, at den forskel mellem de forskellige profiler, der skal drive udviklingen, for mange af deltagerne har været ret beskeden og følgelig ikke har givet anledning til den ønskede udvikling.

Den brug af data som grundlag for feedbackprocesser, som programmet har haft fokus på, slår som nævnt stærkt igennem i design 3, der meget tydeligt har en datamodel og profiler baseret herpå som grundlag for samtaler mellem ledere og lærere. Derimod er det mere varieret og generelt mindre klart, hvilke data – udover observationer – deltagerne i de to andre design konkret har gjort brug af. Gennemgangen af portfolier, refleksionsark samt opfølgende samtaler peger på en stærk orientering mod nye måder at interagere og samtale på, men ikke så meget på samtalsgrundlag.

Succeskriterierne har været at udløse refleksive processer gennem anvendelse af nye metoder og samtaleteknikker snarere end at afprøve ny anvendelse af data om undervisningen. Her er der efter vores vurdering brug for en fortsat indsats og inspiration til, hvad data kan være, og hvordan de kan indsamles og anvendes som udgangspunkt for samtaler. Det vil efter vores vurdering tilføre især design 1 og 2 yderligere virkning.

I analysen har vi søgt at indfange og beskrive mønstre i, hvordan hvert af de tre design virker. Vi kan på det helt overordnede plan finde nogle mønstre som angivet, men så snart vi går mere detaljeret til værks, udviskes mønstrene. Det overordnede indtryk bliver, at der er en sammenhæng mellem, hvor godt skolerne har kunnet få programmet til at passe ind i deres øvrige virke og drift, og hvor stor virkning de har oplevet. Det kan handle om matchet mellem designet og skolens udgangspunkt og situation, og det kan handle om, i hvor høj grad det er lykkedes at prioritere de aktiviteter, der har været knyttet til programmet.

Der har deltaget fire forskellige typer af uddannelsesinstitutioner i programmet, og det var forventningen, at de tre design ville virke forskelligt på de forskellige typer af uddannelsesinstitutioner. Et sådan mønster har vi ikke kunne finde. Virkningen af de nye tiltag afgøres meget mere af den konkrete kontekst – og herunder ikke mindst af, i hvor høj grad skolerne faktisk er lykkedes med at gennemføre forsøget som planlagt. Heller ikke i forhold til dette har vi fundet mønstre.

I det følgende kapitel samler vi op på, hvad programmets gennemførelse har givet af indsigter i relation til styrkelse af pædagogisk ledelse.

8 Styrkelse af pædagogisk ledelse

I kapitel 6 og 7 har vi præsenteret en række centrale evalueringsresultater – først for det samlede program, og siden for hvert af de tre design. I dette kapitel samler vi op på de indsigter, som det har givet os i relation til programmets formål om at styrke pædagogisk ledelse på ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutionerne ved at stille skarpt på feedbackrelationen mellem leder og lærer.

De tre design har grebet ind i skolernes hidtidige praksis på forskellige måder. Både design 1 og design 2 er på forskellige måder udtryk for en systematisering og professionalisering af eksisterende praksis: Der gennemføres i forvejen samtaler mellem ledere og lærere, og der arbejdes i forvejen sammen i team – omend det her blev organiseret på en lidt uvant måde med involvering af andre skoler mv. De to design har tilført konkrete redskaber og en systematik, der via træning har styrket de pædagogiske ledere som professionelle samtalepartnere og dermed styrket dem i at gennemføre feedbacksamtaler på en måde, der understøtter deres formål om at facilitere refleksive processer bedst muligt.

Design 3 derimod bringer både ledere og lærere helt ud af deres hidtidige praksis – og potentielt også ud af deres komfortzone. Det kræver tilvænnning at anvende designet i praksis, og designtesten har også vist, at det kræver et professionelt setup med logistik og dataoverblik og -styring, etc., hvor meget skal være på plads, for at dette design kan bringes i anvendelse på en hensigtsmæssig måde.

8.1 Konteksttilpasning kontra metodeloyalitet

Den første indsigt, som designtesten har givet anledning til, er, at den forstyrrelse, som skolerne vælger, skal matche deres situation og de ressourcer, som de

har til at arbejde med forandring og udvikling. Fem skoler måtte undervejs i programgennemførelsen melde fra af forskellige grunde, og vi har i forbindelse med evalueringen mødt mange påpegninger af, at manglende tid og ressourcer har påvirket måden, hvorpå de valgte design er blevet implementeret.

I praksis har det betydet, at den overvejende del af skolerne har gennemført lidt tilpassede varianter af de valgte design – dog med design 3 som undtagelsen, idet dette ikke tillod tilpasning. Her har afvigelserne i stedet bestået i, at mange af lærerne i praksis nåede at gennemføre deres målinger inden for de aftalte frister, hvorefter samtalerne ikke lod sig gennemføre som planlagt. De lokale tilpasninger af de respektive design har haft to betydelige konsekvenser for evalueringen:

- 1 Teori- og implementeringsfejl blander sig på en måde, som vi ikke kan holde ude fra hinanden – og dermed har vi ikke kunnet identificere virkningsfulde mekanismer på den måde, som vi oprindeligt havde planlagt.
- 2 De har rejst en diskussion af nødvendigheden af lokale tilpasninger/fleksibilitet i de anvendte design kontra betydningen af metodeloyalitet som forudsætning for resultatskabelse.

I det følgende skal vi kort uddybe ovenstående.

Den basale evalueringslogik, der er bragt i anvendelse i forbindelse med evalueringen af Program for pædagogisk ledelse, er, at vi først kunne identificere skoler, der havde udviklet sig meget henholdsvis lidt, og derefter identificere forskelle ved disse skoler, der kunne bidrage til at forklare forskellene, hvorved vi kunne rapportere om betydningen af disse forhold og skabe læring for andre skoler. Vi havde til dette brug kortlagt en række baggrundsvariable samt afsat de nødvendige ressourcer til at interviewe de udvalgte skoler for derved at opnå

indsigt i de mekanismer, der enten kunne fremme eller hæmme udvikling i kapacitet eller praksis i relation til pædagogisk ledelse¹⁰.

Men hvis designet ikke implementeres som forudsat, bliver det uklart, om evt. variation i resultatskabelsen skyldes variation i implementeringen eller i andre uafhængige variable, som vi gerne ville opnå indsigt i. Det betyder ikke, at vi ikke kan identificere forhold af betydning for feedbackrelationen i pædagogisk ledelse og skabe grundlag for indsigt og læring. Men det kommer mere til at handle om forhold af betydning for, om udvikling af nye tiltag vedr. pædagogisk ledelse generelt lader sig gøre, end om der anvendes det ene eller det andet design.

I forlængelse af ovenstående har vi i teamet bag programmets gennemførelse drøftet implikationerne for de metoder, der bringes i anvendelse på skolerne. Skal man indbygge en fleksibilitet i metoderne, så de kan skaleres op eller ned alt efter situationen på den enkelte skole? Det kan dreje sig om skolens kapacitet og erfaring med at gennemføre forandringsprocesser, om dens konkrete ledige ressourcer til at arbejde med udvikling, om lærernes parathed til den ønskede forandring, om matchet mellem den nye metode og de udviklingsaktiviteter, der måske tidligere har været gennemført, eller om matchet mellem den nye metode og den overordnede strategi, skolen har for sin fremtidige udvikling.

Eller skal man holde mere eller mindre fast i metoderne og så måske indbygge en mulighed for implementeringsstøtte til den enkelte skole, der viser sig at have vanskeligt ved at gennemføre metoderne som forudsat, sådan som det har været tilfældet på mange af de deltagende skoler i programmet.

¹⁰ Man søger altså maksimal variation på den afhængige variabel (det man gerne vil påvirke) og går baglæns for at finde forhold, der kan forklare dette (uafhængige variable). I mange andre sammenhænge søger man i stedet maksimal variation i den uafhængige variabel, hvorefter man undersøger, hvor stor forskel det gør, fx i medicinske blindforsøg, hvor patienterne ikke ved, hvem der får virksom eller uvirksom behandling (placebo).

En række af de kommentarer, som både ledere og lærere har skrevet i forbindelse med deres besvarelse af spørgeskemaerne, viser, at de tre design er blevet afvejet eller måske snarere afstemt i forhold til den parathed til forandring, som lederne oplever, at deres lærere udviser:

Jeg tror, vi kan skabe bedre vilkår for udvikling af pædagogisk praksis, men lærerne vil skulle overtales til at lade ledelsen "blande sig", og det skal ske langsomt.

De store forandringer de seneste 2 år med lov 409 og erhvervsskolereformen har gjort, at der er sket store forandringer ift. lærernes praksis. Den er nu blevet flyttet fra privatpraktiserende til et krav om meget mere tværfagligt samarbejde og tilstedeværelse. Det kalder på en højere grad af pædagogisk ledelse og sparring af et nyt professionelt læringsfællesskab, og det er en proces, som for nogle opleves som indskrænkende og overvågende.

Vi har stadig mange lærere, som har stort fokus på det fagfaglige og motiveres meget af deres fag. Der kan derfor godt af og til være nogle uoverensstemmelse mellem, hvad vi i ledelsen mener, der skal prioriteres efteruddannelse til (fokus på kursistens læring) og nogle lærere (mere faglig efteruddannelse)."

Lederkommentarer

I vores opfølgende samtaler har flere ledere givet udtryk for, at lærerkollegerne er meget sammensatte, og at der kan være en risiko for, at lærerne "slår bak", hvis forandringer og nye tiltag introduceres uden deres aktive medvirken, og at man derfor kan være nødt til at acceptere en vis tilpasning. Det kan i virkeligheden være udtryk for god ledelse og på længere sigt føre til en større reel forandring, end hvis der ikke var sket en tilpasning.

Omvendt viser evalueringen, at der er en tilsyneladende klar sammenhæng mellem resultatskabelse og god implementering af aktiviteterne. De skoler, der har været mest tro mod designbeskrivelserne – hvilket vi har vurderet på deres udfyldelse af diverse understøttende værktøjer – har også opnået størst virkning.

Samlet set er det vores vurdering, at god implementering er vigtigere, end om der anvendes den ene eller den anden konkrete metode. Det kan derfor overvejes at belyse skolernes "udviklingskapacitet" i forbindelse med programansøgninger og evt. sikre ressourcer til implementeringsstøtte til skoler, der i særlig grad ser ud til at have svært ved at få gennemført planlagte programaktiviteter.

8.2 Fælles vurdering som grundlag for fælles udvikling

Vi taler i denne evaluering om den effekt eller virkning, som de deltagende skoler har oplevet. Men ser man nærmere på resultaterne fra startmålingen, bliver det klart, at ledere og lærere forud for programmets igangsættelse havde forskellige vurderinger af de aspekter af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse, som vores evalueringsmodel belyser.

Det er i den forbindelse vores hypotese, at jo højere grad af fælles vurdering af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse, des bedre er forudsætningerne for at gennemføre en fælles udviklingsproces.

For at undersøge dette har vi rangeret skolerne efter, hvor stor difference der er mellem lederne og lærernes vurdering af de forhold, som vores evalueringsmodel belyser. Denne rangering har vi så sammenholdt med rangeringen over skoler, der har oplevet den største effekt af deres deltagelse i programmet.

Denne lille analyse viser meget interessant, at 8 ud af de 10 skoler, der optræder i top-10 over skoler, der har opnået størst effekt (kolonnen til venstre i tabel 8.1 herunder), også optræder på listen over skoler med mindst afstand mellem ledere og læreres vurdering af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse (kolonnen til højre i tabel 8.1).

Tabel 8.1: Sammenligning af top-10 lister

Top-10 samlet udvikling for ledere og lærere	Top-10 mindst afstand mellem ledere og læreres vurdering
Skole 1	Skole 1
Skole 2	Skole 4
Skole 3	Skole 5
Skole 4	
Skole 5	Skole 2
Skole 6	Skole 3
Skole 7	Skole 8
Skole 8	
Skole 9	Skole 7
Skole 10	Skole 9

Rækkefølgen inden for top-10 er forskellig, men det er de samme skoler, der optræder på begge lister, hvilket vi ser som en klar indikation af, at der er en sammenhæng¹¹.

De 10 skoler repræsenterer alle tre anvendte design og alle fire typer af ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner, men adskiller sig fra de øvrige skoler ved at have en højere initial udviklingskapacitet.

Vi har i forlængelse af ovenstående søgt at identificere skoler, hvor lederne og lærerne i løbet af programperioden er kommet nærmere hinanden, idet vi erved vil kunne pege på en virkningsfuld mekanisme ift. at skabe udvikling.

¹¹ Det er dog vigtigt at understrege, at vi kun har kortlagt en samvariation/korrelation, men ikke har kunnet påvise den kausale sammenhæng, hvorfor vi ikke kan udelukke, at det er et helt tredje forhold, der driver udviklingen af begge lister, og at den tilsyneladende sammenhæng i virkeligheden er spurios.

Gennemfører man blot analysen uden hensyntagen til, om afstanden er reduceret som følge af en negativ udvikling blandt enten ledere eller lærere, forsvinder sammenhængen. De skoler, der i programperioden har opnået den største reduktion i afstanden mellem ledernes og lærernes vurdering, er ikke de samme, som har opnået størst virkning i vores model.

Indfører man derfor en bibetingelse om, at afstanden skal være reduceret *og* at både ledere og lærere skal have oplevet en positiv udvikling, så fremkommer et helt tredje mønster, hvor nogle skoler går fra en topplacering til en bundplacering eller omvendt. Sådanne ændringer i rangeringen – afhængig af analysebetingelserne – er ikke betryggende og viser, at vi ikke har fat i de forhold, der driver den udvikling og de udviklingskræfter, som vi søger at indkredse.

Som en tredje variant har vi også gennemført analysen alene baseret på spørgsmålet, om lærerne opfatter øget fokus på pædagogisk ledelse som indskrænkende for deres råderum til at udøve professionelle skøn som undervisere. Også her ser vi helt nye rangeringer af skolerne, der viser os, at det ikke er af afgørende betydning.

Samlet set kan vi altså slå fast, at skolernes opnåede udbytte korrelerer med deres initiale afstand mellem ledere og læreres vurdering af kapacitet og praksis i relation til pædagogisk ledelse¹².

¹² Dette resultat matcher i øvrigt fuldstændigt indsigterne fra den nyere forskning i såkaldt "public service motivation". Se f.eks. Jacobsen, Christian Bøtcher, Johan Hvitved og Lotte Bøgh Andersen: "Command and Motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation", pp. 790-806 in Public Administration, Vol 92, issue 4, December 2014.

8.3 Justeringer af de anvendte design

Selvom vi i det ovenstående har fremført en række argumenter for at prioritere god implementering højere end valg af design, og at ledere og læreres fælles forståelse af kapacitet og praksis er vigtigere for udvikling end det valgte design eller type af skole, så skal det ikke overses, at evalueringen har givet anledning til en række justeringer af de anvendte design, som vi gerne vil nævne.

I forhold til *design 1* er det først og fremmest tydeligt, at det kan være hensigtsmæssigt med mulighed for at skalere op eller ned alt efter dybden af den valgte problemstilling. Dernæst er det tydeligt, at de involverede ledere og lærere ikke har været gode til at specificere og beskrive, hvilke data der ligger til grund for processen. I de udfyldte rammespørgsmål kan man se, at de finder det vanskeligt at formulere mål for udviklingsprocessen, der lader sig følge op på. Dermed bliver det vanskeligt at skabe et klart billede af, i hvilket omfang den oprindelige problemstilling er blevet håndteret på en virksomhedsfuld måde.

I forhold til *design 2*, er det først og fremmest tydeligt, at det fører til tidsmæssige udfordringer. Det får os ikke til at foreslå justeringer af designet, men derimod at det så vidt muligt sikres, at skoler, der vælger dette design, faktisk har de nødvendige ressourcer til at gennemføre det.

Også her kan det være svært at følge op på den ønskede udvikling med de mål, der er opstillede. Det er vigtigt, at portfolioarbejdet udføres over tid for at kunne identificere tegn på udvikling. Som et skridt på vejen kunne en tydeligere angivelse af navn og dato for portfolioarbejdet optimere processen for analyse af datasættene og i højere grad dokumentere forløbet i forhold til at spore udviklingstegn og de processer, der har været understøttende herfor. Dette vil derfor fremadrettet skulle betones klarere.

Observationerne af designet i brug – og de udfyldte portfolier samt refleksionsark – har dokumenteret, at det kan være vanskeligt for lederne at blive i den definerede rolle. Det kan derfor yderligere overvejes, om læringsforløbene ville have gavn af at blive understøttet yderligere af en facilitator i forbindelse med møderne.

For både design 1 og 2 gælder det, at der er brug for at arbejde mere med, hvad data kan være, og hvordan der kan formuleres klarere mål for udviklingsindsatsen. Lærerne er gode til at sætte læringsmål og didaktiske mål, men øjensynligt mindre trænede i at opstille mål for dem selv som lærere.

I forhold til *design 3* har det vist sig at være meget afhængigt af indsigten i den bagvedliggende teori, de spørgsmål, som profilerne udarbejdes på grundlag af, hvordan scorerne udregnes, og hvordan profilerne skal læses. Resultaterne indikerer, at det er et design, som kan virke stærkt, når den pædagogiske ledelse i forvejen er stærk, men at det er følsomt over for svag pædagogisk ledelse.

Dog har flere af lederne peget på, at QTI-profilerne – når de har forstået dem og kender teorien bag dem – styrker dem som pædagogiske ledere og tilfører dem en legitimitet ift. samtalsituationen.

Det er samtidig blevet tydeligt, at der skal være en særlig opmærksomhed på, at QTI-redskabet kan opfattes som et redskab til at måle performance, hvilket kan skabe en vis modstand mod det. Det er uomtvisteligt, at QTI-metoden har et normativt grundlag i den forstand, at ikke alle profiler er lige gode i forhold til at skabe læring og trivsel blandt elever. Men det øger trygheden hos lærerne, hvis profilen så at sige tilhører dem, så de er fortrolige med den og har overvejet den og dens mulige implikationer inden mødet med den pædagogiske leder. Samtidig vil der også i forhold til dette design være behov for en vedvarende træning af de pædagogiske ledere ift. at gennemføre feedbacksamtaler på en måde, der understøtter refleksive processer hos lærerne.

Bilag

- Bilag 1: "DESIGNBESKRIVELSE – Feedbackdesign 1: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer", 1. juli 2016 (*separat fil*)
- Bilag 2: "DESIGNBESKRIVELSE – Feedbackdesign 2: Aktionslæringsforløb med leder- og lærerteam", 7. juli 2016 (*separat fil*)
- Bilag 3: "DESIGNBESKRIVELSE – Feedbackdesign 3: Udviklingssamtaler med den enkelte lærer baseret på QTI-data, 5. juli 2016 (*separat fil*)
- Bilag 4: Spørgeskema anvendt til survey blandt ledere (*Slutmåling*)
- Bilag 5: Spørgeskema anvendt til survey blandt lærere (*Slutmåling*)
- Bilag 6: QTI-spørgeramme – Version 1

Bilag 4: Spørgeskema anvendt til survey blandt ledere (Slutmåling)

	Kapacitet	Praksis
Organisatorisk niveau	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ...Har skolen fastlagt og nedskrevet retningslinjer for den pædagogiske ledelse? ...Er den pædagogiske ledelse på skolen understøttet af bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign.? ...Er der en klar organisering og arbejdsdeling omkring den pædagogiske ledelse? ...Er der afsat ressourcer (tid, kompetence, midler til kompetenceudvikling m.m.) til opgaven med pædagogisk ledelse, der matcher opgavens omfang? ...Er pædagogisk ledelse genstand for et fælles ledelsesmæssigt fokus (eller er det noget du primært selv håndterer)? ...Understøtter skolen, at lærerne har indbyrdes dialog om deres undervisningspraksis/kvaliteten af deres undervisning? 	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Gennemføres der samtaler med lærerne om deres undervisningspraksis på systematisk vis (en måde som I på skolen har taget stilling til er den mest hensigtsmæssige)? Anvendes der på skolen bestemte redskaber, dagsordener, skabeloner el.lign. som understøttende for samtaler om lærernes undervisningspraksis og kvaliteten af denne? Oplever du lærerne som engagerede og aktive medspillere i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis? Oplever du, at lærerne reflekterer over og har indbyrdes dialog om kvaliteten af deres undervisning/deres undervisningspraksis? Skaber du som pædagogisk leder rammer for, at lærerne udvikler deres undervisningspraksis? ... Har lærerne set i dit perspektiv det rette råderum for beslutninger om deres undervisning? ... Oplever du, at lærerne ser øget fokus på pædagogisk ledelse som indskrænkende for deres professionelle råderum som undervisere?
Individuelt niveau	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Føler du dig fagligt tilstrækkelig godt rustet til at varetage opgaven med pædagogisk ledelse? ... Har du særlig uddannelse, efteruddannelse, har deltaget på konferencer el.lign. der understøtter din rolle som pædagogisk leder? 	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Reflekterer du over din pædagogiske ledelse og mulighederne for at forbedre den? ... Oplever du dig selv som en "professionel samtalepartner" i dine samtaler med lærerne om udvikling af deres undervisningspraksis?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Oplever du kvalitet i undervisningen som et felt, du udvikler i fællesskab med lærerne (i modsætning til en indsats som lærerne oplever som indskrænkende for deres professionelle råderum eller udtryk for kontrol med deres undervisning)? ▪ ... Oplever du mulighed for dialog og kollegial sparring med pædagogiske ledere på din egen eller andre skoler om udvikling af din pædagogiske ledelse? ▪ ... Oplever du, at lærerne trækker på dig som en faglig ressource i forhold til udvikling af deres undervisningspraksis? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Anvender du bestemte værktøjer, skabeloner, dagsordener el.lign. som understøtter dine samtaler med lærere om udvikling af deres undervisningspraksis? ▪ ... Oplever du, at du har tilstrækkelig tid til at reflektere over og udvikle din rolle og indsats som pædagogisk leder? ▪ ... Har du i praksis kollegial sparring med lederkolleger eller andre om rollen som pædagogisk leder og måden, du udfylder den på? ▪ ... Har du dialog med individuelle lærere eller med lærerteam om udvikling af undervisningspraksis? ▪ ... Foregår dialogen i samtaler, der har selvstændigt fokus på udvikling af undervisningspraksis hos individuelle lærere eller lærerteam (i modsætning til at det er et delelement i MUS samtaler el.lign.)?
		<p>Hvor ofte indgår følgende elementer i opgaven som pædagogisk leder?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation af undervisning ▪ Individuelle samtaler med facilitering af reflekserive processer ▪ Kollektive samtaler med lærerteam med facilitering af reflekserive processer
<p>Evaluerings- og udviklingskapacitet</p>	<p>Hvilke data indsamler I, der kan belyse kvaliteten af undervisningen eller andre forhold, som I finder væsentlige?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Løfteevne ▪ Fastholdelse ▪ Frafaldsprocent ▪ Karaktergennemsnit generelt ▪ Karaktergennemsnit i centrale fag ▪ Overgang til videregående uddannelse ▪ Overgang til beskæftigelse ▪ Lærer-elev-ratio ▪ Konfrontationstimer (lærernes elevsamvær med et direkte læringsformål) ▪ Elevtalsudvikling ▪ Elevtrivsel ▪ Medarbejdertrivsel ▪ Undervisningsevaluering ▪ Vi indsamler ingen data 	<p>Har skolen gennemført forsøg (afgrænset afprøvning af bestemte metoder, praksis el.lign.) med henblik på udvikling af undervisningen på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Har disse forsøg været baseret på systematisk indsamlede informationer eller data om en given problemstilling? <ul style="list-style-type: none"> - Er de anvendte data: Egne data, Ministeriets data, Ved ikke

	I hvor høj grad har I fulgt systematisk op på gennemførte indsatser/forsøg med henblik på at evaluere deres virkning og effekt?	Har I erfaring med at implementere nye elementer i undervisningen baseret på forsøg, som I har evalueret?
Baggrundsvariable	Hvor mange elever går der på det uddannelsesområde, som du er pædagogisk leder for?	Hvor mange lærere er tilknyttet skolen på det uddannelsesområde, som du er leder for?
	Hvor mange lærer-årsværk beskæftiger skolen på det område, hvor du er pædagogisk leder?	Hvor stor en andel af din arbejdstid (i pct.) anvender du på at forberede dialog med lærerne om deres undervisningspraksis? <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 – 10 % ▪ 11 – 25 % ▪ 26 – 50 % ▪ 51 – 75 % ▪ 76 – 100 %
	Hvor stor en andel af din arbejdstid (i pct.) anvender du på direkte dialog med individuelle lærere og/eller lærerteam? <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 – 10 % ▪ 11 – 25 % ▪ 26 – 50 % ▪ 51 – 75 % ▪ 76 – 100 % 	Hvor mange personer er involveret i opgaven med pædagogisk ledelse på det uddannelsesområde, hvor du er pædagogisk leder? <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 eller flere
	Hvor mange årsværk er involveret i opgaven med pædagogisk ledelse på det uddannelsesområde, hvor du er pædagogisk leder? <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 eller flere 	
Programmets implementering	I hvor høj grad har det feedbackdesign, som I har valgt, matchet den problemstilling, som I oprindeligt ansøgte om at arbejde med?	I hvilken grad har det påvirket afprøvningen af jeres feedbackdesign, at de tre designs ikke var kendte i ansøgnings- og udmeldingsforløbet?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I hvor høj grad har du oplevet følgende elementer i programmets centrale styring som understøttende for afprøvningen af jeres feedbackdesign? ▪ ▪ Koncept- og designbeskrivelserne ▪ De detaljerede tidsplaner for designtesten ▪ Skabelonerne for feedbackspørgsmål ▪ Skabelonerne for refleksionsspørgsmål (herunder portfolio og logbog) ▪ Anvendelsen af Dropbox ▪ Løbende evalueringskrav 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I hvor høj grad har du oplevet hvert af følgende elementer som værdifulde for afprøvningen af jeres feedbackdesign? ▪ Konferencer ▪ Workshops ▪ Nyhedsbreve ▪ Skolerapporten ved startmålingen ▪ Designbeskrivelserne ▪ Videoner med designgennemgang ▪ Skolebesøg ▪ Mulighed for telefon- og e-mailvejledning ▪ Løbende e-mailorientering

	<p>I hvor høj grad har følgende elementer i programledelsen understøttet jeres deltagelse i programmet?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konferencer ▪ Workshops ▪ Nyhedsbreve ▪ Skolerapporten ved startmålingen ▪ Designbeskrivelserne ▪ Videoer med designgennemgang ▪ Skolebesøg ▪ Mulighed for telefon- og e-mailvejledning ▪ Løbende e-mailorientering 	<p>I hvor høj grad har du haft den fornødne tid til at gennemføre de aktiviteter, der følger af beskrivelsen af jeres feedbackdesign?</p>
	<p>I hvilket omfang er I lykkedes med at etablere en klar ansvars- og arbejdsdeling mellem ledere og lærere i forbindelse med afprøvningen af jeres feedbackdesign?</p>	<p>I hvilket omfang er I lykkedes med løbende at informere de deltagende lærere om forventningerne til deres deltagelse i afprøvningen af jeres feedbackdesign?</p>
	<p>I hvor høj grad er afprøvningen af jeres feedbackdesign og deltagelse i programmet blevet prioriteret af skolen ift. til fx daglig drift og øvrige forsøgs- og udviklingsaktiviteter?</p>	<p>I hvilket omfang er programdeltagelsen og afprøvningen af jeres feedbackdesign blevet bakket op af ledelsen på jeres skole?</p>
	<p>I hvor høj grad har din viden om og forståelse af jeres feedbackdesign været tilstrækkelig i forhold til at arbejde med det?</p>	<p>I hvor høj grad har du oplevet, at de deltagende lærere har haft en tilstrækkelig viden om og forståelse af jeres feedbackdesign?</p>
	<p>Har der i løbet af programperioden været tale om udskiftninger blandt ledere og medarbejdere, som har arbejdet med afprøvningen af jeres feedbackdesign?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvem der har der været tale om udskiftning af?: Ledere/lærere 	<p>Har der i løbet af programperioden været planlagt eller gennemført følgende, som har haft betydning for afprøvningen af jeres feedbackdesign?:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Besparelser på skolen ▪ Større interne omorganiseringer (implementering af nye reformer el. lign.) ▪ Større eksterne omorganiseringer på skolen (fusioner el. lign.) ▪ Fyringer eller andre personalemæssige ændringer ▪ Andre udviklings tiltag
	<p>I hvilket omfang tror du, at jeres deltagelse i programmet vil have indflydelse på følgende i fremtiden?:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Måden du bedriver pædagogisk ledelse på ▪ Måden der bliver bedrevet pædagogisk ledelse på hele skolen 	

Bilag 5: Spørgeskema anvendt til survey blandt lærere (Slutmåling)

	Kapacitet	Praksis
Organisatorisk niveau	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Har skolen fastlagt og nedskrevet retningslinjer for den pædagogiske ledelse? ... Er dialogen om udvikling af lærernes udviklingspraksis på skolen understøttet af bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign.? ... Oplever du en klar organisering og arbejdsdeling omkring den pædagogiske ledelse på skolen? ... Oplever du, at der er afsat ressourcer (tid, kompetence, midler til kompetenceudvikling m.v.) til opgaven med udvikling af den enkelte lærers undervisningspraksis, der matcher opgavens omfang? ... Oplever du dig som lærer understøttet af skolens ledelse ift. udvikling af din undervisningspraksis? ... Understøtter skolen, at lærerne har indbyrdes dialog om deres undervisningspraksis/kvaliteten af deres undervisning? 	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Har du samtaler med din pædagogiske leder om udvikling af din undervisningspraksis på en systematisk måde (en måde som I på skolen har taget stilling til er den mest hensigtsmæssige)? ... Har du oplevet bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign. anvendt som understøttende for samtaler om din undervisningspraksis? ... Oplever du dig selv og dine kolleger som engagerede og aktive medspillere i forhold til udvikling af måden, I underviser på? ... Oplever du en kultur for, at du og dine kolleger reflekterer over og har indbyrdes dialog om jeres undervisningspraksis? ... Understøtter skolens ledelse udvikling af din undervisningspraksis ved f.eks. at skabe rammer for kollegial sparring el.lign.? ... Oplever du at have det råderum for beslutninger om din undervisning, som du gerne vil have?...
Individuelt niveau	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Føler du dig fagligt godt klædt på til løbende at udvikle din undervisningspraksis? ... Har du været på kursus, efteruddannelse el.lign., der understøtter dig i at udvikle din undervisningspraksis? ... Oplever du kvalitet i undervisningen som et ansvar du deler med dine kolleger og skolens ledelse og gerne vil have input til? (i modsætning til dit personlige domæne og ansvar) ... Oplever du mulighed for dialog og kollegial sparring med dine lærerkolleger om udvikling af din undervisningspraksis? ... Oplever du mulighed for dialog og sparring med den pædagogiske leder/skolens ledelse om udvikling af din undervisningspraksis? ... Oplever du det øgede fokus på pædagogisk ledelse og evt. nye tiltag fra den pædagogiske leder som indskrænkende for dit professionelle råderum som underviser? 	<p>I hvilket omfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Reflekterer du over din undervisning og mulighederne for at forbedre den? ... Opfatter du din pædagogiske leder (den leder du ville kunne tale om din undervisningspraksis med) som en professionel samtalepartner ift. udvikling af din undervisningspraksis? ... Gør du brug af en systematik, bestemte rammer, redskaber, skabeloner el.lign. i forhold til at udvikle din undervisningspraksis (i modsætning til at basere udvikling på intuition, mavefornemmelse og ad hoc justeringer)? ... Oplever du, at du har tilstrækkelig tid til at reflektere over og udvikle din måde at undervise? ... Deler du i praksis dine undervisnings erfaringer med dine kolleger og/eller søger sparring med kolleger om din undervisning?

		<p>Hvor søger du hjælp, hvis du oplever en udfordring med din undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Litteratur ▪ Enkelte nære kolleger ▪ Undervisningsteams ▪ Pædagogisk leder/uddannelsesleder ▪ Facebookgrupper, sociale medier/fora ▪ Faglige foreninger ▪ Andet.....
Baggrundsvariable	<p>Hvilket uddannelsesområde er du lærer på?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ STX og/eller HF ▪ Erhvervsgymnasial uddannelse (HTX/HHX) ▪ EUD (herunder SOSU) ▪ Almen Voksenuddannelse (VUC) ▪ Arbejdsmarkedsuddannelser (AMU) 	<p>Hvor mange års undervisningserfaring har du?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 - 5 år ▪ 6 - 10 år ▪ 11 - 15 år ▪ 16 - 20 år ▪ 21 - 25 år ▪ 26 - 30 år ▪ 31 - ? år
Programmets implementering	<p>I hvor høj grad har du haft den fornødne tid til at gennemføre de aktiviteter, der følger af beskrivelsen af jeres feedbackdesign?</p>	<p>I hvor høj grad har du oplevet, at der har været følgende tilstede på skolen i forbindelse med afprøvningen af jeres feedbackdesign?:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En klar ansvars- og arbejdsdeling mellem ledere og lærere ▪ En klar plan for afprøvningen
	<p>I hvilket omfang har du følt dig tilstrækkeligt informeret om, hvad der forventedes af din deltagelse i afprøvningen af jeres feedbackdesign?</p>	<p>I hvor høj grad oplever du, at afprøvningen af jeres feedbackdesign og deltagelse i programmet er blevet prioriteret på skolen ift. fx den daglige drift og øvrige forsøgs- og udviklingsprojekter?</p>
	<p>I hvilket omfang oplever du, at programdeltagelsen og afprøvningen af jeres feedbackdesign er blevet bakket op af ledelsen på jeres skole?</p>	<p>I hvor høj grad har du oplevet, at din pædagogiske leder har haft en tilstrækkelig viden om og forståelse af jeres feedbackdesign?</p>
	<p>I hvor høj grad har din viden om og forståelse af jeres feedbackdesign været tilstrækkelig i forhold til at arbejde med det?</p>	<p>Har der i løbet af programperioden været planlagt eller gennemført følgende, som har haft betydning for afprøvningen af jeres feedbackdesign?:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Besparelser på skolen ▪ Større interne omorganiseringer (implementering af nye reformer el. lign.) ▪ Større eksterne omorganiseringer på skolen (fusioner el. lign.) ▪ Fyringer eller andre personalemæssige ændringer ▪ Andre udviklingstiltag ▪ Andet

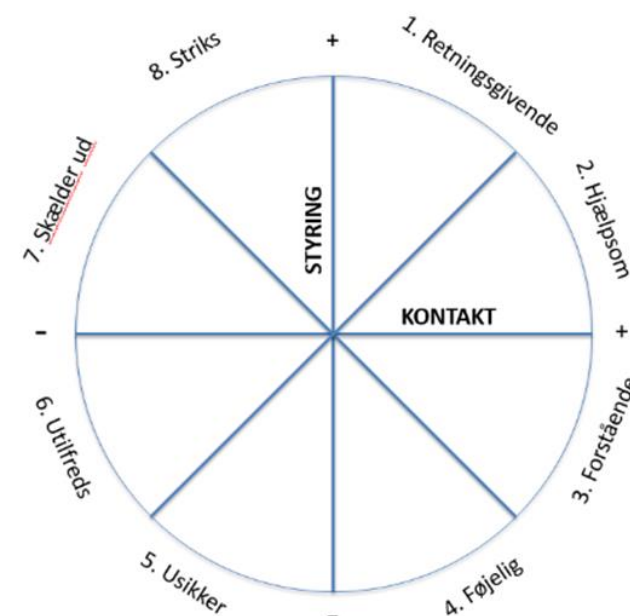
I hvilket omfang tror du, at jeres deltagelse i programmet vil have indflydelse på følgende i fremtiden?:

- Den måde, som din pædagogiske leder bedriver pædagogiske ledelse på
- Måden, der bliver bedrevet pædagogisk ledelse på hele skolen

Bilag 6: QTI-spørgeramme – Version 1

32-itemspørgeramme - Version 1 - juni 2017	Oktant
Læreren forklarer alting klart	1
I timerne ved vi, hvad vi skal	1
Læreren kan fastholde vores opmærksomhed	1
Læreren har overblik over, hvad der foregår rundt omkring i klassen i timen	1
Man kan gå til ham/hende, hvis man har brug for hjælp	2
Læreren hjælper os i gang	2
Læreren gør meget for at være sikker på, at vi har forstået tingene	2
Læreren vil gerne forklare tingene en gang til	2
Læreren er forstående over for os	3
Læreren lytter til os	3
Læreren interesserer sig for os som mennesker	3
Læreren er venlig	3
Vi har stor indflydelse på undervisningen	4
Læreren lader os stort set gøre, hvad vi vil	4
Vi kan selv bestemme, hvad vi vil lave i timerne	4
Vi har mange valgmuligheder i det faglige arbejde	4
Læreren virker usikker	5
Læreren er genert	5
Læreren har svært ved at styre klassen	5
Læreren har svært ved at få os til at lave noget	5
Læreren virker trist	6
Læreren virker utilfreds med klassen	6
Læreren er meget kritisk over for os	6
Læreren tror, vi ikke kan finde ud af noget	6
Læreren bliver nemt vred	7
Læreren slår ned på småting	7
Læreren skælder ud	7
Det er nemt at blive uvenner med ham/hende	7
Der er mange regler i lærerens timer	8
Læreren forlanger ro i timerne	8
Læreren forventer, at vi laver meget	8
Læreren irettesætter os, hvis vi bryder reglerne	8

Styring-kontakt-modellen med otte facetter



Spørgerammen er valideret ad tre omgange, hvorefter spørgsmål er udeladt, så antallet er reduceret fra 50 til 42 til 32 spørgsmål. Spørgsmål er seneste revideret d. 12. juni 2017 af Dorte Ågård og benævnes i denne rapport "Version 1"

