

# NÅR SKOLEUDVIKLINGSSAMTALER SKAL GIVE GENNEMSLAG TIL ELEVERS LÆRING OG TRIVSEL

Publiceret: 2. april 2024

Af: Karen Engelund

## ABSTRAKT:

Denne artikel undersøger anvendelsen af datainformerede skoleudviklingssamtaler som et værktøj til at styrke pædagogisk ledelse og fremme elevernes læring og trivsel. Artiklen følger den første runde af de nye skoleudviklingssamtaler i Herning Kommune med dels en kvantitativ evaluering, dels et opfølgende interview med en skoleleder, og diskuterer de muligheder og udfordringer, der opstår, når skoleledere og forvaltning arbejder sammen i en datainformeret evaluerings- og beslutningskontekst. Første runde af skoleudviklingssamtalerne står i Herning på skuldrene af to års erfaringer med såkaldte læringsdialoger mellem skolechef, pædagogisk konsulent og skoleledelse.

En væsentlig observation er, at skoleudviklingssamtalerne ikke blot bør være en årlig begivenhed, men en integreret del af skolens evalueringskultur. Data skal bruges kontinuerligt, og skolen bør have en praksis for databrug, en såkaldt datakultur. Dette kræver, at skolen og dens ledelse er engageret i at bruge data som en integreret del af alle skolens processer. Derudover kræver det, at både skoleledelse og forvaltning betragter skoleudviklingssamtaler som noget, vi arbejder med hele året, og at der skabes sammenhæng mellem skoleudviklingssamtalen og skoleplanen<sup>[1]</sup>.

Et centralt fund er, at der er behov for at støtte skolelederne i at udvikle deres datakultur og dataliteracy. Dette kan bidrage til at skabe en platform for organisatorisk læring, hvor skolelederne kan revidere grundlæggende antagelser og forbedre skolens praksis. Skoleudviklingssamtalerne har således potentiale til at styrke den pædagogiske ledelse og

forbedre skolepraksis. For at realisere dette potentiale er det vigtigt at investere i dataliteracy og skabe en stærk datakultur på skolerne.

Selvom jeg i artiklen er optaget af læringssporet og dermed skoleudviklingssamtalernes gennemslag til elevernes læring, så er det en pointe, at der, om end mere implicit, også er et styringsspor. Styringsspor, finder jeg, må accepteres som et vilkår, men det må ikke overtage læringssporet.

To konkrete eksempler fra skoleledere viser, hvordan skoleudviklingssamtaler kan føre til gennemslag i praksis. Et fornyet fokus på læselyst og en ny tilgang til skolefritidsordningen er konkrete eksempler på ændringer, der er blevet indarbejdet i skoleplanen. Disse ændringer har til hensigt at øge elevernes læring og trivsel.

Samlet set viser analysen, at datainformerede skoleudviklingssamtaler har potentiale til at forbedre skolepraksis og elevernes læring og trivsel. For at dette potentiale kan realiseres fuldt ud, er det nødvendigt at fokusere på dataliteracy, datakultur og kontinuerlig brug af data i skolens evalueringspraksis. Her er det vigtigt at se på dataliteracy som et fællesanliggende, hvor forvaltningen også spiller en rolle.



## SKOLEUDVIKLINGSSAMTALER

I en tid, hvor skolevæsenet kontinuerligt søger at forbedre undervisningen og elevernes trivsel, har en ny tilgang til evaluering og dialogbaseret skoleudvikling set dagens lys. Den politiske aftale om *Fremtidigt evaluerings- og bedømmelsessystem*<sup>[2]</sup> har afskaffet den gamle kvalitetsrapport<sup>[3]</sup> og indført skoleudviklingssamtaler som erstatning. Dette skift har potentielt

en afgørende indvirkning på udvikling af skolepraksis og gennemslag til elevernes læring og trivsel.

Som Pædagogisk Udviklingskonsulent i Børn og Unge i Herning Kommune deltager jeg i skoleudviklingssamtalerne på alle folkeskoler og interne skoler i kommunen. Formelt er det jf. ministeriets vejledning<sup>[4]</sup> kommunalbestyrelsen, der forestår samtalerne, men opgaven kan uddelegeres til forvaltningen eller politiske udvalg. Konkret blev deltagerkredsen i Herning Kommune et centralt hold bestående af Skolechef, Direktør for Børn og Unge, Politisk udvalgsformand og mig som Pædagogisk Udviklingskonsulent, mens skolelederen sætter deltagerholdet lokalt.

En central del af skoleudviklingssamtalerne er brugen af data til at evaluere skolens praksis. Skolelederne har initiativretten til at udpege og analysere udviklings- og indsatsområder, som de ønsker på dagsordenen, og de indsender en datapakke med relevant data før samtalen. Herudover kan kommunalbestyrelsen supplere med temaer til dagsordenen. Dette datainformerede grundlag giver skolelederne og forvaltningen mulighed for at dykke ned i skolens udfordringer og styrker, hvilket kan føre til konkrete ændringer i skolepraksis.

Ifølge vejledningen skal resultaterne fra obligatoriske test i læsning og matematik (pt. Nationale overgangstest) og *anden relevant viden* inddrages til skoleudviklingssamtalen. Dette giver ret vide rammer for anvendt data. Vejledningen foreskriver, at skolelederen i fasen før skoleudviklingssamtalen i sin analyse af udviklings- og indsatsområder bør inddrage og drøfte *vidensgrundlaget* med skolebestyrelse, medarbejderudvalg, elevråd og andre relevante parter for at indhente alle parters perspektiver. Efter samtalen anbefaler vejledningen, at dialogen fortsættes, så alle parter kan understøtte indgåede aftaler.

Fra forvaltningens side har vi mulighed for at tilføje punkter til dagsordenen og således ønske bestemte områder drøftet. Vi har desuden forberedt os på forhånd. Skolechef, direktør og udvalgsformand har således læst dagsordenen og orienteret sig i datapakken, mens jeg som pædagogisk udviklingskonsulent også har læst "*alt det rundt om*". Vi er meget opmærksomme på, at nye data ikke præsenteres som en bombe på mødet. Det betyder, at hvis vi som forvaltning vurderer, at øvrige data bør vendes, så vil vi på forhånd sætte det på dagsordenen og afstemme med skolelederen. Det handler i sidste ende om, at vi som forvaltning har en tilsynsforpligtelse. Uanset om vi som forvaltning har tilføjet punkter på dagsordenen eller ej,

så er vores sigte med skoleudviklingssamtalerne at give skoleledelsen rum til at blive skarpere på egne prioriteringer, udviklings- og indsatsområder. Vi forsøger at være en relevant omgivelse og spørge nysgerrigt ind på en anerkendende måde, som kan give anledning til refleksion over egen praksis. Vi bedriver dermed en form for pædagogisk ledelse af skolelederne gennem skoleudviklingssamtalen.

Den beskrevne forståelse af skoleudviklingssamtaler bliver også afsæt for denne artikels undersøgelsesspørgsmål om, hvor vidt skoleudviklingssamtaler på et datainformeret grundlag har et gennemslag til praksis. Det drivende spørgsmål i artiklen er dermed, om man kan spore et gennemslag fra skoleudviklingssamtalen til pædagogisk ledelse og i næste led i forhold til elevernes læring og trivsel?

Det empiriske grundlag for artiklen er første års skoleudviklingssamtaler i Herning Kommune, en opfølgende evaluering blandt skolelederne og et efterfølgende interview med en af de deltagende skoleledere.

## KAN SKOLEUDVIKLINGSSAMTALER FÅ GENNEMSLAG TIL PRAKSIS?

Kvalitetsrapporten fik kritik for at være bureaukratisk<sup>[5]</sup>. Som tidligere tovholder på Kvalitetsrapporten ved jeg fra det meget sparsomme antal besøg på hjemmesiden i forbindelse med Kvalitetsrapporten, at så godt som ingen læste den. Nu er den erstattet af en skoleudviklingssamtale. Det interessante for mig er at undersøge, om disse samtaler mellem ledelse og forvaltning får et gennemslag til praksis og dermed i sidste ende flytter noget for børnene. Alt, hvad vi gør, uanset hvor i styringskæden vi befinder os, bør i min optik have den rettedhed – at det skal komme børnene til gode. Jeg er således optaget af, om skoleudviklingssamtalen kan være et relevant bidrag til elevernes læring og trivsel og i givet fald hvordan.



I vejledningen står der følgende bl.a. om formålet for skoleudviklingssamtalen:

*Skoleudviklingssamtalerne skal indgå som et element i et samarbejde og en løbende lokal dialog om skolens udvikling, så eleverne får de bedst mulige rammer for faglig udvikling og trivsel.*

Og

*Skoleudviklingssamtalerne er et vigtigt element i kommunernes arbejde med systematisk evaluering og dialogbaseret understøttelse af folkeskolens udviklings- og indsatsområder. En god lokal evalueringspraksis er en forudsætning for at styrke elevernes faglige udvikling, læring og trivsel, så alle elever får det bedste ud af deres skolegang.*

I begge citater nævnes elevernes faglige udvikling og trivsel som noget, skoleudviklingssamtalen bidrager til. Derfor er det interessant at undersøge, på hvilken måde man på sigt vil kunne se indflydelse af skoleudviklingssamtalerne i praksis og således spore et gennemslag i pædagogisk ledelse og i næste led til elevernes faglige udvikling og trivsel. Jeg er med andre ord optaget af, hvordan skolelederne bruger skoleudviklingssamtalerne og tilgangen gennem data.

## MEGET FORSKELLIG BRUG AF DATA

I de 29 Skoleudviklingssamtaler, vi har afviklet i skoleåret 2022-2023, er der meget forskellig brug af data. Datapakkerne indeholder primært kvantitative data, men der er også eksempler på kvalitative data. Dette giver skolelederne mulighed for at skabe en mere nuanceret forståelse af skolens kvalitet. En vigtig faktor i denne proces er dataliteracy, evnen til at forstå og at bruge data til at træffe informerede beslutninger.

Erfaringen fra skoleudviklingssamtalerne var, at nogle skoleledere navigerer med lethed gennem datajungen, mens andre har brug for vejledning i at identificere relevante data, foretage sortering og erkende potentialet i en datainformeret tilgang. Skolelederne har som nævnt initiativretten til at pege på, hvilke udviklings- og indsatsområder de ønsker at dagsordensætte til skoleudviklingssamtalerne. Det indebærer, at de har brug for at kunne finde relevante data til belysning af de valgte temaer. Jeg fik i perioden forud for skoleudviklingssamtalerne særdeles mange henvendelser fra skoleledere, som havde brug for hjælp til - eller gav udtryk for at føle sig alene med - opgaven. Her har det været min rolle som konsulent at guide skolelederne, når de bad om det. En del skoleledere har således behov for at udvikle deres dataliteracy, og der viste sig behov for kapacitetsopbyggende initiativer for at styrke denne kompetence. I de følgende afsnit vil jeg komme ind på, hvordan datadimensionen spiller en afgørende rolle og kan spændes for det gode gennemslag til praksis.



## MULIGHEDER OG UDFORDRINGER VED ANVENDELSE AF DATA

Anvendelse af data kræver dataliteracy, som defineres ved evnen til at spørge og besvare spørgsmål om at indsamle, analysere og skabe mening i og om data (Hamilton m.fl. i Klausen 2018). I de 29 datapakker, vi modtog på forvaltningen, var der primært kvantitative data. På en del skoler blev store dele af de indsendte data aldrig omtalt ved skoleudviklingssamtalerne, eftersom disse data ikke havde sammenhæng til de udvalgte udviklings- og indsatsområder. Nogle skoleledere havde således vedlagt de samlede rapporter fra Trivselsmålingen eller hele rapporten fra børnehaveklassens sprogvurdering, men talte kun ind i en enkelt tabel, som fx sammenlignede skolens sprogvurdering med kommunegennemsnittet. Andre havde vedlagt deres lokale handleplan for sprog og læsning uden at sætte sprog og læsning på dagsordenen.

Flere havde sat Skolefritidsordningen (SFO) på dagsordenen og som data vedlagt indmeldelsestal. Disse data siger selvsagt noget om, hvem og hvor mange der kommer i SFO'en, men ikke noget om hvorfor eller om kvaliteten af SFO-tilbuddet. Det kan man i stedet finde mulige bud på i data fra fx forældre-brugertilfredshedsundersøgelsen, hvor forældrene netop tilkendegiver deres tilfredshed med SFO'en og personalets indsats på en række forskellige parametre. Eksempler som disse viste os som forvaltning, at der er behov for kompetenceudvikling indenfor dataliteracy.

Kun I få tilfælde så vi eksempler på kvalitative data i datapakkerne. Det kunne være en lokalt produceret spørgeskemaundersøgelse blandt børnene i skolefritidsordningen om foretrukne aktiviteter og fremadrettede ønsker eller et eksempel på elevrådets undersøgelse af undervisningsmiljøet i børnehøjde.

Det er en overvejelse værd, om det dermed er et dataperspektiv med slagside, der fylder i Skoleudviklingssamtalerne. Hermed mener jeg, om de objektive kvalitetsmarkører som fx karakterer, trivselsmåling og Nationale test kommer til at fylde for meget i datapakkerne. Jeg underkender bestemt ikke vigtigheden af disse, men konstaterer, at det ofte var, når data blev beriget med kvalitative data som fx lærernes observationer, elevudsagn mv., at lederne fik lys i øjnene. Tolker vi ud fra mængden af data, som var medsendt, men ikke blev anvendt, så forstærker det indtrykket af et dataperspektiv med en slagside. Måske kan det ligne en lidt snæver opfattelse af, hvad der i ledelsens optik er relevante data. Måske vil det være mere præcist at sige ledelsens optik af, hvad *forvaltningen* forventer.

Jeg vil nu for en kort stund afvige fra mit foretrukne læringsspor og gå en lille afstikker ned ad et styringsspor for at vise, at det ikke er så underligt, at dette er svært at navigere i for skolelederne. Her har vi som forvaltning en opgave i forhold til rammesætning af skoleudviklingssamtalerne.

## STYRINGSSPORET

I de gamle kvalitetsrapporter var der en stribe obligatoriske data, som lovformeligt skulle indgå. I skoleudviklingssamtalerne er kun en enkelt datatype obligatorisk jf. vejledningen, som tilmed

påpeger, at kvantitative data sjældent kan stå alene, og at kvalitative data kan bidrage med flere perspektiver:

*Resultaterne fra de obligatoriske test i læsning og matematik skal inddrages i skoleudviklingssamtalen (...). Herudover kan skoleudviklingssamtalen tage udgangspunkt i anden relevant viden om skolevæsenet, hvilket åbner for, at man lokalt kan tage stilling til hvilke tematikker, der skal være i fokus i skoleudviklingssamtalen. "Anden relevant viden" kan være kvantitative data om skolens faglige og trivselsmæssige resultater. Det kan for eksempel være data om resultaterne ved folkeskolens prøver og trivselsmålinger eller lokale data. Kvantitative data kan sjældent stå alene, og inddragelse af kvalitative data vil kunne bidrage med flere perspektiver på skolens udvikling og understøtte en dybdegående dialog[6].*

I flere tilfælde oplevede vi skoleledere berige kvantitative data med fx kvalitative observationer under samtalerne. På en skole så vi således meget fine data fra trivselsmålingen, som blev underbygget med de fineste elevudsagn fra et trivselsforløb om oplevelsen af at gå på skolen. Disse blev vist på mødet, men ikke medsendt i datapakken, måske fordi skolelederen tænkte, at det ikke lignede valide data og krævede ord med på vejen. En anden skoleleder var meget optaget af bevægelse i undervisningen. Dette var lederens største fokus på dagsordenen, men datapakken viste intet om dette fokus. I stedet viste lederen på mødet begejstret billeder fra et væld af fysiske aktiviteter med fagligt indhold. På samtalen rostes skolelederen for at lykkes med et stort praksisfagligt fokus. Umiddelbart virkede det ikke som et fokus, lederen selv havde haft, men som endte med at træde tydeligt frem i dialogen og blev en ny rettedhed hos lederen.

De nævnte eksempler giver slagsiden modvægt, men det generelle billede var, at de kvantitative data i mange af skoleudviklingssamtalerne fik lov at spille en hovedrolle. Måske skyldes det forventningsrester fra en svunden tid med kvalitetsrapporter og krav om bestemte data. Men gør man sig tankeeksperimentet, at en skoleledelse helt smed de gængse kvalitetsmarkører ud af datapakkerne, så er virkeligheden nok, at vi som forvaltning ville have undret os. Forklaringen herpå må søges i styringssporet.

Hvor kvalitetsrapporten i den nu historiske bekendtgørelses §1 indeholder Kommunalbestyrelsens vurdering af skolevæsenet og de enkelte skolers niveau, så er skoleudviklingssamtalen i indhold og form i ministeriets vejledning beskrevet som en *tillidsfuld og faglig dialog mellem kommunalbestyrelse og skoleleder*. Selvom vejledningen for



skoleudviklingssamtaler er gennemsyret af intentionen om tillidsfuld og faglig dialog om skolernes indsats- og udviklingsområder, så har kommunalbestyrelsen også en tilsynsforpligtelse.

Følgende citat er fra Børne og Undervisningsministeriets hjemmeside:

*Kommunalbestyrelsen har som skoleejer det overordnede ansvar for kommunens folkeskoler og skal blandt andet sikre, at undervisningen på de lokale folkeskoler har den nødvendige kvalitet.<sup>[7]</sup>*

Set fra et forvaltningsperspektiv er skoleudviklingssamtalen naturligvis en anledning. Der er da også i vejledningen for skoleudviklingssamtalen tegn på, at skoleudviklingssamtalen også er et led i kommunalbestyrelsens tilsynsforpligtelse med skolerne:

*Samtalen må nødvendigvis også tage afsæt i kommunalbestyrelsens blik på skolen, dens udfordringer og udviklings- og indsatsområder og i kommunalbestyrelsens blik for det kommunale skolevæsen på tværs af skolerne i kommunen og den strategiske retning, der er udstukket.*

Og

*Som led i kvalitetstilsynet med folkeskolen kan Styrelsen for Undervisning og Kvalitet pålægge en kommune at udarbejde en handlingsplan for skoler med vedvarende dårlig kvalitet, som skal godkendes af kommunalbestyrelsen og af styrelsen, jf. folkeskolelovens § 57 d, stk. 3-4. Det er generelt kun meget få folkeskoler i tilsyn, hvor kommunen er pålagt en sådan handlingsplan. Handlingsplanen skal indgå i skoleudviklingssamtalen så længe, handlingsplanen pågår.*

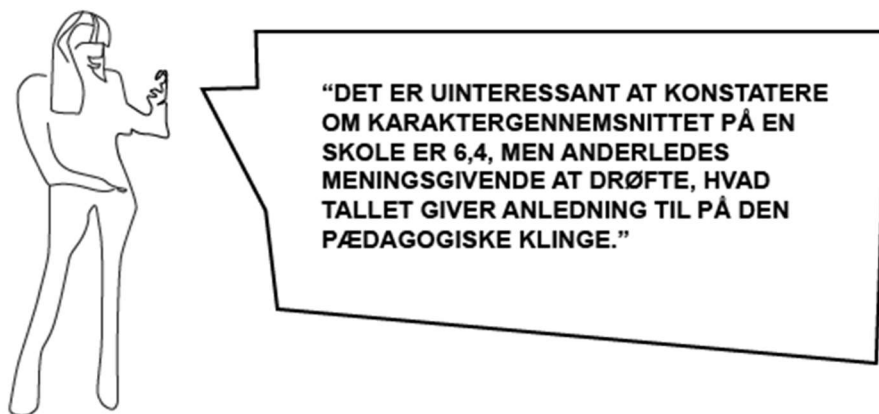
Det, som her refereres til, er, at skoler og forvaltning modtager skriftlig information fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i tilfælde af bekymrende kvalitet på en skole. I Herning Kommune giver modtagelsen af et sådant "bekymringsbrev" anledning til, at det politiske led skal orienteres, ligesom forvaltning og skoleledelse går i dialog om, hvad Styrelsens henvendelse kalder på. En sådan henvendelse om bekymrende kvalitet fra Ministeriet til forvaltning og lokal skole vil klart komme på dagsordenen til skoleudviklingssamtalen. Afsættet vil fra forvaltningens side ikke være en løftet pegefinger men netop en tillidsfuld og faglig dialog.

Endelig er det i vejledningen specificeret, at skoleudviklingssamtalen munder ud i et notat på skolens hjemmeside jf. nedenstående:

*Skoleudviklingssamtalen er omfattet af § 2, stk. 1, nr. 5, i lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne, da skoleudviklingssamtalen, eller dele af den, er en evaluering. Derfor skal der i forlængelse af skoleudviklingssamtalen udarbejdes et notat med gengivelse af evalueringens resultater. Det kan eksempelvis være et kort referat af skoleudviklingssamtalen, men der er ikke formkrav til notatet, som gøres tilgængeligt på skolens hjemmeside.*

Målet er som beskrevet i samme lovtekst §1[8], at borgerne enkelt og hurtigt kan vurdere kvaliteten af undervisningen på de enkelte skoler og institutioner.

Med ovenstående har jeg blotlagt, at der også findes et styringsspor, som ganske vist er mere implicit beskrevet i vejledningen til skoleudviklingssamtalerne. Dette indebærer, at skoleudviklingssamtalerne også fra forvaltningens side bliver led i kommunalbestyrelsens tilsynsforpligtelse. Styringssporet kan ikke undgå at have betydning for, hvordan forvaltningen rammesætter, fx hvad en datapakke skal indeholde. Dette kan være med til at skabe den nævnte slagside, hvor de kvantitative data spiller en hovedrolle, som tilfredsstillende styringssporet, mens det i mindre grad giver mening på læringsporet. Det er en udspændthed, som skolelederne må navigere i, når de sammensætter datapakken. Min pointe er, at styringssporet er et vilkår. Derfor er der nogle kvalitetsmarkører som fx trivsel og karakterer, som kun vanskeligt kan fravælges. Det afgørende er, at dialogen om de udvalgte data bliver meningsgivende også for læringsporet. Det er uinteressant at konstatere om karaktergennemsnittet på en skole er 6,4, men anderledes meningsgivende at drøfte, hvad tallet giver anledning til på den pædagogiske klinge. Kalder det på nogle greb i læringsmiljøet, i differentieringen, i prøvestilladseringen eller andet? Datapakken siger ikke meget i sig selv, det er samtalen om data, som er afgørende for lyset i øjnene omkring bordet under skoleudviklingssamtalen. Med lys i øjnene mener jeg oplevelsen af, at noget bliver vedkommende og med potentiale til at give nye perspektiver og dermed organisatorisk læring.



**“DET ER UINTERESSANT AT KONSTATERE OM KARAKTERGENNEMSNITTET PÅ EN SKOLE ER 6,4, MEN ANDERLEDES MENINGSGIVENDE AT DRØFTE, HVAD TALLET GIVER ANLEDNING TIL PÅ DEN PÆDAGOGISKE KLINGE.”**

Hornskov m.fl. (2017) har undersøgt lederes brug af data og fundet tre gennemgående tendenser:

1. Skolelederne bruger data til at demonstrere ansvarlighed og påtage sig ansvar for den bagvedliggende standard
2. Skoleledere bruger data til at bekræfte allerede eksisterende forestillinger/narrativer om deres egen skole
3. Data anvendes som afsæt for undersøgelse af egen praksis – undersøgende tilgang

Jeg genfinder alle de tre tendenser for brug af data ved skoleudviklingssamtalerne i Herning Kommune. Hornskov m.fl. beskriver den sidste tendens som den mindst fremherskende. Også dette genkender jeg – men ikke desto mindre er det måske her, vi kan lære mest – både som forvaltning og som skoleledelse. Der kan skabes nye erkendelser i rummet ved skoleudviklingssamtalen, som når bevægelsesaktiviteter skaber en ny rettedhed omkring praksisfaglighed. Det må alle parter i rummet søge og være åbne for, hvis datadimensionen skal kunne spændes for reelle gennemslag til praksis.

Tilbage til læringssporet og gennemslaget til pædagogisk ledelse og i næste led i forhold til elevernes læring og trivsel, som er det drivende for mit undersøgelsesfelt i denne artikel.

## **NÅR DATA SKAL BIDRAGE TIL LÆRINGSSPORET**

Klausen omtaler data-driven decisionmaking som lederambitionen (Hornskov, Bjerg og Maguire i Klausen 2018). Datnow og Park (2017) tilføjer en skelnen mellem det datadrevne og det datainformerede. Det er en skelnen, jeg finder brugbar, fordi data ikke i sig selv kan drive

beslutninger, men i stedet kan anvendes som information for beslutninger. Datnow og Park sidestiller information med "data med mening" og beskriver, at denne kan blive til viden gennem syntetisering og prioritering af informationen. Det kræver et færdighedsniveau, og så er vi tilbage ved dataliteracy, hvor en del af skolelederne opsøgte hjælp eller gav udtryk for at føle sig alene med opgaven. Datnow og Park anbefaler da også kapacitetsopbyggende bestræbelser.

I et interview med skoleleder S gives udtryk for, at data er med til at validere og kvalificere samtalen om skolen. Nedenstående klip fra interviewet siger ikke noget om lederens datakapacitet, men fortæller, at det kan noget at indhente og reflektere sammen over data i et ledelsesteam. I angiver mig som interviewer, og S angiver skolelederens svar.

I: *"Hvordan oplever du det, at skoleudviklingssamtalen skal være datainformeret?"*

S: *"Selvfølgelig skal den det. Jeg skal jo ikke bare sidde og synes noget, eller vi skal jo snakke om SKOLEN"*

I: *"Kan du pege på elementer i færfasen, som i din optik giver et gennemslag til praksis?"*

S: *"Ja, altså, det er det der med, at man bliver tvunget til at indhente data og kigge på det og drøfte det i sit ledelsesteam – det kan noget" (...). Vi ser ikke bare på tallene i data. Vi vælger noget ud og taler om, hvordan vi skal handle på det."*

Skoleleder S oplever det således selvfølgeligt, at skoleudviklingssamtalen skal være datainformeret og tillægger data den værdi, at samtalen ved brug af data bevæger sig væk fra synsninger og hen til noget mere *faktuelt*. Ikke faktisk forstået som en facitliste men i forståelsen af, at data repræsenterer noget dokumenteret om den lokale praksis, som så kan undersøges nærmere og/eller beriges med andre data. Skolelederen peger på skoleudviklingssamtalen som anledningen, hvor man tvinges til at indhente og forholde sig til data. Selvom *"tvinges til"* er negativt ladet, så hæfter skolelederen sig her ved, at refleksionen over data i ledelsesteamet *"kan noget"* og dermed fører noget frugtbart med sig. Desuden bliver vi med udtalelserne klogere på, at skolelederen oplever ikke bare at se på tal men at forholde sig analyserende til dem, - og at drøftelsen i ledelsesteamet er anledning til, at noget vælges frem for andet og afføder tanker om, hvilke handlinger det kalder på.

Dette finder jeg bekræftet i evalueringen med alle skoleledere i følgende udsagn:

*"Det har alt i alt været en god sund proces – data giver en øjenåbner om egen praksis"*

*"Valg af fokusområder var givende – det "tvang os" ind i gode drøftelser samt til at kigge tilbage på, om vi fik gjort det planlagte"*

*"Det gav mening og var med til at gøre os skarpere"*

*"Det var meget meningsgivende, og det har givet et fokus, som er godt for os"*

Når skolelederne således betegner brug af data som en *øjenåbner om egen praksis*, så er det udtryk for, at det har givet ny viden og erkendelser om egen praksis, som ikke var til stede i forvejen. Beskrivelsen af *alt i alt en god sund proces* siger noget om, at vejen derhen ikke nødvendigvis har været let. Som de fleste andre ting i denne verden, som vi bruger ordet "sund" om, har det kostet kræfter og vilje, men udbyttet har belønnet indsatsen. Skoleledelserne beskriver også, at de bliver skarpere, hvilket kan bestå i at se mere nuanceret på tingene eller have fået et andet sprog herfor. Endelig hæfter jeg mig ved, at skolelederne beskriver, at det datainformerede afsæt har været med til at give fokus. Skolelederne har initiativretten til at udvælge og beskrive de indsats- og udviklingsområder, de gerne vil tale om på skoleudviklingssamtalen. Data har været med til at pege på relevante områder at sætte på dagsordenen, ikke bare som bidrag til en dagsorden, men også som et relevant fremadrettet ledelsesfokus i egen praksis.



Når jeg ser tilbage på kvalitetsrapporterne, så var der jf. bekendtgørelsen en stribe obligatoriske data, som alle var markører på kvaliteten bagudrettet. I vejledningen til skoleudviklingssamtalen fremgår det at:

*Skoleudviklingssamtalen skal pege fremad mod indsatser, der kan skabe udvikling og mulighed for forbedringer på skolen i det eller de kommende år. Det skal ikke blot være en samtale om*

*status for skolens resultater og kvalitet på tidspunktet for samtalen. Der skal være fokus på konkrete løsninger og indsatser til gavn for elevernes læring og trivsel.*

Af udtalelserne fra evalueringen med skolelederne fremgår det, at skoleudviklingssamtalen både kan give anledning til at se bagud - "fik vi gjort det, vi ville" - og på den mere fremadskuende bane være med til at give ny viden og erkendelser at handle på baggrund af, samt give ledelsesfokus.

Vi kan forstå det, vi møder i den samlede evaluering, som positive bidrag til en datakultur. Lederne giver med deres udtalelser om en god og sund proces udtryk for, at udbyttet belønner indsatsen, og det demonstrerer en åbenhed overfor at have en praksis for databrug.

Iflg. Klausen (2018) er det afgørende at have en praksis for databrug - en såkaldt datakultur. Datakultur defineres (Hornskov, Bjerg og Maguire i Klausen 2018) som en pædagogisk understøttende måde at bruge data på som en integreret del af alle skolens processer. Klausens pointe er, at data i denne praksis kan være med til at styrke elevernes udbytte af skolen. Klausens datakulturbegreb giver os samtidig blik for, at det ikke er frugtbart, hvis data kun anvendes en gang om året fx i forbindelse med en skoleudviklingssamtale. Klausen fremhæver, at data ikke i sig selv skaber bedre resultater, og at der ikke forskningsmæssigt findes påviselig effekt af databrug. Det gør der til gengæld af systematisk evalueringskultur. Dét viser netop tilbage til de nævnte formål i vejledningen, og det er en opmærksomhed, vi genfinder i interviewet med S:

*I: "I vejledningen står, at skoleudviklingssamtalerne skal indgå som et element i et samarbejde og en løbende lokal dialog om skolens udvikling, så eleverne får de bedst mulige rammer for faglig udvikling og trivsel. Oplever du, at skoleudviklingssamtalerne lykkes med det?"*

*S: "Ja det skulle de jo gerne. Skoleudviklingssamtalen er jo en perle på den lange snor. Vi laver jo forhåbentlig ikke noget her, som ikke handler om faglig udvikling og trivsel."*

*I: "I vejledningen står der, at skoleudviklingssamtalerne er et vigtigt element i kommunernes arbejde med systematisk evaluering og dialogbaseret understøttelse af folkeskolens udviklings- og indsatsområder. En god lokal evalueringspraksis er en forudsætning for at styrke elevernes faglige udvikling, læring og trivsel, så alle elever får det bedste ud af deres skolegang. Har skoleudviklingssamtalen betydning for jeres lokale evalueringspraksis?"*

*S: "Det har det måske ikke – men det burde det måske have haft. Det har været et spørgsmål om tid. Men det tror jeg, det får fremadrettet. Det kan vi godt blive skarpere til."*

Når skolelederen benævner skoleudviklingssamtalen som "en perle på den lange snor", lykkes vi med, at samtalen opfattes som et element i den løbende dialog om skolens udvikling. De øvrige perler kan formentlig have mange facetter og billedliggør alt det arbejde, som foregår i den lokale praksis i forhold til at styrke elevernes faglige udvikling og trivsel. Mon ikke Meddelelsesbøger, trivselssamtaler, læringskonferencer, skole-hjemsamtaler og holddeling m.v. hører til på samme snor, alt afhængigt af den lokale kontekst. Pointen er, at den lange snor er det daglige pædagogiske arbejde. Skolelederen udtrykker, at der fortsat er udviklingspotentiale i forhold til at indtænke skoleudviklingssamtalen som en del af den lokale evalueringspraksis – en bevægelse, skolelederen dog udtrykker ønske og forventning om, vil ske på den lange bane. Måske er vi billedligt talt i gang med perlekæden, men alle perler er ikke på snoren endnu.

Netop derfor er vi i Herning Kommune optaget af, at skoleudviklingssamtale er noget, vi centralt og decentralt arbejder med hele året. Det ser man ved rammesat tid på skoleledermøder, hvor skolelederne kan indarbejde arbejdet med data i skoleplanen og i deres lokale årshjul.

## **DATALITERACY ER ET FÆLLES ANLIGGENDE**

Ved årets skoleudviklingssamtaler så vi fremragende eksempler på skolelederes dataliteracy, som fx den nævnte trivselsmåling beriget med elevudsagn. Vi så også gode eksempler på at opbygge datakultur. Flere ledere præsenterede fx systematikker for at følge elevernes progression tæt eller fortalte om gode processer med medarbejdere og bestyrelse med afsæt i data. Andre steder blev data gennemgået uden tydelig sammenhæng til de udvalgte udviklings- og indsatsområder, eller samtalen fik en mere anekdotisk karakter med fortællinger om gode oplevelser eller problematisering af manglende ressourcer. I disse situationer blev data ikke besøgt. Dette indikerer et udviklingspotentiale indenfor både dataliteracy og

datakultur. I skoleledernes kvantitative evaluering fremgår det da også, at lederne er på forskellige kompetenceniveauer i forhold til dataliteracy:

*"Det var nemmere end frygtet at finde data – Uddannelsesstatistik er et godt sted"*

*"Det var svært at finde og udvælge data"*

*"Jeg følte mig alene med dataopgaven" (skoleleder på lille skole)*

*"Det tog tid at finde data – her skulle bankes rust af"*

*"God øvelse i at selektere, hvad der var vigtigt"*

*"Vi havde nogle vanskeligheder ift. manglende data på specialområdet – vi fik hjælp fra konsulenten"*

Datnow og Park (2017) pointerer, at datainformeret ledelse har som mål at forbedre elevernes faglige niveau og lærernes professionalisme. Med deres optik synes det klart, at datainformerede skoleudviklingssamtaler har potentiale til at kunne have et gennemslag til praksis. I første omgang vil dette gennemslag til praksis være i den pædagogiske ledelse af de professionelles virke, som i næste instans indvirker på elevernes læring og trivsel. Det kræver dog kompetence indenfor dataliteracy, og at skolerne har en systematisk datainformeret evalueringskultur.

Datnow og Park (2017) kalder datainformeret ledelse et fælles anliggende, hvor også forvaltningen spiller en rolle. Ved vores (forvaltningsdeltagernes) interne evaluering af skoleudviklingssamtalerne blev det da også aftalt, at vi fremadrettet tilbyder kursus for skolelederne om anvendelse af datavarehus, samt faciliterer øvelse i at udvælge, analysere og omsætte til information til brug for beslutninger for skolelederne. Vi har derfor udbudt et datakursus og fik tilmeldinger fra skolelederne i et uventet stort omfang. Vi havde med andre ord undervurderet behovet. Jeg identificerer også et behov for, at vi fra forvaltningens side tydeliggør forventningerne til relevant data, så vi undgår, at en leder vejer elevudsagn og finder dem for lette, eller at de objektive kvalitetsmarkører som fx afgangskaraktererne alene løber med hovedrollen.



## HVORDAN KAN SKOLELEDERNE GÅ MERE KVALIFICERET MED DATA?

Datnow og Park (2017) beskriver desuden faldgruber og potentialer ved brug af data. I deres optik kan data fremme en undersøgende kultur og styrke prioriteringer, ligesom data kan kaste lys over antagelser. Især lærernes brug af data har forbedringspotentialer i forhold til undervisning og elevernes læring. Her vil jeg dog fremhæve, at dette kræver ledelsesunderstøttelse. Ledelsesunderstøttelsen kan være i form af pædagogisk ledelse, som sikrer og følger op på, at data integreres i alle relevante processer.

Faldgruberne handler primært om, hvordan jagten på gode data kan demotivere og medføre kontraproduktive "teaching to the test"-reaktioner, ligesom der er risiko for en uhensigtsmæssig praksis, hvor man regner på, hvem man skal løfte for at præstere bedre i data fremfor indsatser målrettet alle børns progression. Min erfaring er, at alle fagprofessionelle gerne vil give eleverne optimale læringsforudsætninger, men udvikling af dataliteracy, indsamling og analyse af data og igangsættelse af indsatser på baggrund heraf er tidskrævende. Manglende forberedelsestid hos lærerne og dermed manglede øvelse og erfaring i brug af data er dermed i min optik også en barriere, som forstærker behovet for ledelsesunderstøttelse til udvikling af datakultur.

Min undersøgelse bekræfter, at data kan være med til fremme en undersøgende kultur og giver anledning til ny rettet hos ledelsen. Her endnu et klip fra interview med skoleleder S.

I: *"Kan du pege på elementer i førfasen, som i din optik giver et gennemslag til praksis?"*

S: *"Ja det synes jeg, der er. Jeg blev mere skarp på, hvad der var på spil. Altså når man kigger på vores testresultater i læsning, så ligger vi jo fint nok, men ikke prangende. Jeg får øje på, at dér er jo faktisk et område her, som vi godt kunne gøre bedre. Også fordi vores PLC [Pædagogisk Læringscenter] har hængt, og vi er i gang med at nytænke vores PLC, så det giver mening, at vi skal have et fokus på læselyst. Og dét, tror jeg faktisk, det begyndte til den dialog eller i førfasen, hvor vi var i gang med at samle data til jer. Så jo, det gør os mere skarpe på, hvad vi gør eller har gang i."*

I: *"Hvis du ser på hele dit arbejde med skoleudviklingssamtalen, oplever du så, at du fik blik for noget, du ikke havde før?"*

S: "Ja – det vil jeg sige. Det blev mere præcist eller skarpt for os som ledelse, fordi I bliver en slags sparringsmakker for os. Vi oplevede jo en slags refleksionsrum sammen med jer, og det havde kvalitetsrapporterne ikke kunnet. Samtalerne hænger også godt sammen med skoleplanen, som er et godt ledelsesværktøj for os. Skoleudviklingssamtalerne hjælper os til at fokusere på de to-tre fokusområder frem for alt det andet, man også kunne have fokus på. Det giver mig som leder en rettetthed. Det er de her samtaler med til at spore os ind på."

Skoleleder S peger således helt konkret på, at skoleudviklingssamtalen (og forarbejdet) gav blik for, at data for læseresultaterne kunne være bedre, og at lederen vil prioritere et fokus netop her. Det fokus skulle gerne komme eleverne til gode.

Også den kvantitative evaluering bekræfter, som vi allerede har set det, skoleledernes oplevelse af, at datainformerende skoleudviklingssamtaler giver ledelsen fokus.

Der er med andre ord både udfordringer og muligheder forbundet med, at skoleudviklingssamtalerne er datainformerende. Udfordringerne, finder jeg dog, kan adresseres ved, at skoleledelsen på dens niveau i styringskæden er bevidst herom og giver den nødvendige ledelsesmæssige understøttelse af medarbejderne. Skolelederen må insistere på kontinuerlig brug af data over året, så lærerne opnår erfaring med potentialet. Datas bidrag til skolernes evalueringskultur muliggør desuden gennemslag til elevernes faglige udvikling og trivsel. På helt samme måde må forvaltningen sikre den nødvendige ledelsesmæssige understøttelse af skolelederne og gøre sig kapacitetsopbyggende overvejelser i forhold til dataliteracy.

## SKOLEUDVIKLINGSSAMTALERNES POTENTIALE TIL GENNEMSLAG TIL PRAKSIS

Hvad er skoleudviklingssamtalernes potentiale for gennemslag til praksis, og hvad er forudsætningerne for et sådant gennemslag? Svaret på det spørgsmål afhænger af, hvad der skal til for at skabe organisatorisk læring. Argyris' (Argyris i Ryberg 2010) teori om single-loop og double-loop bidrager til en forståelse af, hvornår såvel individ som organisation lærer noget.

I interviewet med skolelederen omkring gennemslag nævnes særligt to områder, hvor formatet skoleudviklingssamtale giver skolelederen et nyt fokus for sit engagement eller en ny

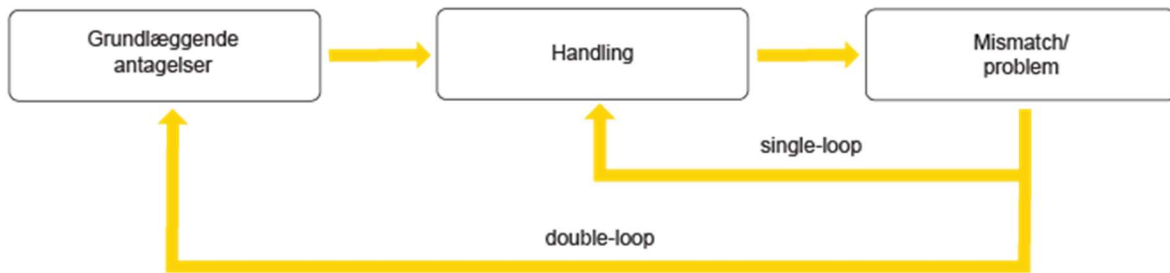
rettethed. I interviewet ovenfor gives eksemplet med læselyst. Vi skal se på endnu et konkret eksempel fra interviewet med skoleleder S:

*I: Og nu et spørgsmål om "under-fasen" altså selve skoleudviklingssamtalen. Kan du pege på noget her, som, du oplever, giver et gennemslag til praksis?*

*S: Ja – i mødet med jer kan jeg jo godt høre, at, ja, det med den SFO, det synes I også, at jeg bør handle på. Så jeg bliver bekræftet i, at det er det rigtige, vi ser, og at der ligger faktisk en ledelsesopgave dér, som vi skal gøre noget ved. Da vi forud for samtalen drøftede det i ledelsen, ledte vi efter tegn på vores fornemmelse. Vi kom til at kigge på de fotos, som hvert år bliver taget til vores årlige SFO-event. Det var de billeder, vi endte med at vise jer til samtalen, som tydelige eksempler på, at personalet har fokus på selv at have det sjovt som personalegruppe, mens ingen børn er involveret. Snakken på skoleudviklingssamtalen satte en masse tanker i gang. Derfor gik jeg jo faktisk i gang med at tænke, hvad er det så, vi vil? God faglighed og sådan. Så jeg gik faktisk i gang med at tænke anderledes lige efter samtalen. Jeg tænkte, det skal fandme være løgn, og jeg kommer til at elske den SFO. Og jeg vil så meget gerne være SFO-leder – så det blev ligesom mit nye engagementsområde*

Skoleleder S giver således to helt konkrete eksempler på, at skoleudviklingssamtalen har givet et gennemslag til praksis. Dels et nyt fokus på læselyst med henblik på at højne elevernes læseresultater. Skolelederen fortæller, at dette fokus er blevet indskrevet i skoleplanen for kommende skoleår. Dels blev der i førfasen og under selve samtalen skabt en ny rettethed for ledelsen af SFO-personalet. I det sidste eksempel angiver skoleleder S selve skoleudviklingssamtalen som direkte anledning til og bekræftelse på, at der er behov for at igangsætte en forandringsproces.

I begge de konkrete eksempler er der et mismatch mellem lederens forventninger til handlinger i praksis, og det lederen faktisk observerer ske eller genfinder i data. I begge tilfælde bidrager processerne forbundet med skoleudviklingssamtalen (før, under og efterfasen) til organisatorisk læring. I begge situationer vurderer ledelsen, at der er brug for noget andet end den vanlige praksis. Der er med andre ord brug for at genbesøge grundlæggende antagelser. I eksemplerne her kunne det være grundlæggende antagelser om, hvordan børn motiveres til at læse og om, hvordan der skabes kvalitet i det fritidspædagogiske tilbud. Jeg har beskrevet processen omkring SFO ved brug af Rybergs model inspireret af Chris Argyris.



Herning Kommune omlagde for få år siden fra Fritidshjem til SFO. Dette indebærer, at medarbejdergruppen i SFO blev overdraget til at høre under skolen og skolelovgivning, hvor de tidligere var en del af dagtilbuddet og dagtilbudsloven. Skoleleder S beskriver, at ledelsesteamet i forbindelse med udvælgelsen af indsatsområder til skoleudviklings samtalen drøfter SFO personalets *mindset* og tilgang til arbejdet i SFO. Ledelsen oplever en medarbejdergruppe, som lukker sig omkring sig selv og ikke oplever sig som en del af *skolefællesskabet*. Ledelsen oplever, at SFO-medarbejderne har et stort fokus på intern trivsel i medarbejdergruppen, som kan overskygge deres fokus på børnegruppen. Ledelsen er bekymret for, om det vil få konsekvenser for kvaliteten i SFO-tilbuddet. Dette er et klassisk mismatch i Argyris' model.

Der er som bekendt to veje gennem Argyris' model – den ene fører til single-loop læring, hvor ledelse og personale gør mere af det samme, som kendetegner nuværende praksis. I praksiseksemplet hvor SFO-personalet har været igennem en omstrukturering på grund af Herning Kommunes omlægning fra fritidshjem til skolefritidsordning, iagttager ledelsen et u hensigtsmæssigt mindset og et tilsyneladende andet lærings syn. Her slår det ikke til at gribe til velkendt repertoire og dermed single-loop i Argyris' optik. Her er brug for at genbesøge de styrende variable for at kunne handle anderledes – det Argyris kalder double-loop.

Ledelsen i eksemplet valgte en anden vej gennem modellen, som muliggjorde double-loop læring gennem disse fire faser:

1. Refleksionsrum i ledelsen – er dette vores 'synsning'? Hvilke tegn er der? Er vi tæt nok på som ledelse?
2. Feedback-loop til forvaltningen til skoleudviklings samtalen, hvor ledelsen bekræftes i, at her ligger en ledelsesopgave og et nødvendigt ledelsesfokus.

3. Ledelsen tager fat i kommunens nye Fritidspædagogiske arbejdsgrundlag og anvender dette som anledning til at genbesøge personalets grundlæggende antagelser om, hvad god fritidspædagogik er.
4. Ledelsen udarbejder en plan for udvikling af SFO'en, som bl.a. indebærer mere formel ledelse af SFO'en og giver planen engagement, rettethed og udtalt fokus. Planen indeholder desuden inddragende processer i forhold til det fælles mindset og VI-følelsen skole og SFO imellem.

Lægger vi som supplement Rybergs optik med Batesons læringsniveauer ovenpå (Ryberg 2010), så kan single-loopet sammenlignes med Batesons læringsniveau 1 og double-loopet med læringsniveau 2. Det er dog værd at bemærke, at double-loopet hos Argyris dækker over mere end Batesons læring 2. Argyris' double-loop handler om at besøge de grundlæggende antagelser, som rækker ind i det Ryberg, taler om som Batesons Læringsniveau 3 nemlig egentlig *omlæring*.

I eksemplet i modellen er skolelederens oplevelse, at SFO-personalet lukker sig lidt om sig selv og udviser et tilsyneladende andet læringssyn end resten af personalegruppen. Udfordres SFO-personalet her med henblik på at skabe forandring, risikerer vi at komme på Batesons Læring 3. Dét er et hårdt sted at være og kalder på anerkendelse og støtte. Læring 3 har ofte baggrund i kriser – fx en omstrukturering, som SFO-personalet jo netop har været igennem. Det har en læringskarakter, som udfordrer det, man står på, og hvem man er som pædagog. Bateson og Argyris giver os blik for, at der i begge de to nævnte gennemslag til praksis, som skoleleder S beskriver, er mulighed for ny læring og nye handleteorier, som kan bidrage med øget læring og trivsel hos eleverne og hos personalet. Begge eksemplerne kræver fokus og rettethed fra skolens pædagogiske ledelse. Rybergs gengivelse af Batesons niveauer bidrager her til en udvidet forståelse af, at forandringsprocessen på SFO-området skal ske med afsæt i sandsynligheden for Læring 3 og med respekt for den forudgående "krise", hvilket kalder på særlig ledelsesmæssig opmærksomhed.

## DATA SOM ØJENÅBNER

Formatet, hvor skolelederen udpeger skolens indsats- og udviklingsområder til dagsordenen for skoleudviklingssamtalerne, kalder på skolelederens eller ledelsesteamets forudgående analyse. Her udtrykker lederne i empirien, at arbejdet med data for mange var en øjenåbner. En optik, som de oplever giver blik for egen praksis, gør dem skarpere som ledelse og giver fokus i forhold til udviklings- og indsatsområder. Skoleleder S bekræfter, at skoleudviklingssamtalen har givet anledning til ændringer i praksis og en særligt rettethed i sin pædagogiske ledelse. Lederen fortæller, at det særligt var i førfasen og i refleksionsrummet i ledelsesteamet, at den nye rettethed opstod, og at anledningen var den forestående skoleudviklingssamtale. Skolelederen beskriver, at den nye rettethed dernæst blev trykprøvet under selve skoleudviklingssamtalen, eftersom lederen oplevede at blive bekræftet i vigtigheden af den nye rettethed.

Disse to gennemslag til praksis fra skoleudviklingssamtalen (og førfasen) er i første omgang gennemslag til den pædagogiske ledelse. Begge dele har dog til hensigt i næste instans at øge elevernes læring og trivsel.

## OPSAMLING

I artiklen har jeg vist, at datainformerede skoleudviklingssamtaler godt kan have et gennemslag til praksis. Gennemslaget kan både føre til øget læring og trivsel hos eleverne, læring hos personalet samt øget fokus og rettethed for pædagogisk ledelse. Skoleleder S beskriver desuden skoleudviklingssamtalernes potentiale til at styrke og forbedre skolens evalueringskultur, en mulighed lederen vil gå efter på sigt.

På udfordringssiden præsenterer jeg i min case forskellige niveauer af dataliteracy hos skolelederne. De skoleledere som i empirien beskriver at få fornyet blik på egen praksis gennem arbejdet med data, er de skoleledere som evner at finde, udvælge og analysere på data og anvende data til at træffe beslutninger om nødvendige justeringer af den pædagogiske praksis. Andre af kommunens skoleledere anvender data uden samme dataliteracy. Her er det gennemgående, at ledelsesbeslutninger ofte ikke er datainformerede, og at skolen mangler kvalitet i datakulturen. Her vil output af skoleudviklingssamtalen ikke nødvendigvis føre ny

viden med sig endsig påvirke elevernes læring og trivsel. Skolelederen må forventes at forsætte med mere af samme praksis efter samtalen.

De skoleledere derimod, som har høj dataliteracy og udviklet datakultur, har kortere vej til at skabe double-loop i førfasen eller under skoleudviklingssamtalen. I de samtaler, hvor data ikke blev anvendt med mening, og samtalen om skolens indsats og udviklingsområder derfor var baseret på skolelederens narrativ og skøn, er det langt vanskeligere for os som forvaltning at få skabt et refleksionsrum, som kan flytte skolelederen fra single-loop til double-loop. Vi har mulighed for at stille gode spørgsmål til narrativerne men ikke for at have forberedt dem på forhånd. Data kan således være en krog at hænge de gode spørgsmål op på eller en anledning til de spørgsmål, som på sigt kan føre ny læring med sig.

Min konklusion er derfor, at datainformerede skoleudviklingssamtaler godt kan give gennemslag til elevernes læring og trivsel, til pædagogisk ledelse og være med til at styrke skolens evalueringskultur, men at det kræver et vist niveau af dataliteracy fra både skoleledelse og forvaltning. Muligheden for skoleudviklingssamtale uden gennemslag til praksis er dermed også til stede.

Det er derfor vigtigt at se på dataliteracy som et fællesanliggende, hvor forvaltningen også spiller en rolle. Det understøttes af empirien, hvor skolelederne ved den kvantitative evaluering efterspørger hjælp til at finde, udvælge og analysere data og i næste ombæring omsætte til information til brug for beslutninger. Den gode nyhed er, at det er noget, der kan handles på. Som konsulent kan jeg agere kapacitetsopbyggende i forhold til dataliteracy i forhold til skolelederne. Vi er allerede gået i gang. Vi har afholdt det første datakursus, haft den første drøftelse med skolelederne om forventningerne til den gode datapakke forud for runde to af skoleudviklingssamtalerne og afholdt en workshop for skolebestyrelsesmedlemmer i forbindelse med Herning Kommunes årlige arrangement, Tour d'bestyrelse.

## **HVAD LÆRTE VI SÅ AF FØRSTE RUNDE MED SKOLEUDVIKLINGSSAMTALER?**

Jeg har afslutningsvist i nedenstående skema fremhævet tre opmærksomhedsfelter, som vi med fordel kan skrue på i forhold til næste runde skoleudviklingssamtaler.

| Tematik  | Skolelederperspektiv   | Forvaltningsperspektiv  |
|--|--|---|
| Hellere få temaer på dagsordenen end mange og passe på barren ikke sættes for højt | Runde 1 bar tydeligt præg af, at skolelederne gerne ville præsentere alt ved deres skole. Resultatet blev mere overfladisk end dybdegående. Evalueringen viste, at lederne ønsker færre udvalgte indsats- og udviklingsområder på dagsordenen til runde 2.   | Forvaltningsdeltagerne havde samme oplevelse af, at runde 1 blev mere overfladisk end dybdegående. Skoleledelsen ville desuden gerne give det bedst mulige indtryk af deres skoler og satte barren højt bl.a. med filmede interviews med medarbejdere, elever og bestyrelse. Forvaltningsdeltagernes interne evalueringen viste ønske om færre udvalgte indsats- og udviklingsområder på dagsordenen til runde 2. Det blev italesat på ledermøde forud for runde 2, at forvaltningen anbefaler færre temaer på dagsordenen, samt at elevers, medarbejderes og skolebestyrelsens perspektiver er vigtige, men der er ikke krav om videoproduktion m.v. |
| Skab sammenhæng mellem skoleudviklingssamtalen og skoleplanen                      | Skoleudviklingssamtalerne bør ikke blot være en årlig, dekoblet begivenhed, men en integreret del af skolens evalueringskultur. Data skal bruges kontinuerligt, og skolen bør have en praksis for databrug, en såkaldt datakultur. Dette kræver, at skolen og dens ledelse er engageret i at bruge data som en integreret del af alle skolens processer.                                 | Det er afgørende, at forvaltningen kontinuerligt italesætter skoleudviklingssamtaler som noget, der arbejdes med hele året. Dette kan gøres ved at rammesætte tid på ledermøder til at drøfte skoleudviklingssamtalen i sammenhæng med skoleplanen og tid til at sparre om årshjul.   |
| Behov for styrkelse af datakultur og dataliteracy                                  | Førfasen, med skoleledelsens analyse af hvilke indsats og udviklingsområder som skolelederne ønsker dagsordenssat, er tidskrævende men også meningsgivende og øjenåbnende. Data bør ikke kun anvendes som svar på forvaltningens spørgsmål på en skoleudviklingssamtale, men kontinuerligt og som en integreret del af måden at drive skole på. Det kræver udvikling af en datakultur på | Forvaltningen skal være tydeligere i sin rammesætning af, hvad forventningen er til en datapakke. Selvom læringen er at finde på læringssporet, så må forvaltningen stå ved, at skoleudviklingssamtalen også er en del af kommunalbestyrelsens tilsynsforpligtelse. Derfor skal forvaltningen turde melde ud, at der er   |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>skolen og dataliteracy hos medarbejdere og ledelse.</p> <p>Muligheden, for at der opstår et double-loop, er størst, hvis ledere ikke blot bruger data til at bekræfte allerede eksisterende forestillinger/narrativer om deres egen skole, men også tør at anvende data som afsæt for undersøgelse af egen praksis. Dette kan åbne for nye handlemåder.</p> | <p>forventninger om særlige kvalitetsmarkører i datapakken.</p> <p>Forvaltningen bør understøtte ledernes udvikling af dataliteracy fx gennem kompetenceudvikling.</p> <p>Forvaltningen skal gøre sig anstrengelser for at forvalte samtale og kontekst på en måde, så det fremkalder åbninger for double-loops. Det kalder på flere ting. En tillid i rummet, en respektfuld måde at stille nysgerrige og åbne spørgsmål på som inviterer til at reflektere over nye handlemåder fremfor en rundtur i alt det, skoleledelsen allerede gør godt. Endelig kræver det italesættelse af potentialet ved double-loopet i forbindelse med den førnævnte kompetenceudvikling.</p> |
|--|--|---|

Som nævnt indledningsvist er det et centralt fund, at der er behov for at støtte skolelederne i at udvikle deres datakultur og dataliteracy. Dette kan bidrage til at skabe en platform for organisatorisk læring med reel mulighed for at revidere grundlæggende antagelser og forbedre skolepraksis. Som forvaltning har vi dog også fået øjnene op for, hvordan vi kan rammesætte tydeligere og med ærlighed omkring styringssporet, ligesom der er behov for, at forvaltningen understøtter den kompetenceudvikling, der er brug for i forhold til dataliteracy. Skoleudviklingssamtalerne har således potentiale til at styrke den pædagogiske ledelse, den forvaltningsmæssige tilgang og forbedre skolepraksis.

En kommunalbestyrelse skal interessere sig for skolernes kvalitet, ellers passer den ikke sin opgave. Som jeg ser det, kan og skal vi ikke ændre på, at skoleudviklingssamtalen er en anledning, hvor vi taler om en skoles kvalitet og udfordringer og indsatsområder, ligesom vi skal gøre det informeret af data. Det springende punkt bliver måden, vi gør det på. Det kræver, at vi accepterer styringssporets vilkår og holder overvejende fokus på læringssporet, og at det

netop sker i tillidsfuld og faglig dialog. Det er her, jeg ser muligheden for at lykkes bedst med gennemslag til pædagogisk ledelse og i næste led elevernes læring og trivsel.

## LITTERATURLISTE

Ryberg, B. (2010): Refleksive processer. I: Andersen, Gleerup, Ryberg, og Schaarup 2010: *Ledelse i refleksive processer*, Århus: Systime A/S

Datnow, A. & Park, V. (2017): *Datainformeret ledelse*, Frederikshavn: Dafolo

Hornskov, S. B., Nørgaard C., Hansen, P. og Bjerg, H. (2017): Data, der bekræfter eller udforsker: Lederliv.dk

Klausen, M. S. (2018): *Skoleledelse med data – i praksis*, Frederiksberg: Samfundslitteratur

## LINKS:

Børne og Undervisningsministeriet, 2024: Skoleudviklingssamtaler - Vejledning og inspiration til dialog mellem skoler og kommunalbestyrelser om skoleudvikling, Set 24.02 2024 på [Skoleudviklingssamtaler - Vejledning og inspiration til dialog mellem skoler og kommunalbestyrelser om skoleudvikling \(uvm.dk\)](#)

Børne og Undervisningsministeriet og Danmarks Evalueringsinstitut, 2020: Skoleudvikling med data En guide til skoleledelsen i god brug af data, set 28. maj 2023 på [Viden Om - skoleudvikling med data | emu danmarks læringsportal](#)

KL og Lærernes Centralorganisation, 2020, Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne, set d. 6. januar 2023 på [https://www.dlf.org/media/13893118/a20\\_aftale\\_om\\_arbejdstid\\_for\\_undervisere\\_i\\_kommunerne\\_2020\\_print.pdf](https://www.dlf.org/media/13893118/a20_aftale_om_arbejdstid_for_undervisere_i_kommunerne_2020_print.pdf)

[1] Skoleplan er et begreb fra arbejdstidsaftalen A20 mellem KL og Lærernes Centralorganisation [https://www.dlf.org/media/13893118/a20 aftale om arbejdstid for undervis...](https://www.dlf.org/media/13893118/a20_aftale_om_arbejdstid_for_undervis...)

[2] Politisk aftale fra oktober 21 <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/okt/211029-aftale-om-det-fremtidige-evaluerings-og-bedoemmelsessystem-i-folkeskolen.pdf>

[3] <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/204>

[4] Vejledning udarbejdet af Børne- og Undervisningsministeriet 2024 – opdateret version af udgivelsen fra 2022 [Skoleudviklingssamtaler - Vejledning og inspiration til dialog mellem skoler og kommunalbestyrelser om skoleudvikling \(uvm.dk\)](https://www.uvm.dk/vejledning-og-inspiration-til-dialog-mellem-skoler-og-kommunalbestyrelser-om-skoleudvikling)

[5] Afsnit 1.1 i den politiske aftale fra oktober 21 <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/okt/211029-aftale-om-det-fremtidige-evaluerings-og-bedoemmelsessystem-i-folkeskolen.pdf>

[6] Afsnit 2.4 i vejledningen [Skoleudviklingssamtaler - Vejledning og inspiration til dialog mellem skoler og kommunalbestyrelser om skoleudvikling \(uvm.dk\)](https://www.uvm.dk/vejledning-og-inspiration-til-dialog-mellem-skoler-og-kommunalbestyrelser-om-skoleudvikling)

[7] <https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/tilsyn/tilsyn-med-faglig-kvalitet>

[8] <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/810>