

Midtvejsevaluering af projektet
Kompetenceløft i undervisningsfag,
Region Nordjylland



INDHOLD

Midtvejsevaluering af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag, Region Nordjylland

1	Resumé	5
<hr/>		
2	Indledning	10
2.1	Kort om projektet Kompetenceløft i undervisningsfag	10
2.2	Formål med evalueringen	11
2.3	Design og metode	12
2.4	Analyse af data	14
2.5	Projektgruppen	14
<hr/>		
3	Kommunernes tilrettelæggelse af projektet	15
3.1	Kommunernes hidtidige arbejde med projektet	15
3.2	Forudsætningerne for kommunens rolle i forankringen er ikke til stede	18
3.3	Videndeling	19
<hr/>		
4	Lærernes oplevelse af uddannelsesforløbets anvendelighed i praksis	22
4.1	Lærerne har forskellige forudsætninger	22
4.2	Kompetenceløftet bidrager til udvikling af kompetencer	25
<hr/>		
5	Tilrettelæggelse af fagteamsamarbejdet og forankring af kompetenceløftet	30
5.1	Status på fagteamsamarbejde	30
5.1.1	Fagteamsamarbejdet er sjældent formaliseret	32
5.2	Læringsplatforme benyttes endnu ikke til projektrelateret videndeling	40
5.3	Vejledernes rolle i forbindelse med forankring er ikke realiseret	41

5.4	Ledelsens rolle i forbindelse med lærernes kompetenceløft	43
-----	---	----

	Appendiks A – Metode	47
--	-----------------------------	-----------

1 Resumé

Projektet Kompetenceløft i undervisningsfag er et tværkommunalt projekt for ni kommuner i Region Nordjylland, som gennemføres i perioden 2016-20 og er delvist finansieret af A.P. Møller Fonden. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført en midtvejsevaluering af projektet, som afrapporteres i denne rapport. Evalueringen gennemføres for A.P. Møller Fonden. Midtvejsevalueringen belyser, hvordan kommunerne og skolerne hidtil har arbejdet med projektet, og skitserer, hvilke organisatoriske rammer og udfordringer der gør sig gældende i forhold til at opnå projektets formål om forankring af lærernes kompetenceudvikling i fagteams.

Evalueringens fokus og formål

Kompetenceløft i undervisningsfag er ifølge projektbeskrivelsen et tværkommunalt strategisk uddannelsessamarbejde, der stiler mod at understøtte opfyldelse af folkeskolereformens krav om, at 95 % af undervisningen i folkeskolen skal dækkes af lærere med undervisningsfagskompetence fra 2020. Samtidig er det i projektbeskrivelsen beskrevet, at projektets formål er at styrke fagene og fagdidaktikken samt at arbejde mere systematisk med mål for undervisningen. Det sker, ved at udvalgte lærere efteruddannes i skoler relevante undervisningsfag (tidligere linjefag) gennem særligt tilrettelagte forløb på University College Nordjylland (UCN). Som led i lærernes kompetenceløft er det hensigten at etablere et tæt samspil mellem undervisningen på fagmodulerne, lærernes egen undervisningspraksis og deres samarbejde i fagteams. Dermed indeholder projektet en intention om at udvikle både lærernes egen undervisningspraksis og deres videndeling i fagteams.

Formålet med midtvejsevalueringen er at give indsigt i implementeringen af projektet gennem indsamling og analyse af data om, hvordan kommunerne og skolerne har arbejdet med at understøtte lærernes kompetenceudvikling i projektets første år. Desuden afdækker evalueringen muligheder for og udfordringer med at sikre samarbejde i fagteams og understøtte udvikling af lærernes undervisningspraksis.

Rapporten henvender sig til A.P. Møller Fonden, projektets styregruppe og de deltagende kommuner og skoler med viden om erfaringer fra projektets første år. Denne viden kan anvendes til at overveje, om der er behov for justeringer i skolernes og kommunernes praksis i forhold til det fortløbende arbejde med projektet. Rapporten kan ligeledes fungere som inspiration for andre kommuner og skoler, der ønsker at arbejde med lignende indsatser.

Resultater

Rapportens hovedresultater

Midtvejsevalueringen belyser seks evalueringsspørgsmål, som præsenteres i boksen herunder. Efterfølgende skitseres resultaterne fra evalueringen kort.

Evalueringsspørgsmål

1. Hvordan har kommunerne tilrettelagt arbejdet med at understøtte lederes og vejlederes arbejde med forankring af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?
2. Hvordan tilrettelægges fagteamsamarbejdet på skolerne på nuværende tidspunkt, og hvordan indgår lærernes nye faglige og didaktiske kompetencer i teamsamarbejdet?
3. Hvilke organisatoriske rammer og modeller på forvaltnings- og skoleniveau har fungeret fremmende for forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?
4. Hvilke organisatoriske udfordringer oplever centrale aktører med hensyn til at sikre forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?
5. Hvilke former for videndeling er der i efteråret 2017 etableret inden for og på tværs af de deltagende kommuner?
6. I hvilken grad vurderer lærerne, at det lykkes at skabe et samspil mellem den kompetenceudvikling, de gennemfører, deres undervisningspraksis og samarbejdet i fagteams?

I forhold til det første evalueringsspørgsmål, som handler om kommunernes tilrettelæggelse af arbejdet med at understøtte forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams, peger analysen af de kvalitative data på, at de kommunale forvaltninger endnu ikke har haft den rolle i programmet, som de var tiltænkt. De har dermed ikke haft den tætte berøring med fagteams, som projektet lægger op til. I stedet har kommunerne hidtil primært arbejdet med strukturelle afklaringer og kommunikation mellem UCN, kommuner og skoler. Analysen peger desuden på, at ansvaret for forankringen af uddannelsesforløbene i fagteams endnu ikke er klart placeret.

Evalueringsspørgsmålene 2-4 fokuserer på tilrettelæggelse og forankring af uddannelsesforløb i fagteams samt organisatoriske rammer og udfordringer hermed. Her viser analysen af de kvantitative og de kvalitative data, at lærerne oplever fagteamsamarbejdet som relevant og givende. Dog viser analysen af de kvalitative data, at fagteamene ikke som ønsket bruges til forankring af viden, kompetencer mv. fra kompetenceløftet. Desuden finder videndeling i forbindelse med kompetenceløftet kun sted i mindre omfang, og det sker primært via andre teamkonstellationer som årgangs-, klasse- eller afdelingsteams. Det er uklart for lærerne, hvordan de kan bidrage i fagteamet i forbindelse med deres kompetenceløft. Derudover fylder de praktiske forhold meget på fagteam-møderne, hvorfor det kan være svært at finde tid til drøftelse af teori og undervisningspraksis. Der er god opbakning til kompetenceløftet fra lederens side, men der er ikke klare forventninger til og rammer for, hvordan lærerne kan bidrage til arbejdet i fagteams under og efter deres kompetenceløft.

I forhold til det femte evalueringsspørgsmål om videndeling på tværs af kommuner viser evalueringen, at den videndeling, der er foregået mellem kommunerne, primært har omhandlet praktiske forhold og strukturelle udfordringer og i mindre grad – som det var tiltænkt – pædagogiske forhold og erfaringer med, hvordan projektet kan forankres i fagteams på skolerne.

Det sjette og sidste evalueringsspørgsmål handler om lærernes vurdering af samspillet mellem deres kompetenceløft, undervisningspraksis og fagteamsamarbejde. Her peger analysen af de kvanti-

tative og de kvalitative data på, at lærerne oplever, at der er afsat for lidt tid til at gennemføre kompetenceløftet. Samtidig peger analysen på, at lærerne ikke har de samme faglige forudsætninger for at deltage i kompetenceløftet, hvilket på nogle hold har medført en stor faglig spredning. Analysen af de kvantitative data viser, at kompetenceløftet bidrager til udvikling af kompetencer på forskellig vis, blandt andet i forhold til udførelsen af eksisterende arbejdsopgaver og undervisning i det aktuelle fag. Det er dog forskelligt fra fag til fag, i hvor høj grad lærerne oplever, at det er muligt at anvende de opnåede kompetencer i undervisningen. Dette skyldes blandt andet, at lærerne oplever, at der er et stort fokus på teoriuddannelsesforløbene.

Forudsætninger for implementeringen af projektet

I forlængelse af ovenstående resultater giver evalueringen anledning til at pege på en række forudsætninger og anbefalinger relateret til implementeringen af projektet og det fortsatte arbejde.

Midtvejsevalueringen indikerer overordnet, at forudsætningerne for en optimal implementering af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag endnu ikke er til stede hos de deltagende kommuner og skoler. Det drejer sig om forudsætninger på to forskellige niveauer, der uddybes i boksene nedenfor:

1. Forudsætninger for gennemførelsen af en omfattende, tværkommunal kompetenceudvikling
2. Forudsætninger for udvikling af skolens praksis.

1. Forudsætninger for gennemførelsen af en omfattende, tværkommunal kompetenceudvikling

Prioritering af praktiske forhold

Det har i evalueringen vist sig, at forvaltningerne primært har brugt tid på praktiske forhold og arbejdsgange i projektets første år. Det drejer sig fx om tilmelding af lærere til undervisningsforløbene og procedurer for lærere, der ønskede at afslutte forløbet før tid. Forvaltningerne har derfor kun i mindre grad understøttet skolernes arbejde med forankring af lærernes uddannelsesforløb i fagteamsamarbejdet.

Evalueringen peger på, at det er nødvendigt at afsætte tid til det fortsatte arbejde med praktiske forhold. Samtidig kan der være behov for at gentænke og formulere klare strategier for, hvordan forvaltningerne får prioriteret at understøtte arbejdet med at forankre lærernes kompetenceløft i fagteamsamarbejdet.

Færre lærere end forventet får kompetenceløft

Forventningen om, at et stort antal lærere skulle gennemføre uddannelsesforløb, har vist sig at være for omfattende for skolerne at indfri. Det har betydet, at væsentligt færre lærere end forventet har påbegyndt – og gennemført – et kompetenceløft i undervisningsfag.

Evalueringen peger på, at styregruppen bør drøfte, om der skal ske en revision af det forventede antal deltagere fra de forskellige kommuner – således at arbejdet med projektet fremadrettet bygger på realistiske forventninger om antallet af deltagende lærere.

Lærernes faglige forudsætninger for kompetenceløft medfører udfordringer

Det er en forudsætning for den praksisnære kompetenceudvikling, at lærerne på uddannelsesforløbene har forudgående undervisningserfaring. Det varierer dog meget på de enkelte hold, i

hvor høj grad og hvorvidt lærerne har undervisningserfaring. Yderligere betyder det store fokus på teori på nogle af uddannelsesforløbene, at det har været vanskeligt for lærerne at omsætte stoffet til undervisningspraksis.

Evalueringen peger her på, at der i rekrutteringen af lærere til uddannelsesforløb bør være opmærksomhed på, om deres forudgående erfaringer er tilstrækkelige til at gennemføre et kompetenceløft. Desuden kan det overvejes, hvordan indholdet på uddannelsesforløbene tilrettelægges, så den nye viden, lærerne tilegner sig, kan omsættes til deres undervisningspraksis.

2. Forudsætninger for udvikling af skolens praksis

De organisatoriske forudsætninger på skolerne afviger fra ideen bag projektet

Fagteamet som organisatorisk ramme for forankring af lærernes uddannelsesforløb har vist sig ikke at matche den reelle teamorganisering på skolerne.

Det kan derfor overvejes, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at udvide perspektivet, så andre team- og samarbejdskonstellationer inddrages som fora for forankring af den enkelte lærers kompetenceløft på skolerne.

Fokus på planlægning i de eksisterende fagteams

Analysen peger på, at de eksisterende fagteams ofte fungerer som et forum med halvårlige møder for gennemgang af årsplan, budgetter og praktisk planlægning. Lærerne oplever det som en væsentlig problematik, at der ikke er afsat tilstrækkelig tid til fagteamsamarbejde.

Disse erfaringer peger overordnet på, at der er behov for at sikre organisatoriske rammer for projektets ambition om, at den enkelte lærers kompetenceudvikling forankres gennem arbejde i fagteams. Det betyder, at der på skolerne er behov for at se på, hvordan man udvikler fagteams til faglige fora, hvor lærerne kan arbejde sammen om at udvikle undervisningen.

Understøttelse af arbejdet i teams

Evalueringen belyser, at der kun sjældent foregår den tilsigtede faglige understøttelse af arbejdet i fagteams, fx via skolens vejledere. Nogle skoler har valgt at tilknytte en kollega som mentor til lærerne på uddannelsesforløb, men det er ikke formaliseret, hvad samarbejdet skal bestå af. Vejlederne er altså endnu ikke inddraget på den måde, det var tiltænkt i projektbeskrivelsen.

Det peger på, at skolerne og forvaltningerne fremadrettet bør sætte fokus på, hvordan både den enkelte lærer, der deltager i uddannelsesforløb, og de relevante fagteams bedst muligt understøttes, så den tilsigtede individuelle, teambaserede og organisatoriske refleksion og udvikling af skolens praksis finder sted.

Evalueringen kan danne udgangspunkt for at diskutere, hvordan de deltagende kommuner og skoler kan arbejde med projektet fremadrettet, samt hvordan andre kommuner og skoler kan arbejde med organisering og forankring af kompetenceudviklingstiltag.

Om datagrundlaget

Evalueringen bygger på en kombination af kvantitative og kvalitative datakilder. Den kvantitative datakilde består af en eftermåling blandt alle lærere, som har gennemført et kompetenceløft i skoleåret 2016/17. Eftermålingen er gennemført som en spørgeskemaundersøgelse i efteråret 2017, efter at lærerne havde afsluttet deres forløb. Eftermålingen er gennemført af University College Nordjylland (UCN).

Den kvalitative del af datamaterialet er gennemført af EVA og består af interview i tre casekommuner udvalgt blandt de ni kommuner, der deltager i projektet. I hver af de tre kommuner er der gennemført et gruppeinterview med henholdsvis:

- Forvaltningsrepræsentanter
- Repræsentanter fra skoleledelsen fra tre skoler i kommunen
- Vejledere fra de samme tre skoler i kommunen
- Lærere, der har gennemført eller er i gang med et uddannelsesforløb, fra de samme tre skoler.

Interviewene er gennemført i efteråret 2017. I udvælgelsen af de tre skoler i hver kommune er der lagt vægt på at sikre variation i forhold til skolernes størrelse ud fra en forventning om, at skolestørrelse kan have betydning for organiseringen af teamsamarbejde og dermed for forankringen af den enkelte lærers kompetenceløft. Desuden er der gennemført et gruppeinterview med kommunale konsulenter fra de ni deltagende kommuner i efteråret 2017.

Evalueringen giver et billede af, hvordan kommunerne og skolerne har organiseret og arbejder med projektet, og hvilket samspil der er mellem lærernes kompetenceløft og deres undervisningspraksis samt arbejde i fagteams. Den kvantitative eftermåling viser, hvordan lærerne vurderer deres uddannelsesforløb, anvendeligheden i praksis, arbejdet i fagteams mv. Den kvantitative og den kvalitative undersøgelse giver tilsammen et indblik i kommunernes og skolernes erfaringer med projektet midtvejs i projektperioden.

2 Indledning

Projektet Kompetenceløft i undervisningsfag – kompetenceløft af lærere på tværs af kommunerne i Region Nordjylland er et tværkommunalt projekt for ni kommuner i Region Nordjylland. Projektet gennemføres i perioden 2016-20 og er finansieret af A.P. Møller Fonden. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført en midtvejsevaluering af projektet, som afrapporteres i denne rapport. Evalueringen gennemføres for A.P. Møller Fonden.

I denne rapport præsenterer EVA resultaterne fra midtvejsevalueringen, som belyser, hvordan kommunerne og skolerne hidtil har arbejdet med projektet, og skitserer, hvilke organisatoriske rammer og udfordringer der gør sig gældende i forhold til at opnå projektets formål om forankring af lærernes kompetenceudvikling.

2.1 Kort om projektet Kompetenceløft i undervisningsfag

Projektet Kompetenceløft i undervisningsfag har som overordnet formål at sikre, at kommunerne i Region Nordjylland i 2020 har fuld kompetencedækning i folkeskolens fag, samt at styrke professionelle læringsfællesskaber gennem fælles fagteams for lærerne.

Projektet gennemføres over en fireårig periode (2016-20). Projektet indebærer, at lærere fra de ni deltagende kommuner gennemfører et praksisnært kompetenceløft, som svarer til to moduler a 10 ECTS-point. Et modul svarer til 20 studiedage samt arbejde i tilknytning til egen praksis. Undervisningen i forbindelse med kompetenceløftet varetages af University College Nordjylland (UCN). Som en del af forløbet designer lærerne undervisningsforløb for egne elever og afprøver løbende de nyudviklede forløb. Der er i projektet fokus på at understøtte transfer¹ og videndeling. Som led i lærernes kompetenceudvikling er det hensigten at etablere et tæt samspil mellem undervisningen på fagmodulerne, lærernes egen undervisningspraksis og deres samarbejde i fagteams. Dermed indeholder projektet en intention om at udvikle både lærernes egen undervisningspraksis og lærernes videndeling med fagkolleger i fagteams. Der er en forventning om, at projektet vil kunne styrke skolernes fagteams og deres arbejde med fagdidaktik, fagdidaktiske refleksioner og fælles udvikling af undervisning med elevernes læring i fokus.

Derudover har projektet fokus på at øge skolernes og de kommunale forvaltningers viden om og erfaring med at facilitere kompetenceudvikling, som får reel værdi i praksis. Projektet har dermed fokus på at sikre den organisatoriske forankring af kompetenceudviklingen på både kommunalt niveau og skoleniveau. I projektbeskrivelsen er det således beskrevet, at:

1 Af projektbeskrivelsen for Kompetenceløft i undervisningsfag fremgår det, at projektet er designet som et "skræddersyet praksisnært kompetenceløft", der "sikrer individuel og organisatorisk effekt af uddannelsesforløbene gennem fokus på transfer". I den pædagogiske forskning henviser begrebet *transfer* til, at der sker en "overførsel af det lærte fra læringsituationen til en anden situation" (Wahlgren, 2009, s. 8). Kilde: Wahlgren, B (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling. København 2009. http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_-_mellem_uddannelse_og_arbejde_Med_summary_Haefte.pdf

- Vejledere og ledere på skoleniveau kontinuerligt vil følge de enkelte fagteams og støtte udvikling og forankring af medarbejdernes kompetencer.
- De kommunale konsulenter i samarbejde med skolelederne på kommunalt niveau vil følge op på udviklingen af fagteamene og inddragelsen af vejlederne, ligesom de løbende vil understøtte lederes og vejlederes arbejde med forankring af lærernes kompetenceudvikling. Desuden indebærer projektet opbygning af en kultur for videndeling i og på tværs af kommunerne samt etablering af en fælles videnbank på kommunernes læringsplatforme, som rummer eksemplariske læringsforløb.

2.2 Formål med evalueringen

Formålet med denne evaluering er at give indsigt i, hvordan kommunerne har tilrettelagt og organiseret arbejdet med at understøtte forankringen af lærernes kompetenceløft i fagteamsamarbejdet på skolerne. Desuden skal evalueringen give indsigt i, hvilke organisatoriske forhold der henholdsvis fremmer og hæmmer projektets formål om at forankre lærernes nye faglige og didaktiske kompetencer i et styrket fagteamsamarbejde. Endelig belyser evalueringen lærernes oplevelse af samspillet mellem uddannelsesforløbet på UCN, den enkeltes undervisningspraksis og arbejdet i fagteams. EVA har formuleret følgende seks evalueringsspørgsmål til at belyse disse forhold:

Evalueringsspørgsmål

1. Hvordan har kommunerne tilrettelagt arbejdet med at understøtte lederes og vejlederes arbejde med forankring af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?
2. Hvordan tilrettelægges fagteamsamarbejdet på skolerne på nuværende tidspunkt, og hvordan indgår lærernes nye faglige og didaktiske kompetencer i teamsamarbejdet?
3. Hvilke organisatoriske rammer og modeller på forvaltnings- og skoleniveau har fungeret fremmende for forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?
4. Hvilke organisatoriske udfordringer oplever centrale aktører med hensyn til at sikre forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?
5. Hvilke former for videndeling er der i efteråret 2017 etableret inden for og på tværs af de deltagende kommuner?
6. I hvilken grad vurderer lærerne, at det lykkes at skabe et samspil mellem den kompetenceudvikling, de gennemfører, deres undervisningspraksis og samarbejdet i fagteams?

Evalueringen giver et indblik i kommunernes og skolernes erfaringer med projektet midtvejs i projektperioden. Evalueringen er dermed et godt udgangspunkt for at diskutere, hvordan de deltagende kommuner og skoler kan arbejde med projektet fremadrettet, samt hvordan andre kommuner og skoler kan arbejde med organisering og forankring af kompetenceudviklingstiltag.

2.2.1 Transfer

Af projektbeskrivelsen til Kompetenceløft i undervisningsfag fremgår det, at projektet er designet som et "skræddersyet praksisnært kompetenceløft", der "sikrer individuel og organisatorisk effekt af uddannelsesforløbene gennem fokus på transfer". I den pædagogiske forskning henviser begrebet *transfer* til, at der sker en "overførsel af det lærte fra læringsituationen til en anden situation"² Transferbegrebet er særligt knyttet til voksen- og efteruddannelse. I forskningen om transfer er der særligt fokus på forholdet mellem uddannelse og arbejdsplads og dermed på, hvordan der etableres et samspil mellem læringsituation og anvendelsessituation (Wahlgren, 2009, s. 9). I en dansk kontekst har professor Bjarne Wahlgren specifikt beskæftiget sig med, hvordan professionsuddannelserne kan arbejde med, at de studerende bliver i stand til at overføre viden fra uddannelsen til den praksis, de skal arbejde i, og dermed opnår de nødvendige praksisrelaterede kompetencer. Omdrejningspunktet er, at den lærende kan anvende og tilpasse eksisterende viden og kunnen til nye situationer (Wahlgren 2009).

For Kompetenceløft i undervisningsfag gælder et dobbelt perspektiv i forhold til transferbegrebet: dels skal læringsdesignet ifølge projektbeskrivelsen tage "afsæt i den enkeltes undervisningspraksis og årsplan" – altså overførsel fra arbejde til uddannelse, og dels er det ambitionen, at lærerne skal arbejde med egen undervisning og herigennem implementere den nye teori og didaktik, de har lært på uddannelsen – altså overførsel mellem uddannelse og arbejdspraksis. Som en del af læringsdesignet er fagteams inddraget som et professionelt læringsfællesskab, der skal medvirke til at understøtte forankringen af projektet på både individuelt niveau, teamniveau og organisatorisk niveau. Det professionelle læringsfællesskab, der refereres til i projektbeskrivelsen, skal dermed understøtte transfer mellem uddannelsesforløb og undervisningspraksis som organisatorisk ramme.

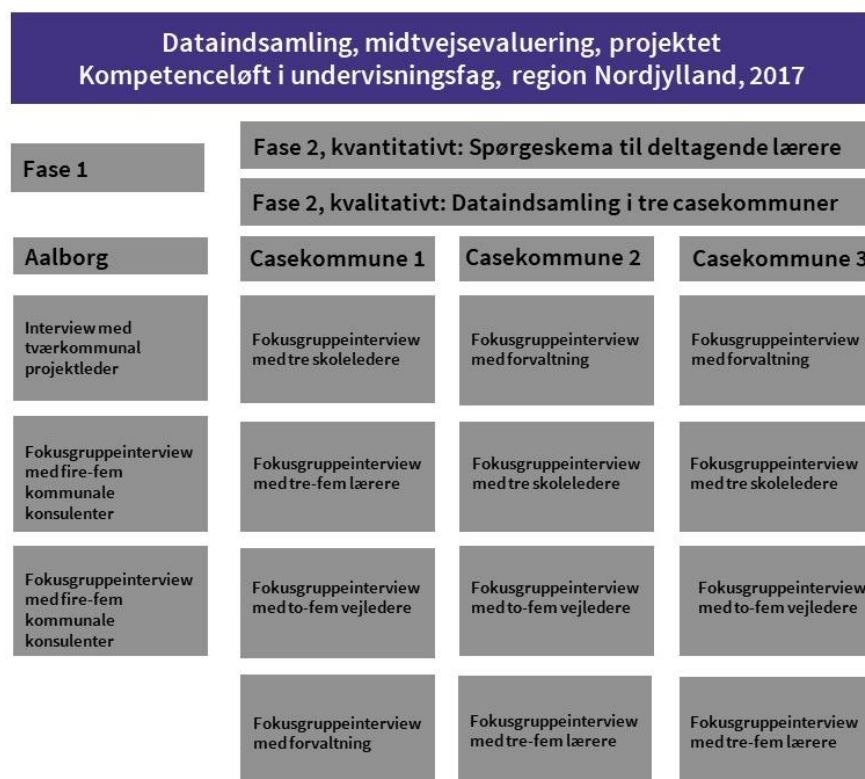
2.3 Design og metode

Evalueringen består af en kvantitativ og en kvalitativ del, som er illustreret i figur 2.1 og beskrevet i nedenstående afsnit samt i appendiks A.

2 Kilde: Wahlgren, B (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling. København 2009
http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_-_mellem_uddannelse_og_arbejde_Med_summary_Haefte.pdf

FIGUR 2.1

Oversigt over dataindsamlingen



2.3.1 Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i samarbejde med UCN i november 2017. UCN forestår den endelige evaluering af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag og udarbejder desuden løbende statusrapporter i projektet baseret på spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og skoleledere. EVA og UCN har sammen udviklet det spørgeskema, der har dannet grundlag for den kvantitative del af denne midtvejsevaluering.

Målet med spørgeskemaundersøgelsen har været at indsamle viden om de forskellige aspekter af lærernes oplevelse af at deltage i projektet, heriblandt deres vurdering af samspillet mellem uddannelsesforløbet, deres egen undervisningspraksis og samarbejdet i fagteams.

Spørgeskemaet blev udsendt til alle de lærere, der ved udgangen af skoleåret 2016/17 havde gennemført et uddannelsesforløb i regi af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag. I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen er der en svarprocent på 63 %.

2.3.2 Interviewundersøgelse

Den kvalitative del af evalueringen består af i alt 16 interview indsamlet i to faser.

I første fase er der gennemført fokusgruppeinterview med de ni kommunale konsulenter – fordelt på to fokusgrupper – samt et interview med den tværkommunale projektleder. Efter første fase har EVA udvalgt tre casekommuner. Fra hver af de tre kommuner har de kommunale konsulenter med sparring fra EVA udvalgt tre skoler af forskellig størrelse til at deltage i interviewene i anden fase.

Anden fase af den kvalitative dataindsamling har for hver af casekommunerne indebåret følgende:

- Fokusgruppeinterview med relevante konsulenter/ledere fra forvaltningen
- Fokusgruppeinterview med tre skoleledere fra tre udvalgte skoler
- Fokusgruppeinterview med to-tre vejledere fra de samme tre skoler
- Fokusgruppeinterview med fire-fem lærere fra de samme tre skoler.

I interviewene med lærere har både deltaget lærere, som har gennemført et kompetenceløftforløb (første runde), og lærere, som er i gang med et kompetenceløft (anden runde).

Formålet med anden fase af den kvalitative dataindsamling har været at sikre, at analyser og vurderinger baseres på data fra forskellige aktører. Det metodiske design giver dermed mulighed for at opnå dybdegående viden, fordi der indsamles viden og perspektiver fra de praksisnære aktører, der er det primære omdrejningspunkt for kompetenceudviklingen – nemlig lærere – men også fra vejledere og skoleledere samt de kommunale aktører, der har ansvaret for den forvaltningsmæssige forankring.

2.4 Analyse af data

I evalueringen er medtaget et udvalg af de kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen. Analysen af de kvantitative data er baseret på frekvenstabeller. For de kvalitative data gælder det, at hvert interview er blevet kodet på baggrund af en tematisk ramme med afsæt i de evaluerings-spørgsmål, der har dannet grundlag for analysen.

Den samlede evaluering er baseret på et tværgående blik på erfaringerne fra lærere, vejledere, skoleledere og kommunale konsulenter. Spørgeskemaundersøgelsen og interviewene giver, efter vores vurdering, et udfoldet billede af de erfaringer, de forskellige aktører i projektet har gjort sig.

2.5 Projektgruppen

Projektet er organiseret i en projektgruppe på EVA, der består af evalueringskonsulenterne Ane Marie Nord (projektleder), Thea Suldrup Jørgensen og chefkonsulent Signe Mette Jensen samt evalueringsmedarbejdere.

2.5.1 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og dette indledende kapitel indeholder rapporten tre kapitler. *Kapitel 3* belyser kommunernes tilrettelæggelse af projektet samt den videndeling, der i projektets første år har været i og på tværs af de deltagende kommuner. Kapitlet bygger på de kvalitative data fra interviewundersøgelsen. *Kapitel 4* skitserer samspillet mellem uddannelsen på UCN og den daglige undervisningspraksis og bygger på spørgeskemaundersøgelsen samt data fra anden fase af interviewundersøgelsen. *Kapitel 5* belyser, hvordan fagteamsamarbejdet er tilrettelagt, samt hvilke organisatoriske udfordringer der hidtil har præget projektet, og bygger på en kombination af de kvalitative og de kvantitative data.

3 Kommunernes tilrettelæggelse af projektet

Dette kapitel handler om, hvordan de deltagende kommuner hidtil har arbejdet med projektet Kompetenceløft i undervisningsfag, og besvarer evalueringsspørgsmålet *Hvordan har kommunerne tilrettelagt arbejdet med at understøtte lederes og vejlederes arbejde med forankring af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?* Yderligere belyses kommunernes arbejde med videndeling og dermed evalueringsspørgsmålet *Hvilke former for videndeling er der i efteråret 2017 etableret inden for og på tværs af de deltagende kommuner?* Kapitlet er baseret på interview med de kommunale konsulenter fra de ni deltagende kommuner, interview med den tværgående kommunale projektleder samt interview med skoleledere, kommunale konsulenter og relevante forvaltningschefer i de tre casekommuner.

Analysen af de kvalitative data peger på, at forudsætningerne for, at kommunerne kunne arbejde med at understøtte forankring af lærernes uddannelsesforløb i fagteams lokalt på skolerne, ikke har været til stede. I stedet har kommunerne hidtil primært arbejdet med strukturelle afklaringer og etablering af kommunikationskanaler. De kvalitative data tegner desuden et billede af, at ansvaret for forankringen af uddannelsesforløbene i fagteams endnu ikke er klart placeret.

Kapitlet fremhæver også, at den videndeling, der er foregået mellem kommunerne, primært har omhandlet praktiske forhold og strukturelle udfordringer og i mindre grad pædagogiske forhold og erfaringer med, hvordan projektet kan forankres i fagteams på skolerne – således som det er beskrevet i projektbeskrivelsen.

Først i kapitlet beskrives de tre casekommuners hidtidige arbejde med projektet, herunder de arbejdsgange, der har haft betydning for, hvordan kommunerne har tilrettelagt og udviklet arbejdet med projektet. Dernæst belyses de primære udfordringer, som de tre casekommuner har oplevet i projektets første to runder af uddannelsesforløbene (skoleårene 2016/17 og 2017/18). Endelig beskrives det, hvordan kommunerne har arbejdet med at opbygge den kultur for videndeling, der i projektbeskrivelsen er beskrevet som et forventet resultat af projektet på sigt.

3.1 Kommunernes hidtidige arbejde med projektet

Forud for opstarten af projektet har kommunerne hver især indmeldt måltal for det forventede antal lærere, de forventede, ville gennemføre et kompetenceløft i løbet af den fireårige projektperiode (2016-20). For flere af kommunerne har det vist sig, at det indmeldte antal lærere har været, og fortsat er, svært at nå. Forvaltningerne og skolelederne har derfor mange drøftelser om, hvorvidt det er muligt at få det forventede antal lærere i gang med et uddannelsesforløb, og dette har fyldt meget i kommunernes arbejde med projektet.

Der er på tværs af de tre casekommuner ikke stor variation i den måde, forvaltningerne har arbejdet med projektet på i projektets første år. Det gælder for de tre kommuner, at de ikke har arbejdet med at understøtte lederes og vejlederes arbejde med at forankre lærernes kompetenceudvikling i

fagteams lokalt på skolerne. Forvaltningerne har i stedet primært arbejdet med praktiske og strukturelle forhold i forbindelse med projektet, som vi vil beskrive i det følgende afsnit.

3.1.1 Kommunerne har prioriteret praktiske forhold i projektet

En af årsagerne til, at forvaltningerne har været nødt til at prioritere at bruge tid på praktiske forhold, har været, at der i Vesthimmerlands og Aalborg kommuner har været stor forskel på antallet af lærere, som skolelederne havde indmeldt i projektets udviklingsfase, og det reelle antal lærere, der er begyndt på uddannelsen. Forvaltningen i de to kommuner har derfor haft en dialog med skolelederne om rekruttering for at få det forventede og det reelle antal lærere i uddannelsesforløb til at stemme bedre overens. I Frederikshavn Kommune har der dog været flere lærere end forventet, som har deltaget i de første to runder af uddannelsesforløb. Skolelederne i Frederikshavn Kommune peger på, at der har været stor interesse blandt lærerne for at deltage i et uddannelsesforløb, men at skolelederne af økonomiske årsager har været nødt til at begrænse antallet af lærere, der deltager.

I Vesthimmerlands og Aalborg kommuner oplever skolerne, at lærernes deltagelse i uddannelsesforløb kan lægge et pres på skolernes økonomi, når de skal afsætte timer til vikardækning for de lærere, der er af sted. I Aalborg Kommune modtager skolerne 60 timer til vikardækning per modul og skal selv dække den resterende vikardækning, undervisningsfritagelse til at skrive opgaver samt kursusmaterialer. I Vesthimmerlands Kommune dækker forvaltningen undervisningsmaterialer for op til 2.000 kr. De interviewede skoleledere i Aalborg Kommune peger på, at de har måttet reducere antallet af tilmeldte lærere, da de økonomiske rammer for uddannelsen har vist sig at være anderledes, end de havde forventet, da de lavede estimatet for antallet af tilmeldte lærere. I Vesthimmerlands Kommune har man i projektets anden runde etableret nye økonomiske rammer for skolerne, så skolerne kan få dækket cirka en tredjedel af udgifterne til vikardækning i forbindelse med lærernes deltagelse i kompetenceløftet. Det gælder for Frederikshavn og Vesthimmerlands Kommuner, at skolerne har måttet skære i andre typer af efteruddannelse for at kunne afse midler til, at lærerne på uddannelsesforløb har været væk cirka 20 % af deres normale arbejdstid, uden at skolerne er blevet økonomisk kompenseret fuldt ud.

I løbet af det første år har forvaltningerne i de tre kommuner oplevet, at lærere meldte fra deres uddannelsesforløb uden at have kontakt til forvaltningen. Forvaltningerne har derfor besluttet, at lærerne skal have en samtale med enten deres skoleleder eller konsulenten i forvaltningen, hvis de ønsker at stoppe deres forløb. Samtalen gennemføres for at afdække, om der er forhold, der kan ændres, eller tiltag, der kan sættes i gang, for at understøtte, at læreren gennemfører sit forløb.

3.1.2 Forvaltningerne spørger ind til fagteams – og planlægger at handle

Skolelederne i Aalborg Kommune beskriver, hvordan de oplever, at der har været et godt informationsflow fra forvaltningen, men at forvaltningen ikke inddrages i spørgsmål om forankring af uddannelsesforløbene i fagteams på skolen, som det ellers var hensigten ifølge projektbeskrivelsen. Med hensyn til etablering af fagteams peger læringschefen og konsulenten fra forvaltningen i Aalborg Kommune på, at de har "prøvet at skubbe på", men at erfaringen er, at ikke alle skoler har oprettet fagteams. Derfor er det ifølge forvaltningen et af de områder, der fremadrettet vil blive sat fokus på:



Jeg synes også, at jeg har en opgave i at se på, hvordan jeg faktisk kan understøtte skolerne i fagteams, fordi det er så væsentlig en del af det her [projektet]. Og der skal jeg være ærlig: Jeg kom ikke ind i første runde, og det kan jeg godt mærke nu – nu er der nogle andre ting, som er kommet på plads, og så må energien blive lagt der.

Konsulent, Aalborg Kommune

Forvaltningen i Frederikshavn Kommune italesætter selv, at man i kommunen har et stort fokus på fagteams, men erkender også, at der fortsat er flere skoler, hvor der ikke er oprettet fagteams i flere af fagene. Konsulenten besvarer spørgsmålet om, hvorvidt forvaltningen har haft en rolle i forhold til skolernes arbejde i fagteams, på denne måde:



Nej, det [skolernes arbejde med fagteams] har vi ikke været inde over. Jeg har bare, da jeg var ude og tale med dem, spurgt ind til det. Og der må jeg sige, at ni ud af ti ikke var i gang med det. Så havde vi en snak om, at det var en del af det [projektet], og at de skulle i gang med det. Jeg har ikke fulgt op på, om de kom i gang med det. Det er deres egen opgave. Jeg vil tage det op næste gang for at høre – og hvis ikke der er sket noget, så vil jeg gå mere ind i, hvordan de kan gøre det.

Konsulent, Frederikshavn Kommune

Som det er berørt i citatet, har konsulent i Frederikshavn Kommune været på besøg på de enkelte skoler og haft et fælles møde med de lærere, der deltager i kompetenceløft, for at drøfte, hvordan det går på uddannelsen, og har i den forbindelse spurgt ind til forankring af forløbet i fagteams. Konsulenten har også haft tæt kontakt til skolelederne for blandt andet aktivt at sikre sig skoleledernes deltagelse i netværksmøder forud for uddannelsesforløbene for at understøtte skoleledernes viden om forløbet og opbakning til deres lærere.

Med hensyn til etablering af fagteams er der i Vesthimmerlands Kommune flere små skoler, hvor der i flere fag kun er én lærer, der underviser i et fag. Det gør det vanskeligt at oprette et fagteam i faget på den enkelte skole, og der er derfor blandt tre skoler taget initiativ til, at der skal dannes fagteams på tværs af skolerne. Fagteamet fungerer dog endnu ikke i praksis. Kontakten mellem skoleledere og forvaltning har hidtil primært drejet sig om praktisk opfølgning i forhold til rekruttering af og fastholdelse af lærere på uddannelsesforløbet. Derfor har forvaltningen bedt skolelederne om at tage ansvar for, at der bliver afsat tid til faglig sparring til den lærer, der deltager i et forløb. Forvaltningen har dog ikke en tæt kontakt til de deltagende lærere og har heller ikke viden om, hvorvidt der sker den forventede forankring af kompetenceløftet på skolerne gennem fagteams. I Vesthimmerlands Kommune er der ved projektets opstart indmeldt et stort antal af lærere – sammenlignet med andre kommuner af tilsvarende størrelse – der forventes at gennemføre et uddannelsesforløb. Siden hen er der i kommunen blevet lukket skoler, hvilket har betydet ændringer med hensyn til, hvordan skolerne rekrutterer nye lærere. Konsulenten forklarer, at man fra kommunens side efterfølgende har drøftet, at måltallene ikke nødvendigvis længere er realistiske:



Når du sidder med nogle rigtigt store tal, som vi havde meldt ind i første runde, så har vi faktisk opponeret imod dem mange gange og sagt, at det kan vi slet ikke stå mål til. Det, der skete, var, at vi, da vi skulle i gang med at planlægge projektet, skulle gå hjem i kommunerne og lave en afdækning af, hvordan det ser ud derhjemme. [...] Men undervejs i denne proces lukker vi tre skoler, og det betyder jo, at nogle af skolerne overtog lærere, og som nogle af lederne rigtigt fint siger: ”Til forskel fra tidligere, så ansætter vi meget målrettet i forhold til de fag, vi mangler kompetencedækning i.”

Konsulent, Vesthimmerlands Kommune

Forvaltningerne har således ikke direkte gjort sig erfaringer med at understøtte skolerne i forankring af uddannelsesforløbene i fagteams, og dette skyldes i overvejende grad den samme type af problemer, de tre kommuner har oplevet i projektets første tid.

3.2 Forudsætningerne for kommunens rolle i forankringen er ikke til stede

På tværs af kommunerne peger de kommunale konsulenter på, at de nødvendige forudsætninger for projektet ikke har været på plads i starten af projektperioden. For det første har det vist sig, at der har været og fortsat er tvivl om, hvilken type uddannelse de deltagende lærere indgår i, og hvilken type uddannelsesbevis de opnår. For det andet har etableringen af rammer for forpligtelser og beslutningskompetence været en omfattende opgave på grund af det store antal aktører i projektet. Det har betydet, at de kommunale konsulenter ikke har opbygget viden om skolernes arbejde med fagteams samt om, hvordan de som forvaltning kan understøtte forankringen af kompetenceløftet i skolernes praksis. Nedenfor udfoldes disse perspektiver på kommunernes arbejde med projektet.

Projektet omfatter en række forskellige aktører på tværs af kommunerne og på UCN, blandt andet undervisere fra UCN, forvaltningschefer og -konsulenter, skoleledere og lærere, og disse har ikke nødvendigvis haft samme forståelse af projektet fra starten. Den tværkommunale projektleder beskriver, at det blandt andet har betydet, at der på de indledende netværksmøder var tvivl om uddannelsesforløbets status:



Vi havde deltagere, der mødte op og ikke vidste, at det var et reelt linjefagsløft, de var i gang med. De havde måske bare en ide om, at det var et kursus, de skulle på.

Tværkommunal projektleder

Et andet spørgsmål relateret til uddannelsesforløbets status har været, hvorvidt forløbet automatisk giver undervisningskompetence i faget, eller hvorvidt dette er en afgørelse, den enkelte skoleleder skal træffe. På baggrund af interviewene med skolelederne og lærerne i de tre casekommuner står det klart, at der fortsat er tvivlsspørgsmål med hensyn til, hvilken status uddannelsesforløbet har.

Ifølge den tværkommunale projektleder har der også været brug for at sikre en fælles forståelse af projektet mellem UCN og projektets styregruppe, blandt andet fordi der var tvivl om, hvordan projektets ambition om, at underviserne fra UCN skulle understøtte transfer mellem uddannelsen og lærerens undervisningspraksis, skulle opfyldes. Ligeledes har det vist sig at være et organisatorisk problem, at styregruppen ikke har mandat til at træffe beslutninger på vegne af samtlige kommuner. Det peger på, at der fortsat kan være et behov for at afklare denne type strukturelle problematikker og tvivlsspørgsmål og sikre, at den korrekte viden når ud til både skoleledere, vejledere og lærere.

Disse problematikker har betydet, at det første år af projektet har været præget af at lande aftaler, sprede viden om proces og indhold i uddannelsesforløbene samt sikre den nødvendige kommunikation mellem kommunerne, UCN og skolelederne. Den tværkommunale projektleder udtrykker det på denne måde:



Jeg tror simpelthen ikke, vi har kunnet presse mere ind i formen i år 1 end det, vi har gjort. Vi har haft fornemmelsen af at lægge nogle skinner ud, men har også været opmærksomme på, at der også skal lægges flere spor til. Vi er slet ikke nået hele vejen rundt endnu.

Tværkommunal projektleder

Som illustreret i citatet har den tværgående projektleder – samt de kommunale konsulenter – dermed hidtil haft fokus på at lægge projektets skinner og sikre, at de praktiske forhold var i orden. Der har altså ikke været organisatoriske forudsætninger til stede, til at kommunerne har kunnet tage aktivt del i, hvordan den enkelte lærers kompetenceløft kan få organisatorisk effekt gennem en forankring på både individniveau, teamniveau og organisatorisk niveau, som det er beskrevet i projektbeskrivelsen.

3.2.1 Hvem har ansvaret?

Analysen af interviewene med både forvaltning, skoleledere og lærere peger på, at det er uklart, hvem der i sidste ende har ansvaret – både for, at det forventede antal lærere tilmeldes et uddannelsesforløb, og for at sikre forankring og videndeling i fagteams. I forhold til ansvaret for opfyldelsen af det indmeldte antal lærere peger den tværkommunale projektleder på, at hun har været nødt til at lægge pres på de kommunale konsulenter for at sikre, at kommunerne lever op til det, de har meldt ind ved projektets begyndelse. De kommunale konsulenter beskriver tilsvarende, hvordan de løbende har drøftelser med skolelederne for at sikre, at skolelederen tilmelder det forventede antal lærere til et uddannelsesforløb. Skolelederne peger dog på, at de af forskellige årsager tilmelder færre lærere, end det var forventet, på trods af et eventuelt tilskud til vikardækning. Det betyder, at der er forskellige og potentielt modsatrettede interesser i spil blandt forvaltninger og skoleledere.

Analysen viser, at en tilsvarende problematik gør sig gældende i forhold til ansvaret for, at det forventede læringsdesign realiseres, sådan som det er beskrevet i projektbeskrivelsen, hvor kommunale konsulenter beskrives som tovholdere, der skal understøtte ledelse, vejledere og de pædagogiske læringscentre (PLC) på skolerne og ”i samarbejde med ledelsen følge op på udviklingen af fagteamene og inddragelse af vejlederne”. Som beskrevet ovenfor er konsulenterne i casekommunerne ikke direkte involveret i skolernes praksis i forhold til fagteams. I stedet er dette ansvar ifølge forvaltningerne primært placeret hos skolelederne. Analysen indikerer dog, at skolelederne sjældent er med til direkte at sætte dagsordenen for fagteamenes arbejde. Desuden er det ikke alle skoleledere, der oplever, at den tilsigtede forankring i fagteams har været et fokusområde fra forvaltningens side.

Når hverdagen sætter ind, oplever lærerne, at der ikke nødvendigvis er den nødvendige tid og de rette rammer for, at viden fra uddannelsen deles i fagteamet. Det betyder, at det i praksis kan være uklart, hvem der har ansvaret for, at kompetenceløftet forankres i fagteams, og at der sker en videndeling fra kompetenceløftet lokalt på skolerne. Disse perspektiver udfoldes i kapitel 5.

3.3 Videndeling

Et af de forventede resultater af projektet er ifølge projektbeskrivelsen, at der på sigt ”opbygges en kultur for videndeling i og på tværs af kommunerne”.

Interviewene peger på, at videndeling er et område, som kommunerne endnu ikke har arbejdet intensivt med. Det skyldes blandt andet, at de kommunale konsulenter særligt har fokuseret på administration og strukturel etablering af projektet. I forhold til videndeling på tværs af skoler i den

enkelte kommune peger analysen af interviewene på, at projektet er blevet drøftet i et netværk af skoleledere. Ligeledes har flere kommuner vejledernetværk, hvor projektet kunne inddrages, men dette synes endnu ikke at være tilfældet. Disse perspektiver udfoldes i nedenstående afsnit.

3.3.1 Videndeling mellem kommunerne har primært handlet om praktiske og strukturelle forhold

Analysen af interviewene peger på, at der er væsentlige udviklingsmuligheder i forhold til at arbejde med videndeling på tværs af kommunerne i forhold til projektet. Videndeling blandt de kommunale konsulenter i projektet er sket på fælles konsulentmøder, som er afholdt cirka tre gange på et skoleår. Den videndeling, der er foregået kommunerne imellem, har dog i mindre grad omhandlet pædagogiske forhold og erfaringer med, hvordan projektet forankres i fagteams lokalt på skolerne. En enkelt undtagelse er, at der i løbet af projektets første år er afholdt et fælles konsulentmøde med deltagelse af en eller flere undervisere fra UCN. Dette møde gav anledning til konkret, projektnær videndeling med fokus på, hvordan underviserne fra UCN kunne anvendes som sparring for den enkelte lærer og i fagteams.

Det er en gennemgående oplevelse blandt konsulenterne, at det har været nødvendigt at opbygge projektet step-by-step, men at man nu har etableret procedurer og strukturer og derfor nu i højere grad ser muligheder for at arbejde med videndeling på tværs af kommunerne. På baggrund af interviewene med den tværkommunale projektleder og de kommunale konsulenter står det klart, at der er et potentiale i, at konsulenterne i højere grad videndeler og lader sig inspirere af hinandens måder at arbejde med projektet på. En konsulent har disse overvejelser:



Jeg synes egentlig, vi har været gode til at tale sammen på tværs af kommunerne. Men det er ikke sådan, at jeg har kontaktet xx og spurgt: ”Hvordan får du understøttet det her?”. Jeg sidder da lige nu og tænker ”nå ja, det xx, hun gør, det kunne jeg da også godt gøre”, men det har vi ikke gjort så meget.

Konsulent, Brønderslev Kommune

Som konsulent peger på, kan videndeling blandt de kommunale konsulenter bidrage med inspiration, ligesom de sammen kan sætte fokus på, hvordan de fremadrettet kan understøtte og sikre etableringen af fagteams som et forum for forankring af lærernes kompetenceudvikling.

3.3.2 Videndeling i den enkelte kommune kan ske blandt skoleledere og vejledere

Analysen af interviewene peger på, at der på tværs af skolerne i den enkelte kommune primært er to fora for videndeling i forbindelse med projektet. For det første er projektet ofte på dagsordenen på forvaltningernes skoleledermøder, hvor særligt rekruttering af lærere til uddannelsesforløbene har været et tema.

For det andet fungerer de kommunale vejledernetværk potentielt som forum for videndeling på tværs af de enkelte skoler. Det drejer sig blandt andet om netværk for vejledere i matematik, læsning og fremmedsprog og på tosprogsområdet, hvor flere kommuner understøtter, at vejlederne har fælles faglige netværksdage. På baggrund af interviewene er det ikke muligt at sige, hvorvidt vejledernetværk bruges til videndeling i forbindelse med projektet. Det har dog vist sig, at projektdesignets inddragelse af vejledere kun i mindre omfang er realiseret (dette uddybes i kapitel 5).

Både interviewene med de ni kommunale konsulenter og de mere dybdegående interview med konsulenter og relevante forvaltningschefer fra casekommunerne peger altså på, at der endnu

mangler nogle elementer, der kan bygge bro mellem de ambitioner, der er beskrevet i projektbeskrivelsen, og den praksis, der gør sig gældende i kommunernes tilrettelæggelse af projektet.

4 Lærernes oplevelse af uddannelsesforløbets anvendelighed i praksis

Dette kapitel handler om, hvordan lærerne oplever, at deres uddannelsesforløb kan anvendes i forbindelse med deres egen undervisningspraksis. Kapitlet forholder sig til evalueringsspørgsmålet *hvilken grad vurderer lærerne, at det lykkes at skabe et samspil mellem den kompetenceudvikling, de gennemfører, deres undervisningspraksis og samarbejdet i fagteams?* Kapitlet er baseret på kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, der har gennemført et kompetenceudviklingsforløb i skoleåret 2016/17, samt kvalitative data fra interview med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, vejleder og lærere fra tre skoler i hver af de tre casekommuner.

Analysen af både de kvantitative og de kvalitative data peger på, at lærerne oplever, at der er afsat for lidt tid til at gennemføre kompetenceløftet. Samtidig peger analysen på, at lærerne ikke har de samme faglige forudsætninger for at deltage i kompetenceløftet, hvilket på nogle hold har medført en stor faglig spredning. Analysen af de kvantitative data viser, at kompetenceløftet bidrager til udvikling af kompetencer på forskellig vis, blandt andet i forhold til udførelsen af eksisterende arbejdsopgaver og undervisning i det aktuelle fag. Det er dog forskelligt fra fag til fag, i hvor høj grad lærerne oplever, at det er muligt at anvende de opnåede kompetencer i undervisningen. Dette skyldes blandt andet et stort fokus på teori i uddannelsesforløbene. Desuden oplever lærerne, at det faglige indhold på forløbene kræver, at de afsætter meget tid til forberedelse og eksamen.

I første del af kapitlet udfolder vi perspektiverne med hensyn til de tidsmæssige forudsætninger for lærernes deltagelse i kompetenceløftet. Efterfølgende beskrives lærernes primære udfordringer i forbindelse med kompetenceløftet, samt hvordan kommuner og skoleledere har arbejdet med at fastholde lærerne på uddannelsesforløbet. Med afsæt i de kvantitative data skitseres dernæst, hvilke kompetencer lærerne oplever, at uddannelsesforløbet giver dem, med fokus på samspillet med deres daglige undervisningspraksis. Endelig beskriver vi, hvordan mængden af teori i uddannelsesforløbet kan spænde ben for, at læreren kan skabe transfer til egen undervisningspraksis.

4.1 Lærerne har forskellige forudsætninger

Det er et gennemgående perspektiv blandt lærerne, at uddannelsesforløbet har været krævende at gennemføre. Det gælder både i forhold til den tid, det har krævet at gennemføre forløbet, det faglige indhold og mængden af læsestof til undervisning og eksamen. Nedenfor udfoldes lærernes perspektiver på, hvordan deres individuelle og organisatoriske forudsætninger har påvirket deres forløb.

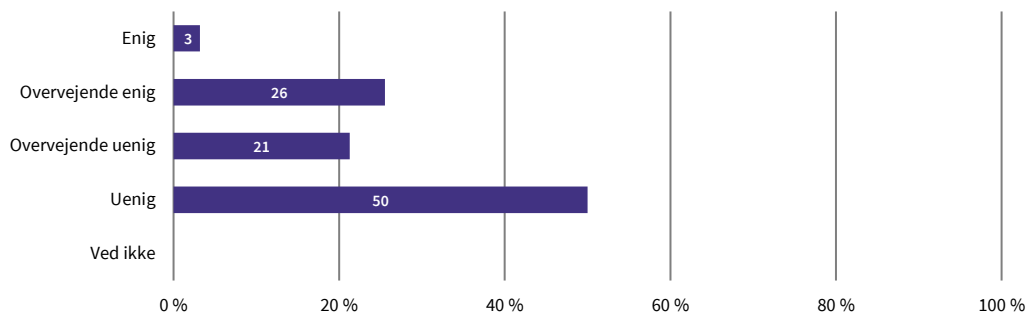
4.1.1 For lidt tid afsat til kompetenceløftet

På baggrund af de kvantitative og de kvalitative data ses det, at lærerne oplever, at de ikke har haft tilstrækkelig tid til at gennemføre et – i deres optik – omfangsrigt uddannelsesforløb, samtidig med at de har varetaget cirka 80 % af deres normale undervisning. Figur 4.1 viser, i hvilken grad lærerne

er enige eller uenige i, at tiden, der har været afsat af deres arbejdstid til kompetenceløftet, har været passende.

FIGUR 4.1

Tiden, der har været afsat af min arbejdstid til studiet, har været passende (n = 94)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Figuren viser, at en stor andel af lærerne oplever, at de ikke har haft tid nok til deres uddannelsesforløb. Således er i alt 71 % af lærerne uenige (50 %) eller overvejende uenige (21 %) i, at der har været afsat en passende mængde tid til kompetenceløftet af deres arbejdstid.

Interviewene med skoleledere, vejledere og lærere i de tre casekommuner tegner ligeledes et billede af, at lærerne har en oplevelse af, at de ikke har haft tid nok til forløbet. Det gælder både tid til forberedelse til undervisningen på UCN og eksamen samt udarbejdelse af eksamensopgaver. En lærer beskriver det på denne måde:



Vi havde hver anden tirsdag til at læse, og vi kunne nå halvdelen af det, vi skulle læse fra gang til gang. Der var også forventninger om, at vi forsøgte nogle ting ude i klasserne med de ting, vi læste, og der var forventninger om, at vi snakkede sammen i grupper. Så det var rigtig meget tid, som vi brugte på det, i forhold til den tid, som vi fik til at gøre det.

Lærer, Frederikshavn Kommune

Lærere og skoleledere fortæller, at det er forskelligt på tværs af både kommuner og skoler, hvor meget tid lærerne har fået til at gennemføre deres uddannelsesforløb. Det gennemgående billede er, at lærerne har fri en fast dag om ugen, som de bruger skiftevis på den faste undervisningsdag hver 14. dag og forberedelse. Derudover har lærerne et antal timer fri op til eksamen og til at skrive eksamensopgaver. Det gælder på tværs af skolerne, at en del af lærerne har bedt deres skoleleder om ekstra tid til forberedelse i forbindelse med eksamen. Som det ses i citatet herunder, er det et perspektiv blandt lærerne, at den indsats, kompetenceløftet kræver, har haft væsentlig indflydelse på forholdet mellem deres arbejde og deres privatliv.



Det koster meget på den private konto. [...] De rammer, der er omkring det, står bare ikke mål med det arbejde, som skal lægges i det for at komme nogenlunde igennem det.

Lærer, Frederikshavn Kommune

Denne lærer oplever altså, at rammerne for at gennemføre forløbet ikke har stemt overens med den indsats, det har krævet. Arbejdsindsatsen har betydet, at en del lærere har valgt at bruge fritid

på at forberede sig til undervisningen og skrive eksamensopgaverne i forbindelse med kompetenceløftet.

4.1.2 Stor spredning i lærernes faglige niveau

Analysen af interviewene fra de tre casekommuner peger på, at der er en stor spredning i lærernes faglige niveau, når de starter på uddannelsesforløbet. Lærere, skoleledere og forvaltningsrepræsentanter fortæller, at det er forskelligt, hvor meget undervisningserfaring deltagerne på de enkelte hold har – nogle har mange års erfaring i at undervise i faget, mens andre kun har begrænset eller ingen undervisningserfaring i faget.

Det er et perspektiv blandt lærerne, at deres forskellige faglige udgangspunkter i nogle tilfælde betyder, at det kan være svært for underviserne fra UCN at tilrettelægge et undervisningsforløb, som tilgodeser alle på holdet.

Forvaltningsrepræsentanter og skoleledere fortæller desuden, at en del af lærerne, særligt på matematik- og tyskholdene, havde svært ved at gennemføre kompetenceløftet på de planlagte to semestre. UCN og forvaltningerne besluttede derfor i løbet af den første runde af projektet at forlænge matematik- og tyskforløbene med et tredje semester. Anden runde bliver ligeledes gennemført med tre semestre. Desuden blev lærerne på matematikforløbet undervejs delt i to hold med to forskellige niveauer for at imødekomme den store faglige spredning blandt lærerne.

4.1.3 Lærerne vil gerne klare sig godt til eksamen

Der er blandt lærerne en oplevelse af et pres om at klare sig godt til eksamen. Ifølge lærerne er dette et pres, som blandt andet skyldes en følelse af, at det ikke vil være rart at komme tilbage til ens kolleger og ens leder med en lav karakter i det fag, man har undervist i i måske flere år.



Jeg har en lærer, der fik 12 i engelsk her i sommer, og det er jo klart, at vedkommende godt kunne have slæbt sig igennem med en lidt mindre indsats og så stadig have fået et 4-tal eller et 7-tal. Men det er jo den enkeltes ambitionsniveau, der kommer i spil der. Så bruger de måske mere tid, end de egentlig har fået.

Skoleleder, Vesthimmerlands Kommune

Vi kan iagttage, at både lærere og skoleledere pointerer, at der ikke er en ambition om høje karakterer fra skoleledelsens side. Skolelederne fortæller, at de primært har tydeliggjort over for de lærere, der har haft svært ved forløbet, at det vigtigste er at gennemføre forløbet. Blandt lærerne er der dog en oplevelse af, at det er svært at skære i den tid, de bruger på at læse og forberede sig til eksamen, da pensum for mange er nyt stof og fagligt svært, samt at mængden af litteratur er stor. Man må her være opmærksom på, at dette perspektiv blandt skolelederne kan ses som et udtryk for, at de ikke ser det som muligt at opfylde målet med projektet – at lærerne opnår et kompetenceløft i et af deres fag og bringer de nye kompetencer med tilbage til skolen.

4.1.4 Det har krævet tæt opfølgning at fastholde lærere på uddannelsen

Det har krævet tæt opfølgning fra skoleledernes og de kommunale konsulenters side at fastholde de lærere, som i særlig grad har oplevet deres forløb som krævende. Som beskrevet i kapitel 3 er det nu et krav, at en lærer skal tale med sin leder eller den kommunale konsulent, hvis vedkommende ønsker at stoppe sit forløb, for at afklare, om der er noget, der kan ændres i lærerens arbejdsopgaver, så kompetenceløftet kan gennemføres.



Vi er blevet meget opmærksomme på, at der skal individuelle løsninger til for at få de her lærere igennem [...]. Så vi kommer til at bede konsulenterne om at gå meget tættere på deres deltagere og få et system for, at man ikke bare kan hoppe over hegnet, før man har talt med sin skolechef eller med en kommunal konsulent.

Tværkommunal projektleder

Eksempelvis har man i Vesthimmerlands Kommune valgt at tilknytte en privatunderviser til en lærer, mens flere lærere fortæller, at de har bedt om eller er blevet tilbudt ekstra fri – særligt i forbindelse med eksamensopgaver.

Blandt lærerne er der forskel på, hvordan de har oplevet ledelsens håndtering af lærernes oplevelse af arbejdspress i forbindelse med uddannelsesforløbet. Der er både eksempler på, at lærerne har oplevet stor lydhørhed fra ledelsens side, og at det var uproblematisk at bede om ekstra fri, mens andre lærere har haft en oplevelse af, at den enkelte leder var irriteret over, hvor omfattende uddannelsen var.

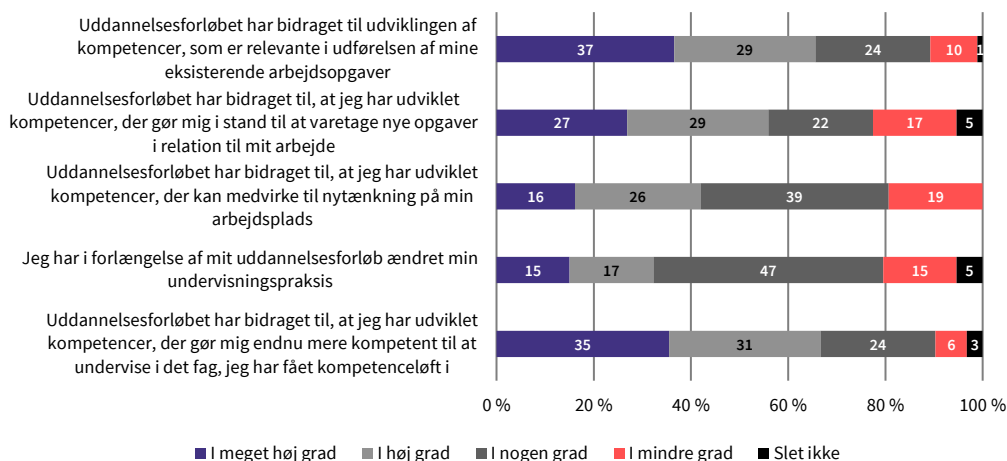
Det er et perspektiv blandt de kommunale konsulenter, at skolelederne ikke nødvendigvis har kendt til omfanget af arbejdsmængden, eksamen mv. i de enkelte uddannelsesforløb. Det opfattes derfor af de kommunale konsulenter – og af skolelederne selv – som vigtigt at være med på de to indledende netværksmøder for det enkelte fag, hvor både underviseren fra UCN, den kommunale konsulent og de deltagende lærere og deres skoleledere deltager. På møderne får skolelederne information om uddannelsens indhold, omfang og rammer. Ifølge skolelederne er denne information en væsentlig forudsætning for, at de kunne spørge ind til og bakke op om deres lærere undervejs i forløbet, ligesom de har haft bedre mulighed for at vurdere nødvendigheden af at give læreren mere fri til fx eksamen. På nogle af netværksmøderne har skolelederne desuden haft mulighed for at koordinere, hvilke vilkår de deltagende lærere på holdet fik i forbindelse med forberedelse, eksamen mv., så hele holdet havde stort set de samme vilkår.

4.2 Kompetenceløftet bidrager til udvikling af kompetencer

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen er det generelle billede, at lærerne har kunnet bruge kompetenceløftet i deres undervisningspraksis. Figur 4.2 viser, i hvilken grad lærerne oplever, at kompetenceløftet har bidraget til udvikling af kompetencer, som de kan bruge i forskellige sammenhænge. Desuden viser figuren, om lærerne oplever, at de i forlængelse af deres kompetenceløft har ændret deres undervisningspraksis.

FIGUR 4.2

I hvilken grad er du enig/uenig i følgende udsagn vedrørende undervisningens anvendelighed i praksis (n = 93)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

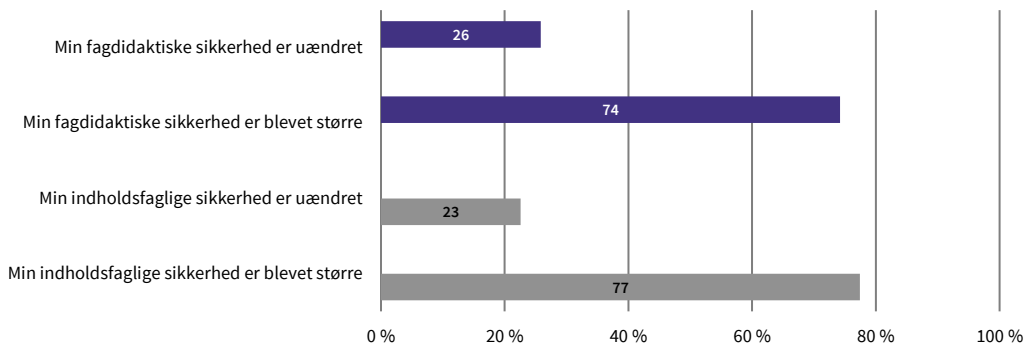
Figuren viser, at i alt 66 % af lærerne i høj grad (29 %) eller i meget høj grad (37 %) er enige i, at kompetenceløftet har bidraget til udviklingen af kompetencer, som er relevante i forbindelse med udførelsen af deres eksisterende arbejdsopgaver. Ligeledes er der i alt 66 % af lærerne, der i høj grad (31 %) eller meget høj grad (35 %) er enige i, at de har udviklet kompetencer, der gør dem endnu mere kompetente til at undervise i det fag, de har fået kompetenceløft i. Lidt over halvdelen (i alt 56 %) af lærerne er i høj grad (27 %) eller i meget høj grad (29 %) enige i, at kompetenceløftet har bidraget til, at de har udviklet kompetencer, der gør dem i stand til at varetage nye opgaver i relation til deres arbejde. Et perspektiv i interviewene med lærerne er, at der, når det fungerer godt, er tale om en vekselvirkning, hvor undervisningen på UCN aktivt inddrager lærernes daglige undervisningspraksis, og hvor læreren gennem undervisningen opnår en højere grad af refleksion over egen undervisning.

Der tegner sig et lidt andet billede med hensyn til kompetencer i forhold til nytænkning på arbejdspladsen og ændring af praksis (figur 4.2). Således gælder det for i alt 58 % af lærerne, at de i nogen (39 %) eller mindre grad (19 %) er enige i, at kompetenceløftet har bidraget til, at de har udviklet kompetencer, der kan medvirke til nytænkning på deres arbejdsplads. For 62 % af lærerne gælder det, at de i nogen (47 %) eller mindre (15 %) grad er enige i, at de har ændret deres undervisningspraksis i forlængelse af deres kompetenceløft. I interviewene fortæller lærerne, at det fx kan indebære, at de introducerer nye emner i deres undervisning eller inddrager metoder, de har lært i forbindelse med kompetenceløftet. Det er en gennemgående oplevelse blandt de interviewede lærere, at kompetenceløftet har gjort dem til dygtigere lærere. Disse perspektiver peger på, at lærerne med kompetenceløftet får en konkret faglig viden, der kan danne grundlag for udviklingen af deres undervisning.

Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at en stor andel af lærerne oplever, at henholdsvis deres fagdidaktiske sikkerhed i faget (74 %) og deres indholds faglige sikkerhed i faget (77 %) er blevet større på grund af deres deltagelse i uddannelsesforløbet (figur 4.3).

FIGUR 4.3

Hvilken betydning har din deltagelse i kompetenceløftet haft for din sikkerhed i faget? (n = 93)

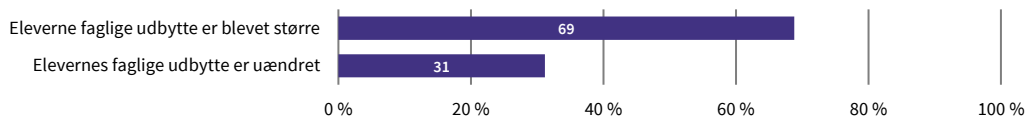


Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Lærerne er i spørgeskemaundersøgelsen også blevet spurgt om, hvilken betydning de oplever, at kompetenceløftet har haft for eleverne. Resultaterne ses i figur 4.4 og 4.5.

FIGUR 4.4

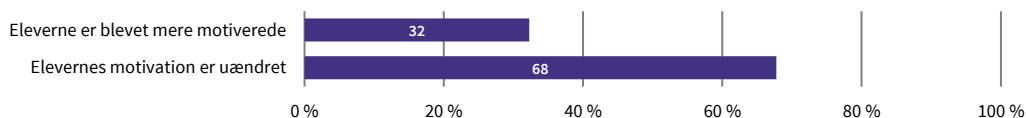
Hvilken betydning oplever du, at dit kompetenceløft har haft for elevernes faglige udbytte i faget? (n = 93)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordsjælland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

FIGUR 4.5

Hvilken betydning oplever du, at dit kompetenceløft har haft for elevernes motivation i faget? (n = 93)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordsjælland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Figur 4.4. viser, at cirka to tredjedele af lærerne vurderer, at elevernes faglige udbytte er blevet større (69 %), mens 31 % vurderer, at elevernes faglige udbytte er uændret. Af figur 4.5 ses det, at det omvendte billede gælder for lærernes oplevelse af, hvorvidt deres kompetenceløft har haft en

betydning for elevernes motivation. Her gælder det, at kun cirka en tredjedel af lærerne (32 %) vurderer, at eleverne er blevet mere motiverede.

4.2.1 Mængden af teori udfordrer transfer fra lærernes uddannelsesforløb til undervisningspraksis

Blandt lærere og vejledere er der forskellige perspektiver på, i hvilken grad det er muligt at anvende de opnåede kompetencer og den nye viden fra kompetenceløftet i lærernes egen undervisningspraksis. Analysen af interviewene med lærere og vejledere peger på, at det i de praktisk-musiske fag som musik, håndværk og design og idræt i høj grad har været muligt at overføre de opnåede kompetencer til lærernes undervisningspraksis.

Dér, hvor det lykkes at bruge kompetenceløftet i praksis

En lærer med kompetenceløft i håndværk og design oplever, at hun i høj grad har kunnet bruge viden og kompetencer fra uddannelsesforløbet i sin praksis. For læreren har det været væsentligt, at underviseren på UCN har kombineret formidling af teori med perspektiver på, hvordan lærerne kunne arbejde med de nye metoder tilpasset den relevante elevgruppe.



Jeg synes virkelig, at der har været et godt fokus på at få den her tørre teori til at give mening, også for børnene. Der tænker jeg klart, at mine børn kan mærke forskel på, at vi er gået fra modelsløjde og modelhåndarbejde til, at de nu selv skal designe ting.

Lærer, Aalborg Kommune

Læreren fortæller desuden, at der i forløbet har været brugbare refleksioner over omsætning af teori til praksis, så læreren ikke står alene med denne opgave ude på skolen. Som det ses i citatet, har dette også betydet, at lærerens elever har kunnet mærke en forbedring.

Omvendt kan det i fag som dansk, matematik, engelsk, fysik og natur/teknologi være vanskeligt at bruge den nye viden fra kompetenceløftet direkte i praksis på grund af et højt teoretisk niveau i undervisningen på UCN. Et perspektiv blandt lærerne, der har deltaget i kompetenceløft i disse fag, er, at undervisningen på UCN i høj grad består af teori og kun i mindre grad har fokus på, hvordan indholdet i undervisningen kan bruges i lærernes egen praksis. En lærer beskriver det på denne måde:



Meget af det foregår jo på et næsten videnskabsteoretisk plan. Det er vældig spændende [...] at lære at sondre mellem socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme osv. Men når jeg tænker på, at jeg først og fremmest skal undervise mine unger i -s på nutidsverber i tredje person, så kan jeg ikke se, hvorfor i alverden jeg skal lære det. [...] Det får mig til at hæve mig op over mig selv, og det bringer mig ind i en dimension af engelskfaget og det engelske sprog, som virker rigtigt godt under de her akademiske hvælvinger. Men [...] det er de samme teknikaliteter og problemer, som vi arbejder med, som de altid har arbejdet med på de forskellige klassetrin. Så jeg efterspørger hele tiden: Hvornår begynder det her at give den her dobbeltmening, som kompetenceløftet egentlig skal give?

Lærer, Aalborg Kommune

På trods af mængden af og niveauet i det teoretiske indhold, som gør det vanskeligt at bringe den nye viden i spil i egen praksis, er det, som illustreret, også et perspektiv blandt lærerne, at kompetenceløftet bidrager med en anden bevidsthed om faget. Det, lærerne efterspørger, er, at det i deres uddannelsesforløb inddrages, hvordan de kan omsætte uddannelsesforløbet til deres daglige undervisningspraksis.

På baggrund af både de kvantitative og de kvalitative data ses det altså, at selvom lærerne oplever udfordringer i form af tid til uddannelsesforløbet, faglig spredning og højt teoretisk niveau, så bidrager uddannelsesforløbet med et reelt kompetenceløft.

5 Tilrettelæggelse af fagteamsamarbejdet og forankring af kompetenceløftet

Dette kapitel handler om, hvordan skolerne har tilrettelagt fagteamsamarbejdet, og hvordan de har arbejdet med at forankre lærernes kompetenceløft i fagteams på skolen. Kapitlet forholder sig til disse tre evalueringsspørgsmål: *Hvordan tilrettelægges fagteamsamarbejdet på skolerne på nuværende tidspunkt, og hvordan indgår lærernes nye faglige og didaktiske kompetencer i teamsamarbejdet? Hvilke organisatoriske rammer og modeller på forvaltnings- og skoleniveau har fungeret fremmende for forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams? Hvilke organisatoriske udfordringer oplever centrale aktører med hensyn til at sikre forankringen af lærernes kompetenceudvikling i fagteams?* Kapitlet er baseret på kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, der har gennemført et kompetenceudviklingsforløb i skoleåret 2016/17, samt kvalitative data fra interview med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, vejledere og lærere fra tre skoler i hver af de tre casekommuner.

Analysen af de kvantitative og de kvalitative data peger på, at lærerne oplever fagteamsamarbejdet som relevant og givende. Dog viser analysen af de kvalitative data, at fagteamene ikke som ønsket bruges til forankring af viden, kompetencer mv. fra kompetenceløftet. Desuden finder viden- deling i forbindelse med kompetenceløftet kun sted i mindre omfang, og det sker primært via andre teamkonstellationer som årgangs-, klasse- eller afdelingsteam. Kapitlet fremhæver også, at det er uklart for lærerne, hvilken rolle de skal indtage, og hvad de kan bidrage med i det relevante fagteam i forbindelse med deres kompetenceløft. Desuden fylder de praktiske forhold meget i fagteamene, hvorfor det kan være svært at finde tid til drøftelse af teori og undervisningspraksis. Endelig fremhæver kapitlet, at der er god opbakning til kompetenceløftet fra ledernes side, men at der ikke er klare forventninger til og rammer for, hvordan lærerne kan bidrage til arbejdet i fagteams under og efter deres kompetenceløft.

I første del af kapitlet udfolder vi, hvordan fagteamsamarbejdet er tilrettelagt på skolerne, og hvilken betydning fagteams har for lærernes deling af viden og tilgange i forbindelse med kompetenceløftet. I anden del af kapitlet belyser vi, hvordan videndelingen kan foregå i andre teamkonstellationer end fagteams. Vejledernes og ledelsens rolle i forbindelse med kompetenceløftet beskrives i kapitlets tredje og fjerde del.

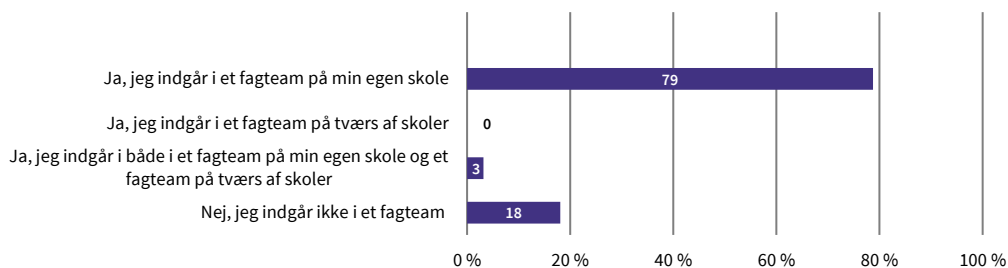
5.1 Status på fagteamsamarbejde

Overordnet viser evalueringen, at fagteamsamarbejde opleves som relevant og givende, men samtidig peger analysen af interviewene på, at der endnu ikke er sket den forventede organisatoriske forankring af den enkeltes kompetenceløft. I det følgende udfoldes udfordringerne i forbindelse med forankring af kompetenceløftet.

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at en stor andel af lærerne indgår i et fagteam, der er relateret til det fag, de har fået kompetenceløft i (figur 5.1).

FIGUR 5.1

Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i? (n = 94)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Figuren viser, at 79 % indgår i et fagteam, der relaterer sig til det fag, de har fået kompetenceløft i, på deres egen skole, mens 18 % af lærerne ikke indgår i et fagteam relateret til det fag, de har deltaget i kompetenceløft i. I spørgeskemaet har lærerne angivet, hvad årsagerne er til, at de ikke indgår i et fagteam: Det er blandt andet manglende tid, at de er ansat på en lille skole med få lærere, at der ikke findes et fagteam i det aktuelle fag på skolen, og at læreren ikke underviser i det aktuelle fag i skoleåret 2017/18.

Modsat resultaterne i figuren ovenfor tegner interviewene et billede af, at lærerne oftest ikke indgår i et fagteam for det fag, de har deltaget i kompetenceløft i. Begrundelserne herfor ligner de begrundelser, som blev givet i spørgeskemaundersøgelsen. De interviewede lærere og skoleledere peger på, at fagteams ofte fortrinsvis er oprettet i de større fag som dansk, matematik og engelsk, samt at det skifter fra år til år, hvilke fag der bliver oprettet fagteams i. En skoleleder beskriver, at oprettelsen af fagteams også handler om prioritering:



Man bliver nødt til at prioritere, hvordan man laver de der fagteams, og det er ikke altid nogen nem opgave at løse. Den samfundsfagslærer, der var af sted på linjefag, kommer ikke nødvendigvis tilbage til et fagteam. Det er det, som står i beskrivelserne – at man skal komme ind i et fagteam, men der er ikke fagteams i alle fag.

Skoleleder, Aalborg Kommune

Ud over prioriteringen af, hvilke fag der oprettes fagteams i, er det gennemgående billede, at lærerne ofte kun er i fagteams i nogle af de fag, de underviser i, fordi det ville være for tidskrævende at deltage i fagteams i samtlige af lærerens undervisningsfag.

I interviewene med lærerne træder det også frem, at de oplever manglende tid som en væsentlig hindring for at deltage i fagteams. En lærer udtrykker det på denne måde:



Sidste år, da jeg var af sted, der havde vi så mange timer de fire dage, vi var på skolen – og bare det at skulle overleve de fire dage, samtidig med at man havde tirsdagen, som skulle overleves på seminarieret [UCN], og læsning og alt muligt andet, så var der ikke tid til at hive i nogle andre og sige ”kan vi mødes?”. For når vi var færdige med at undervise og forberede, så var alle andre gået hjem.

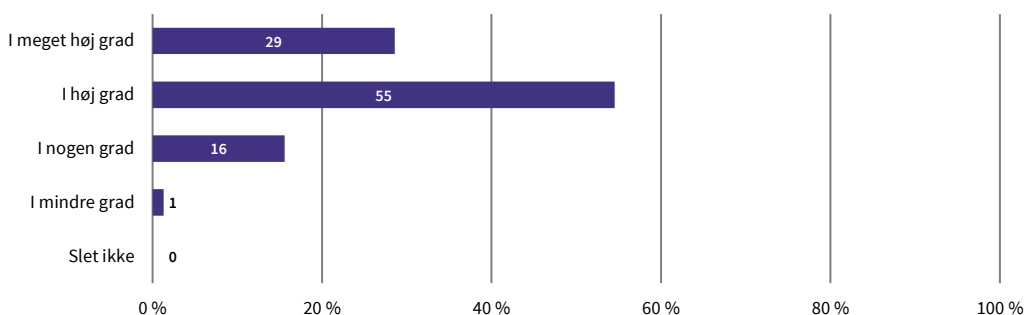
Lærer, Frederikshavn Kommune

Ifølge denne lærer har der ikke været tid til overs til at beskæftige sig med fagteamsamarbejde i forbindelse med kompetenceløftet.

I interviewene peger lærerne dog på, at de oplever det som relevant at indgå i et fagteam, selvom fagteamets drøftelser sjældent er direkte relateret til deres kompetenceløft. Dette understøttes af det kvantitative materiale; figur 5.2 viser, i hvor høj grad lærerne vurderer, at det er relevant for dem at indgå i et fagteam.

FIGUR 5.2

I hvilken grad er det relevant for dig at indgå i et fagteam? (n = 77)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret "Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler" eller "Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole" på spørgsmålet "Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?" (figur 5.1).

I alt 84 % af de lærere, som indgår i et fagteam, vurderer, at det i meget høj grad (29 %) eller i høj grad (55 %) er relevant for dem at indgå i et fagteam.

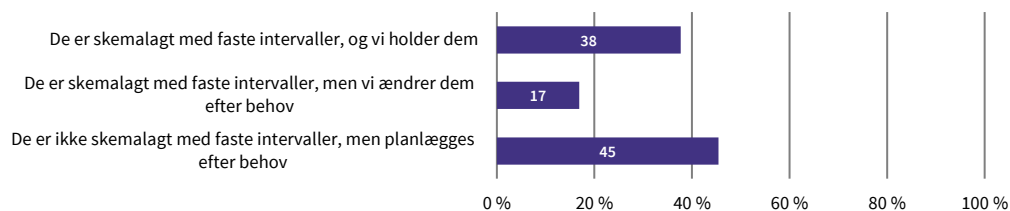
5.1.1 Fagteamsamarbejdet er sjældent formaliseret

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at det er forskelligt, hvilken mødestruktur skolerne har valgt for deres fagteam møder, og analysen af interviewene peger på, at den faglige videndeling sjældent er formaliseret, men foregår via mere uformel sparring.

Figur 5.3 viser, hvordan fagteam møderne er skemalagt på skolerne.

FIGUR 5.3

Er fagteammøderne skemalagt (af jer selv eller af ledelsen)? (n = 77)



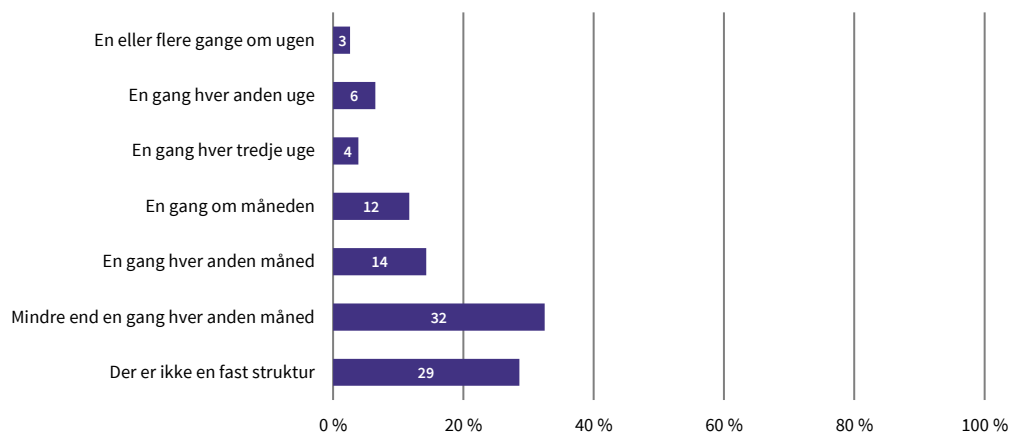
Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret ”Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler” eller ”Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole” på spørgsmålet ”Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?” (figur 5.1).

Det ses af figuren, at 45 % af lærerne angiver, at fagteammøderne ikke er skemalagt med faste intervaller, men at de planlægges efter behov. Sammenlignet med dette er der en lidt mindre andel af lærerne (38 %), som angiver, at de har skemalagte fagteammøder med faste intervaller, og at de holder dem. I næste figur (figur 5.4) er det vist, hvor ofte lærerne mødes i deres fagteam.

FIGUR 5.4

Hvor ofte mødes I i jeres fagteam? (n = 77)



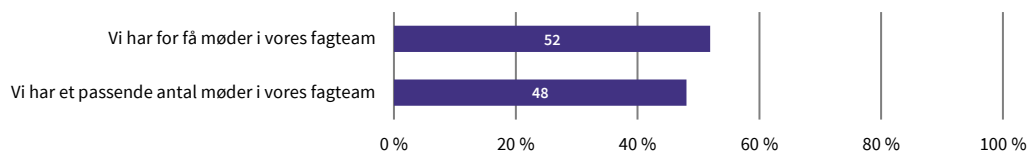
Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret ”Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler” eller ”Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole” på spørgsmålet ”Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?” (figur 5.1).

Figuren viser, at 32 % af lærerne mødes i deres fagteam mindre end én gang hver anden måned, mens det gælder for 29 % af lærerne, at der ikke er en fast struktur. Kun en fjerdedel (25 %) af lærerne har en organisatorisk ramme for at mødes i fagteamet en gang om måneden eller mere. I den næste figur (figur 5.5) illustreres det, hvad lærerne synes om antallet af møder i deres fagteam.

FIGUR 5.5

Hvad synes du om antallet af møder i jeres fagteam? (n = 77)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret ”Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler” eller ”Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole” på spørgsmålet ”Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?” (figur 5.1).

Figuren viser, at cirka halvdelen (52 %) af lærerne vurderer, at de har for få møder i deres fagteam, mens den anden halvdel (48 %) vurderer, at de har et passende antal møder i deres fagteam.

Under interviewene i slutningen af 2017 pegede flere af lærerne på, at de af tidsmæssige årsager endnu ikke havde holdt et fagteammøde i det fag, de deltager i kompetenceløft i. Det peger på, at fagteam møderne ikke nødvendigvis prioriteres højt som løbende og væsentlig mødeaktivitet.

5.1.2 Samarbejdet kan foregå i andre teamkonstellationer

I projektbeskrivelsen er fagteamet beskrevet som det centrale forum for forankring af den enkelte lærers kompetenceløft. Analysen af interviewene peger dog på, lærerne ikke oplever fagteamet som det naturlige sted at bringe deres nye viden om fagets metoder, emner og didaktik fra uddannelsesforløbet i spil. Derimod oplever lærerne, at deres videndeling i forbindelse med kompetenceløftet ofte sker ad hoc og gennem forskellige relationer mellem lærerne uden for fagteamene. Det kan fx være ved kaffemaskinen eller i et andet teamsamarbejde.

Således fortæller lærerne på tværs af de tre casekommuner, at fagteamsamarbejdet ikke er udbredt som gennemgående organiseringsmodel, men at skolerne primært har tilrettelagt lærernes teamsamarbejde i enten årgangsteams, klasseteams eller afdelingsteams. Som ved fagteams er disse teams som udgangspunkt selvkørende, og skolelederne har derfor ikke viden om, hvordan eller hvorvidt der i teamet arbejdes med viden fra den enkelte lærers kompetenceløft.

5.1.3 Det er uklart, hvordan lærernes viden forankres i fagteamet

Analysen af interviewene indikerer, at der ikke fra skoleledernes side har været klare forventninger til, hvordan lærernes nye viden skulle forankres i fagteamet, ligesom lærerne mangler billeder af, hvordan de konkret kan arbejde med at dele den nye viden fra uddannelsesforløbet. Analysen af interviewene med skolelederne tyder på, at lederne har en forhåbning om, at ny viden og inspiration fra kompetenceløftet kan sprede sig af sig selv, og at kollegerne også vil blive ramt af lærernes begejstring over ny viden. Både ledere og lærere er dog nu bevidste om, at dette ikke nødvendigvis er tilfældet, og at det er nødvendigt at rammesætte forankring af kompetenceløftet, så den får organisatorisk plads i en travl hverdag.

Der er eksempler på skoler, som har forsøgt at formalisere overførslen af viden fra kompetenceløftet til praksis. På én skole arbejder man med en kontrakt mellem skolelederen og den lærer, der deltager i kompetenceløft, som skal være med til at sikre, at læreren bringer ny viden og nye input tilbage til skolen. Disse kontrakter overholdes dog ikke altid. På andre skoler har lærerne fået det

som tilbud eller haft det som obligatorisk opgave at holde et kort oplæg på et fagteammøde under eller efter kompetenceløftet, fx om nye metoder.

Det har været en opfattelse blandt lærerne, at de på baggrund af deres kompetenceløft skulle lede fagteammøder og undervise deres erfarne kolleger, hvilket opleves som en svær udfordring. Da lærerne oplever kompetenceløftet som fagligt krævende, har de ikke set sig selv som kompetente til at videndele i et fagteam med erfarne fagkolleger eller på anden vis haft mentalt og fagligt overskud til at indgå i aktiviteter uden for deres eget undervisningsforløb og daglige arbejde. Dette perspektiv hænger sammen med, hvordan projektets ambition om at understøtte ikke bare en individuel, men også en organisatorisk læringsproces, har vist sig at være vanskelig, fordi lærerne primært betragter kompetenceløftet som en individuel proces. Dette perspektiv udfoldes i tekstboksen nedenfor.

Et perspektiv blandt lærerne er desuden, at de ikke har haft noget at byde ind med i fagteams, som denne lærer beskriver det:



Jeg har slet ikke følt, at jeg har kunnet bidrage med noget andet end på ét punkt, interkulturel kompetence, hvor jeg der kunne sige noget til dem, som de kunne lære noget af. Så jeg tænker: ”Det er fint nok, men hvordan skal jeg kunne det [byde ind i fagteamet], når jeg egentlig kæmper så meget med selv at nå op på et eller andet niveau?”

Lærer, Aalborg Kommune

Desuden oplever lærerne, at det er svært at bringe ny viden videre til deres kolleger, da fokus i uddannelsesforløbet har været på teori og ikke anvendelse i praksis.

Også på forvaltningsniveau er der en oplevelse af, at det er uklart, hvordan lærerne, der deltager i kompetenceløft, skal bidrage i forhold til at bringe viden videre til fagteamet. En kommunal konsulent beskriver det på denne måde:



I nogle af fagene er der jo allerede veletablerede, velfungerende fagteams, og nogle får fagteams op at stå, fordi de har nogle deltagere i kompetenceløft i undervisningsfag, så på den måde er de også forskellige. Men en ting er at have et fagteam at mødes i, noget andet er, hvad man kommer med fra det her projekt, både i forhold til, hvad man tænker, at man skal komme med, og hvad andre forventer, at man skal komme med. Det er der, jeg godt kan opleve et rungende spørgsmålstegn, egentlig fra mange stole: fra skolelederens stol, deltagerens stol, fagkollegaens stol, konsulentens stol. Hvad er det lige, vi vil have til at ske inde i det fagteamrum?

Konsulent, Vesthimmerlands Kommune

Som det også pointeres i citatet, er der et behov for tydeligere rammer for og forventninger til, hvordan både kolleger, vejledere og den enkelte lærer, der deltager i uddannelsesforløb, forventes at bidrage til at forankre kompetenceløftet i fagteamsamarbejdet og den daglige praksis.

Et individuelt eller et fælles projekt?

Af projektbeskrivelsen for projektet Kompetenceløft i undervisningsfag fremgår det, at projektets ambition er, at der sker en udvikling af professionelle læringsfællesskaber og en understøttelse af kollektiv kapacitet, og at den enkelte lærers kompetenceløft får en organisatorisk effekt.

På baggrund af interviewene med både lærere, vejledere, skoleledere og kommunale konsulenter har det vist sig, at disse ambitioner endnu ikke er realiseret. Kommunerne er bevidste om denne problematik, og en konsulent beskriver det på denne måde:



Jeg tror ikke, at man helt har købt præmissen med, at det her ikke kun er en uddannelse for den enkelte, men også for skolen. Og det tror jeg, hverken skolen eller den medarbejder, der er af sted, har købt, selvom det bliver fortalt.

Konsulent, Frederikshavn Kommune

Analysen af interviewene peger på, at projektet overordnet betragtes som et individuelt uddannelsesforløb, hvor den enkelte lærer opnår undervisningskompetence i endnu et fag. Det betyder, at der kun i få tilfælde er etableret rammer for, at lærerens nye kompetencer kan forankres i fagteams på skolen eller på tværs af skoler, og dermed har projektet endnu ikke haft den organisatoriske effekt, der var ambitionen.

På store skoler betragtes projektet primært som et individuelt projekt, mens det på mindre skoler anskues som et fælles projekt. Ifølge både lærere og skoleledere handler det om, at det i høj grad påvirker skemaplanlægningen på en lille skole, når en lærer skal på uddannelse. En skoleleder på en lille skole beskriver det på denne måde:



Altså ude hos os, som er så små, der er det da et skoleprojekt. Der er det skolen, som er på linjefag. Det er ikke én, som er på linjefag; det er skolen. Og det gælder, både at vi alle sammen skal rykke rundt, fordi der pludselig skal frigøres en dag, og at der skal komme en vikar.

Skoleleder, Aalborg Kommune

Omvendt er det for den enkelte lærer på en stor, afdelingsopdelt skole ikke nødvendigvis mærkbart, at en kollega er i gang med et uddannelsesforløb. Analysen peger på, at lærernes og skoleledernes oplevelse af, hvorvidt projektet er et fælles eller et individuelt projekt, kan have betydning for, hvordan de betragter mulighederne for at arbejde med forankring af uddannelsesforløbene i fagteams lokalt på skolen eller på tværs af skoler.

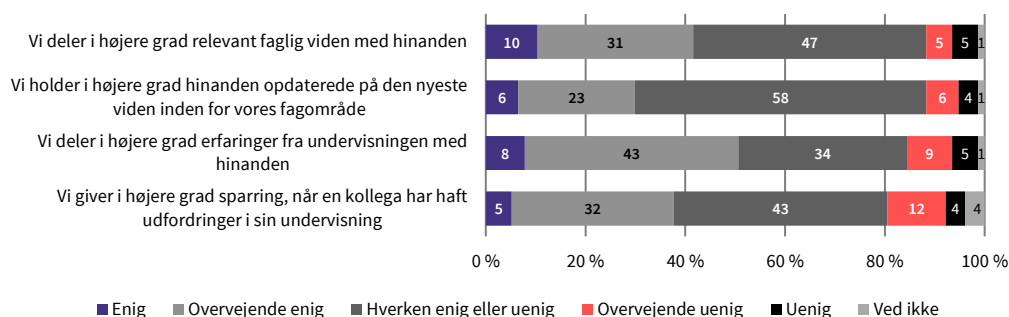
5.1.4 De praktiske opgaver fylder på møderne

Ifølge både lærere, vejledere og skoleledere danner de eksisterende fagteams sjældent ramme for faglig og didaktisk udvikling af praksis. I stedet er det ofte gennemgang af årsplaner, budgetter og praktisk planlægning, som fylder på møderne. Det er ifølge lærerne og skolelederne især mangel på tid, der er forklaringen på dette.

I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne svaret på en række spørgsmål, der handler om, hvilken betydning kompetenceløftet har haft for deres samarbejde i fagteams (figur 5.6).

FIGUR 5.6

Angiv, hvor enig eller uenig du er i følgende udsagn omhandlende, hvilken betydning kompetenceudviklingsforløbet på UCN har haft for jeres arbejde i fagteamet (n = 77)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret "Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler" eller "Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole" på spørgsmålet "Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?" (figur 5.1).

Note: Procenterne er afrundet til hele tal. Derfor kan det forekomme, at totalen i hver bar ikke summer op til 100 %.

Figuren viser, at arbejdet i fagteams i nogen grad påvirkes af, at den enkelte lærer har deltaget i kompetenceløft. Således ses det, at cirka halvdelen af lærerne hverken er enige eller uenige i, at kompetenceløftet har betydet, at de i højere grad deler relevant faglig viden med hinanden (47 %), holder hinanden opdateret på den nyeste viden inden for deres fagområde (58 %) og giver sparring, når en kollega har oplevet udfordringer i sin undervisning (43 %).

Som det også ses i figur 5.6, tyder resultaterne på, at kompetenceløftet har haft den største betydning for arbejdet i fagteams i forhold til at dele erfaringer fra undervisningen med hinanden. Således angiver 51 % af lærerne, at de er enige eller overvejende enige i, at de i højere grad deler erfaringer fra undervisningen med hinanden.

I interviewene peger lærerne dog på, at de fagteammøder, de deltager i, ofte er centreret omkring praktiske emner. Det gælder eksempelvis spørgsmål om valg af undervisningsmaterialer, årsplanlægning og timebudgetter og i mindre grad fokus på didaktik og faglig videndeling:



Fagteams bliver hurtigt lidt mere lavpraktisk: ”Hvad skal vi have bestilt af materialer, og hvorfor det ene og det andet?” [...] Det er jo, fordi de her fagteams bliver taget ud af vores forberedelsestid, og jeg tror ikke, at der er nogen på skolen, der er uenige om, at det kunne vi altid bruge lidt mere af. Så tænker jeg da hurtigt, at man kan komme til i sit fagteam bare at gå hurtigt hen over en eller anden ny teori, som man måske alligevel ikke lige kan se meningen med. Og så er det altså meget vigtigt, om vi skal have røde eller sorte tusser, og hvem der skal stå for juleklippedagen, og hvem der skal stå for fastelavn, og om vi skal have store eller små tønder.

Lærer, Aalborg Kommune

Som læreren beskriver, får den praktiske koordinering ofte førsteprioritet, blandt andet fordi de planlægningsmæssige spørgsmål opleves som mere presserende end videndeling om teori og undervisning. Samtidig skal den enkelte lærer afveje, om vedkommende oplever, at han eller hun har tid til at bruge egen forberedelsestid til teamsamarbejdet. I tråd med figur 5.6 (ovenfor) peger det på, at der fortsat er et delvist uudnyttet potentiale i fagteamsamarbejdet som forum for faglig videndeling, men at det kræver, at der er en ramme for, at teamet både kan drøfte praktiske emner og kan arbejde med faglig udvikling gennem videndeling og sparring. Samtidig peger lærerne på, at møderne skal tilrettelægges med relevant indhold, så de kan fungere som et forum for reel udvikling og sparring, så lærerne ikke har en oplevelse af, at møderne tager tid fra deres forberedelse.

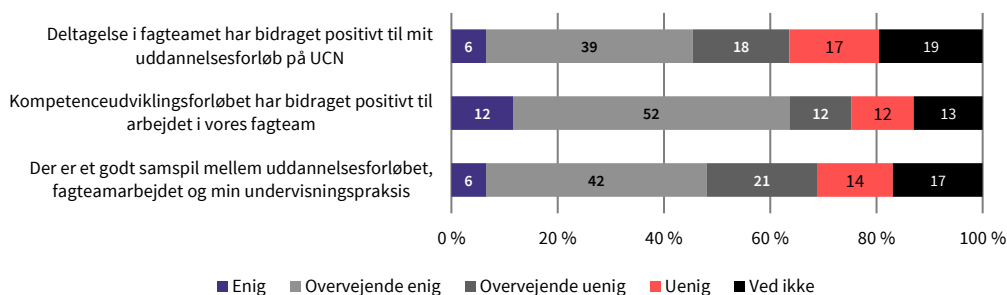
Perspektiverne i dette afsnit peger på, at visionen for projektet endnu ikke er realiseret i skolernes praktiske virkelighed, hvor det praktiske ofte får forrang frem for faglige og didaktiske drøftelser.

5.1.5 Ikke det forventede tilbageløb i forhold til projektdesignet

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at vurdere betydningen af kompetenceløftet i forhold til samspil med fagteamsamarbejdet og praksis samt forholdet mellem fagteam, kompetenceløft og UCN (figur 5.7).

FIGUR 5.7

Hvor enig/uenig er du i følgende udsagn i forhold til det fag, du har fået kompetenceløft i? (n = 77)



Kilde: Lærersurvey om kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret ”Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler” eller ”Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole” på spørgsmålet ”Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?” (figur 5.1).

Figuren viser, at cirka halvdelen (i alt 45 %) af lærerne er enige (6 %) eller overvejende enige (39 %) i, at deltagelse i fagteamet har bidraget positivt til deres uddannelsesforløb på UCN. Sammenlignet med dette er en lidt større andel af lærerne (i alt 64 %) enige (12 %) eller overvejende enige (52 %) i, at kompetenceudviklingsforløbet har bidraget positivt til arbejdet i deres fagteam. Det gælder også for cirka halvdelen af lærerne (i alt 48 %), at de er enige (6 %) eller overvejende enige (42 %) i, at der er et godt samspil mellem uddannelsesforløbet, fagteamsamarbejdet og deres undervisningspraksis. Der er altså fortsat en del lærere, der ikke oplever det tilsigtede samspil mellem de tre komponenter i kompetenceløftet, uddannelsesforløbet, fagteamsamarbejdet og deres egen undervisningspraksis. Med andre ord: Der er ikke sket den tilsigtede forankring af uddannelsesforløbet i fagteamet.

Skolelederne peger i den forbindelse på, at de endnu ikke har haft mulighed for at skabe det tilsigtede rum for refleksion over faglige spørgsmål og realisere projektets vision:



Vi har jo haft en vision, hvor vi gerne ville have bragt i spil, at man kunne have nogle faglige diskussioner. Tid til refleksion over faglige spørgsmål, som ville være dejlige bare at diskutere. Have noget teori – man kunne tage nogle artikler om emnet og smide på bordet eller noget fagmæssigt og så sige ”fordyb jer i det her, og lad os få en diskussion ud fra det. Lad os blive forstyrret ud fra dette her.” Vi har bare ikke, lige i øjeblikket, i hvert fald, mulighed for at gøre det.
Skoleleder, Vesthimmerlands Kommune

Ligesom det gjaldt for lærernes oplevelse af udfordringerne med forankring af kompetenceløftet i fagteams, er det også ifølge denne skoleleder tiden, der er den væsentligste årsag til, at det ikke er lykkedes. Der er dog også eksempler på, at fagteamsamarbejdet er lykkedes, og et af dem er beskrevet i boksen herunder.

Videndeling om fagligt materiale

En lærer fortæller, hvordan fagteammøderne i forlængelse af kompetenceløftet er blevet udviklet, så der eksplicit er fokus på, at de, der er i gang med et uddannelsesforløb, deler ny viden om det faglige materiale, de stifter bekendtskab med under uddannelsen. Det betyder, at de, der læser matematik, skal lave et oplæg for resten af fagudvalget, og læreren peger på, at denne videndeling kan medvirke til gensidig faglig nysgerrighed:



På den måde kan vi prøve at skabe lidt nysgerrighed: Hvad er det egentlig, vores kollega går og laver, og kan den kollega så bidrage med noget til vores undervisning? Selvom man har et fag, så er der jo også nogle ting, hvor man ved, at dem er man ikke så skarp i – vi har jo allesammen nogle ting, som vi elsker mere end andre i et fag.

Formålet er, at resten af teamet får adgang til ny viden, og at man i teamet kan bidrage til hindens undervisning med henblik på at understøtte den faglige udvikling.

5.2 Læringsplatforme benyttes endnu ikke til projektrelateret videndeling

I projektbeskrivelsen er det beskrevet, at der er en ambition om, at der på sigt skal etableres en vidensbank på kommunernes respektive læringsplatforme, hvor lærerne kan dele eksemplariske undervisningsforløb. Som beskrevet har videndeling dog endnu ikke været en afgørende prioritet i projektet, og lærerne har på nuværende tidspunkt ikke en struktur for at dele undervisningsforløb via platformene. Der tegner sig forskellige udfordringer i forhold til ambitionen om en vidensbank.

For det første har kommunerne i Region Nordjylland indkøbt forskellige læringsplatforme: MinUddannelse og Meebook. Det betyder, at det ikke er teknisk muligt at dele forløb mellem platformene, hvilket gør det vanskeligt fremover at dele undervisningsforløb på tværs af kommunerne. Lærerne peger desuden på, at det endnu ikke er muligt at dele forløb på tværs af skoler i MinUddannelse.

For det andet er der stor forskel på, hvor langt både den enkelte kommune og den enkelte skole er i arbejdet med læringsplatforme. De kommunale konsulenter peger på, at arbejdet med læringsplatforme er et langt, sejt træk, der rummer forskellige udfordringer; fx er arbejdet med læringsmål og elevplaner på platformene fortsat nyt for mange lærere. For flere kommuner er brug af læringsplatforme desuden en relativt ny arbejdsform, der endnu ikke er fuldt implementeret.

Lærerne udtrykker, at de ikke er bekendt med, at der i forbindelse med projektet er ambitioner om at udvikle en videnbank. Lærerne blev desuden spurgt, om de kunne forestille sig at anvende en sådan videnbank med eksemplariske forløb, og her var svarene blandede:



Det er da absolut nemmest at undervise ud fra de forløb, man selv har lavet. Det er alligevel noget andet at sætte sig ind i en andens tankegang, og hvad skal det så munde ud i?

Lærer, Vesthimmerlands Kommune

Denne lærer oplever, at det er nemmest at bruge ens egne forløb i undervisningen, mens et andet perspektiv blandt lærerne er, at en fælles videnbank ville kunne bidrage væsentligt til deres arbejde med at udvikle undervisningsforløb. Læreren efterlyser en strategi på området, så det på de nuværende læringsplatforme bliver muligt at dele forløb på tværs af kommunerne.

Nogle lærere har allerede erfaring med at dele inspiration og erfaringer om deres fag og undervisning i forbindelse med deres kompetenceløft, men det foregår via mere uformelle platforme som Google Drev og Facebook. Desuden fortæller de kommunale konsulenter, at der i nogle fag og i nogle kommuner arbejdes aktivt med at inddrage læringsplatformen som redskab, når lærerne i forbindelse med kompetenceløftet skal udvikle deres undervisningskompetencer.

Der eksisterer dog på nuværende tidspunkt ingen kommunale eller tværkommunale procedurer eller procesplaner for at dele eksemplariske undervisningsforløb i forbindelse med projektet. Ligeledes er det blandt lærere, skoleledere og konsulenter uklart, hvem der i fremtiden skal have ansvaret for at administrere den tiltænkte vidensbank.

5.3 Vejledernes rolle i forbindelse med forankring er ikke realiseret

I projektbeskrivelsen er skolens vejledere beskrevet som vigtige aktører, der skal understøtte forankringen af lærernes kompetenceløft i fagteamet, ligesom det fremgår, at: ”Skolernes vejledere vil kontinuerligt følge fagteamene og støtte udviklingen på medarbejderniveau.” Dermed spiller vejlederne en rolle i forbindelse med ambitionen om, at forankringen af projektet skal ske på både individuelt niveau, teamniveau og organisatorisk niveau.

Som en del af dataindsamlingen bad EVA konsulenterne i de tre casekommuner om at planlægge interview med relevante vejledere for de lærere, der blev interviewet. I den forbindelse viste det sig, at de vejledere, der blev rekrutteret til interviewene, ikke nødvendigvis betragtede sig selv som vejledere for en lærer i et uddannelsesforløb. I stedet så de interviewede vejledere sig som mere uformelle sparringspartnere eller mentorer, der på forskellig vis støtter op om den kollega, der deltager i kompetenceløft. Ligeledes havde vejlederne ikke nødvendigvis en formel vejlederuddannelse eller -rolle i de relevante fagteams på skolen.

En lærer udpeget som mentor beskriver således, hvordan hun primært har fungeret som moralsk støtte for sin kollega:



Der er ikke noget, der er blevet rammesat for mig i forhold til, hvordan jeg har skullet bruge tiden. Det har mere været det moralske i det. Så min rolle er mere, hvad vi lige taler om, når vi møder hinanden på gangen. Men jeg kunne godt have tænkt mig, at det var lidt mere rammesat.

Lærerkollega og mentor, Aalborg Kommune

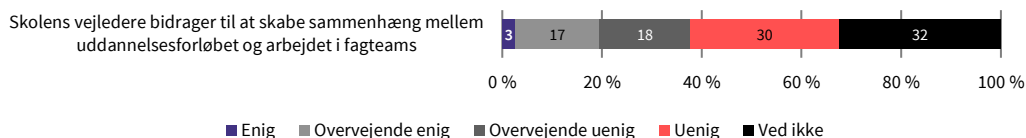
Denne mentor har altså udfyldt sin funktion som moralsk støtte, når der har været behov for det, men har savnet nogle mere formelle rammer for mentorfunktionen. Det er desuden et perspektiv blandt vejlederne, at et mentor- eller sparringspartnerforhold vanskeliggøres af praktiske omstændigheder, fx hvorvidt læreren og vejlederen/mentoren underviser i samme afdeling eller har forberedelsestid samtidig.

Analysen af interviewene viser, at samarbejdet, når det ikke er formaliseret, i højere grad får karakter af uformelle samtaler, der enten består af en rent teoretisk-faglig drøftelse af stof fra uddannelsen eller er rettet mod undervisningens praktiske elementer eller moralsk opbakning som beskrevet ovenfor. I interviewene peger lærerne desuden på, at det er svært for dem at vide, hvad de kan forvente sig af deres kollegas rolle som mentor eller vejleder, når samarbejdet ikke er rammesat, og at de ikke nødvendigvis ønsker at pålægge kollegaen flere arbejdsopgaver eller bruge for meget af kollegaens tid.

Ovenstående perspektiver fra analysen af interviewene tyder på, at den tilsigtede forankring af uddannelsesforløbet i fagteams ikke nødvendigvis sættes i spil på den måde, det var tiltænkt i projektets design. Dette understøttes af resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, som viser, om lærerne oplever, at skolens vejledere bidrager til at skabe sammenhæng mellem uddannelsesforløbet og arbejdet i fagteams (figur 5.8).

FIGUR 5.8

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om brugen af vejledning i forbindelse med fagteamsamarbejdet? (n = 77)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordsjælland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret ”Ja, jeg indgår i både et fagteam på min egen skole og et fagteam på tværs af skoler” eller ”Ja, jeg indgår i et fagteam på min egen skole” på spørgsmålet ”Indgår du i et fagteam, som relaterer sig til det fag, du har fået kompetenceløft i?”.

Figuren viser, at kun i alt en femtedel (20 %) af lærerne er enige (3 %) eller overvejende enige (17 %) i, at skolens vejledere bidrager til at skabe sammenhæng mellem deres uddannelsesforløb og arbejdet i fagteams. Modsat er knap halvdelen (48 %) overvejende uenige (18 %) eller uenige (30 %) i, at skolens vejledere bidrager til at skabe sammenhæng mellem uddannelsesforløbet og arbejdet i fagteams, mens 32 % har svaret ”Ved ikke” på spørgsmålet.

I interviewene er der dog eksempler på, at vejlederens rolle i højere grad er i tråd med projektets design, som det ses i nedenstående boks.

Professionelt læringsfællesskab gennem vejleder- eller mentorsamarbejde

På en lille skole, hvor læreren som den eneste er under uddannelse og varetager undervisningen i det pågældende fag, har man valgt, at viceskolelederen – der har linjefag i samme fag, som læreren uddannes i – fungerer som faglig vejleder. Viceskolelederen beskriver, hvordan han har støttet læreren i forbindelse med udvikling af læringsmål og fagets konkrete metoder, ligesom han har observeret lærerens undervisning i faget. Fordi skolen er så lille, er der ikke noget fagteam i det pågældende fag, men læreren og viceskolelederen har haft en tæt faglig dialog om udvikling af faget på skolen:



Vi arbejder rigtigt tæt sammen om det, fordi vi begge to har en interesse for faget, og så er det jo naturligt, at man snakker om det. Men det er ikke sådan, at vi har sat os ned og sagt, at ”nu er jeg læringsvejleder”.

Vejleder og viceskoleleder, Aalborg Kommune

På en anden skole beskriver en kollegial mentor ligeledes, at hun har haft et frugtbart samarbejde med læreren, der deltager i uddannelsesforløb. Samarbejdet er afledt af, at der fra ledelsens side er etableret en mentorordning i forbindelse med lærerens kompetenceløft. Mentoren

beskriver, hvordan hun og læreren gensidigt kan understøtte hinandens faglige udvikling gennem erfaringsudveksling. For mentoren gælder det, at hun kan hjælpe lærerkollegaen med at omsætte det teoretiske stof fra uddannelsen til den daglige undervisningspraksis. Omvendt kan læreren, der deltager i uddannelsesforløb, bidrage til mentorens faglige udvikling gennem drøftelser af ny fagteoretisk viden:



Hun kan supplere mig på rigtig mange punkter, og jeg kan supplere hende. Så det er egentlig mere det her med, at hun har noget teori – nu er det jo lang tid siden, at hun har siddet på skolebænken, i forhold til, hvornår jeg har, så hun kommer med noget teori nu, og man snakker bare ikke ret meget didaktik på UCN, så det er noget med at hjælpe hinanden med at omsætte noget af al den teori og nye viden, som man får, til noget dagligdags praksis med eleverne.

Kollegial mentor, Vesthimmerlands Kommune

Den gensidighed, mentoren her giver udtryk for at opleve, kan altså bidrage til, at teori omsættes til den daglige praksis med fokus på, hvordan stoffet formidles alderssvarende og fagrelevante.

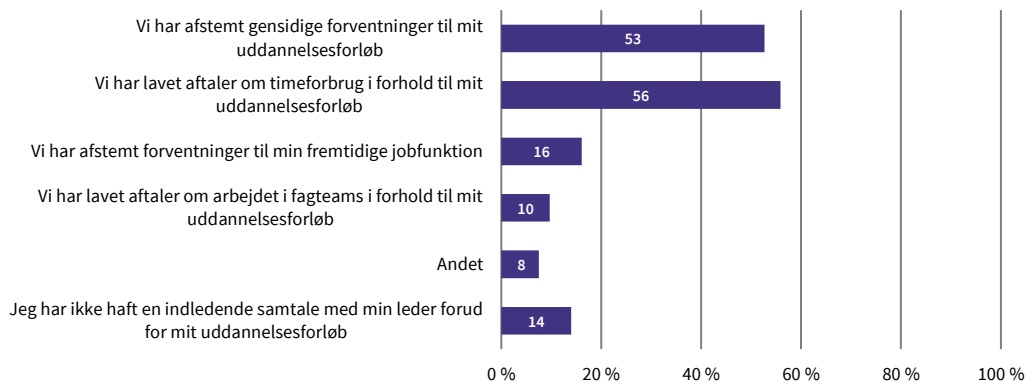
5.4 Ledelsens rolle i forbindelse med lærernes kompetenceløft

I projektbeskrivelsen er det beskrevet, at skoleledelserne har til opgave at ”sikre forankring af fagteams og læringsfællesskaber”. Projektets design er således baseret på, at skoleledelserne skal følge op på udviklingen af fagteams og på inddragelsen af vejlederne. Analysen af data tyder dog på, at der fra ledelsens side endnu ikke er etableret klare organisatoriske rammer om forankringen.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt om, hvilke drøftelser de har haft med deres leder forud for deres uddannelsesforløb (figur 5.9).

FIGUR 5.9

Hvilke drøftelser har du haft med din leder forud for dit uddannelsesforløb i projektet om kompetenceløft? (n = 93)



Kilde: Lærersurvey om Kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Note: Respondenterne har ved dette spørgsmål haft mulighed for at sætte flere kryds. Procentandelene er udregnet ud fra antal respondenter frem for antal kryds.

Resultaterne peger på, at lærernes drøftelser med deres leder forud for uddannelsesforløbet primært har drejet sig om afstemning af gensidige forventninger til forløbet (53 %) og aftaler om timeforbruget i forhold til forløbet (56 %) (figur 5.9). Det betyder dog, at næsten halvdelen af lærerne (47 %) ikke har afstemt forventninger til uddannelsesforløbet med deres leder, mens 44 % ligeledes må forventes ikke at have lavet aftaler med deres leder om timeforbrug i forhold til uddannelsesforløbet. Set i forhold til lærernes oplevelse af tidspres peger det på, at der er behov for at øge opmærksomheden omkring, hvilken dialog om tid i forbindelse med uddannelsesforløbene der er behov for. En mindre andel af lærerne har afstemt forventninger til deres fremtidige jobfunktion med deres leder (16 %) og/eller lavet aftaler om arbejdet i fagteams i forhold til uddannelsesforløbet (10 %). Det gælder for 14 % af lærerne, at de ikke har haft en indledende samtale med deres leder forud for uddannelsesforløbet.

Dette billede understøttes af analysen af interviewene med lærerne, der peger på, at lærerne ikke har oplevet, at fagteamsamarbejdet er blevet opprioriteret af ledelsen som følge af lærerens deltagelse i kompetenceløftet:



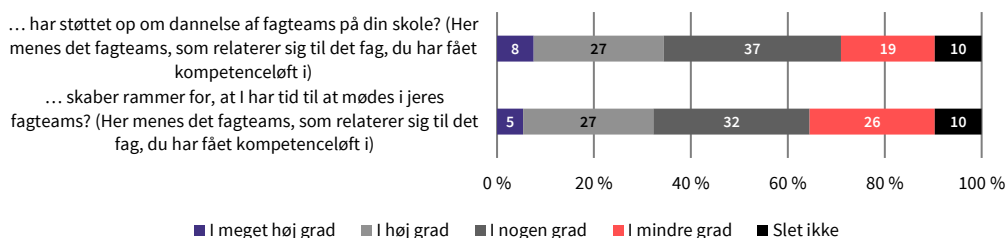
Jeg tænker, at der er noget, der er smuttet lidt her. For vores vedkommende, der er prioriteringen af fagudvalg – altså antallet af møder – sat væsentligt ned i forhold til andre opgaver.

Lærer, Aalborg Kommune

Lærerne oplever, at fagteamsamarbejdet glider i baggrunden, og at de typisk selv skal vælge at bruge forberedelsestid, hvis de ønsker at mødes med fagteamet mere end et par gange om året. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at lederen har støttet op om dannelsen af fagteams, samt at lederen skaber rammer for, at der er tid til at mødes i fagteams (figur 5.10).

FIGUR 5.10

I hvilken grad mener du, at din leder ... (n = 93)



Kilde: Lærersurvey om kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Figuren viser, at det kun er cirka en tredjedel (35 %) af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, der oplever, at lederen i høj grad (27 %) eller meget høj grad (8 %) har støttet op om dannelsen af fagteams på skolen. De tidsmæssige udfordringer afspejles i, at det kun er cirka en tredjedel (32 %) af lærerne, der oplever, at lederen i høj grad (27 %) eller meget høj grad (5 %) skaber rammer for, at der er tid til at mødes i fagteams. Disse resultater peger på, at der endnu ikke er etableret klare organisatoriske rammer i form af fastlagt tid til, at lærerne kan dele viden fra kompetenceløftet i fagteams.

I interviewene er der dog eksempler på skoleledere, der fortæller, at de har etableret rammer i form af forventninger til antal og delvist indhold af fagteam møder:



Jeg har skrevet, hvad jeg har en forventning om: at de holder minimum to møder om året og et tredje møde, hvor der er budgetlægning. Så det er den forventning, jeg har. Så ved jeg, at hvis der er noget, fagteamet skal drøfte, så har de nogle positioner, hvor de kan mødes.

Skoleleder, Vesthimmerlands Kommune

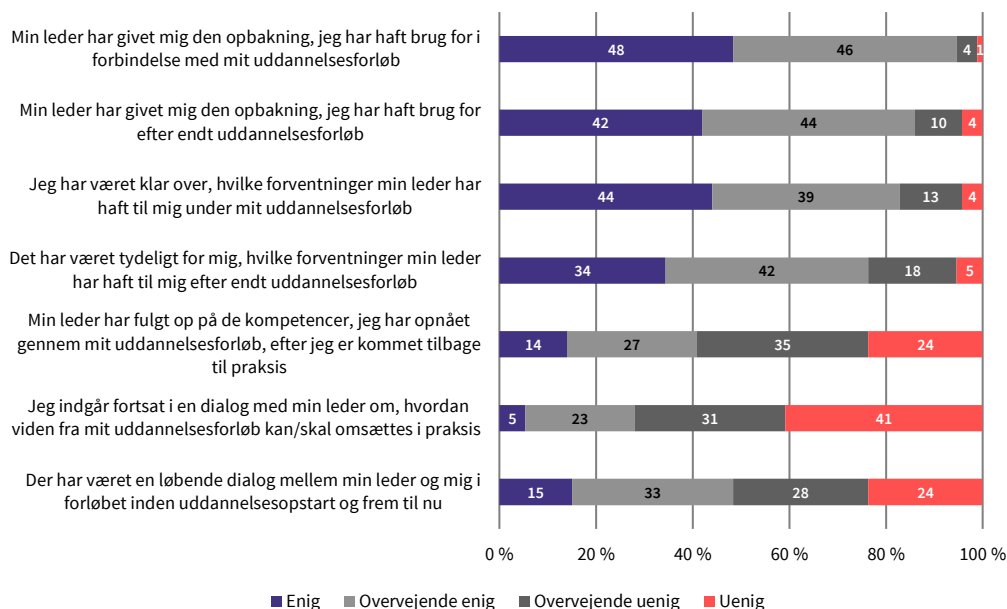
Som tidligere beskrevet er skolerne ofte organiseret i andre teamkonstellationer end fagteams. Fagteam møder er derfor sjældent det forum, som lærerne drøfter den praksisnære, daglige undervisning i, og ledelsen er sjældent aktivt involveret i at tilrettelægge og følge med i det faglige indhold på fagteam møder.

5.4.1 Tilfredshed med opbakning, men manglende opfølgning

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne oplever opbakning fra deres ledelse i forbindelse med kompetenceløftet, men at lederne ikke i væsentlig grad har fulgt op på og bragt den enkelte lærers kompetenceløft i spil under og efter kompetenceløftet. Figur 5.11 viser, hvor enige lærerne er i forskellige udsagn om deres leders opbakning, opfølgning, forventninger mv. i forbindelse med lærernes deltagelse i kompetenceløftet.

FIGUR 5.11

Hvor enig/uenig er du i følgende udsagn? (n = 93)



Kilde: Lærersurvey om kompetenceløft i undervisningsfag, University College Nordjylland (UCN) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Det gennemgående billede i figuren er, at størstedelen af lærerne oplever, at de har modtaget den opbakning fra deres leder, de har haft brug for, ligesom de har været klar over, hvilke forventninger deres leder har haft til dem i forbindelse med deres kompetenceløft. Således er i alt 94 % af lærerne enige (48 %) eller overvejende enige (46 %) i, at deres leder har givet dem den opbakning, de har haft brug for i forbindelse med uddannelsesforløbet, mens det gælder, at i alt 86 % af lærerne er enige (42 %) eller overvejende enige (44 %) i, at deres ledere har givet dem den opbakning, de har haft brug for efter endt uddannelsesforløb. Også i interviewene peger lærerne på, at de gennemgående er tilfredse med ledelsens opbakning. Flere lærere har, som før nævnt, haft mulighed for at få ekstra dage fri i forbindelse med opgaveprocesser og eksamen.

Figur 5.11 viser også, at i alt 83 % af lærerne er enige (44 %) eller overvejende enige (39 %) i udsagnet om, at de har været klar over, hvilke forventninger deres leder har haft til dem under uddannelsesforløbet. Sammenlignet med dette er der en lidt mindre andel af lærerne (i alt 76 %), som angiver, at de er enige (34 %) eller overvejende enige (42 %) i, at det har været tydeligt for dem, hvilke forventninger deres leder har haft til dem efter endt uddannelsesforløb. Det tyder derfor på, at der har været et større fokus på forventninger til læreren under uddannelsesforløbet i forhold til perioden efter forløbet.

Gennemgående har lærerne altså været tilfredse med lederens opbakning forud for og under forløbet, men væsentligt færre (i alt 41 %) er enige (14 %) eller overvejende enige (27 %) i, at deres leder har fulgt op på de kompetencer, de har opnået gennem uddannelsesforløbet, efter at de er kommet tilbage til praksis. I alt 28 % af lærerne er enige (5 %) eller overvejende enige (23 %) i, at de fortsat indgår i en dialog med deres leder om, hvordan viden fra uddannelsesforløbet kan eller skal omsættes i praksis. Disse resultater peger på, at lederne ikke i tilstrækkelig grad har fulgt op på og bragt den enkelte lærers kompetenceløft i spil under og efter kompetenceløftet.

Appendiks A – Metode

Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i samarbejde med UCN i november 2017. UCN forestår den endelige evaluering af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag og udarbejder desuden løbende statusrapporter i projektet baseret på spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og skoleledere. EVA og UCN har sammen udviklet det spørgeskema, der har dannet grundlag for den kvantitative del af denne midtvejsevaluering.

I dette afsnit gennemgås de forskellige trin i gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen. Målet med spørgeskemaundersøgelsen har været at indsamle viden om de forskellige aspekter af lærernes oplevelse af at deltage i projektet, herunder deres vurdering af samspillet mellem uddannelsesforløbet, deres egen undervisningspraksis og samarbejdet i fagteams.

Spørgeskemaet blev udsendt til alle de lærere, der ved udgangen af skoleåret 2016/17 havde gennemført et uddannelsesforløb i regi af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag. Udsendelsen er foretaget af UCN på baggrund af institutionens registreringer af deltagere i uddannelsesforløbene. Spørgeskemaet blev udsendt 6. november 2017, og der blev udsendt to skriftlige påmindelser til populationens personlige e-mailadresser. Indsamlingen af spørgeskemabesvarelser blev afsluttet 6. december 2017.

I første omgang var det forventet, at undersøgelsens population ville bestå af 193 personer. Det viste sig dog, at denne forventede population også dækkede lærere, der ikke gik op til eksamen, samt lærere, der havde udsat deres eksamen, og som derfor ikke reelt havde gennemført kompetenceløftet. Disse lærere blev fjernet fra udsendelseslisten, og den endelige population blev derfor justeret til 148 personer. Af disse besvarede 93 lærere spørgeskemaet – 89 besvarede hele spørgeskemaet, mens 4 kun besvarede dele af spørgeskemaet. Dette giver en svarprocent på 63 %.

Interviewundersøgelse

Den kvalitative del af evalueringen består af i alt 16 interview indsamlet i to faser.

I første fase er der gennemført fokusgruppeinterview med de ni kommunale konsulenter – fordelt på to fokusgrupper – samt et interview med den tværkommunale projektleder. Konsulenterne havde forud for interviewene udfyldt et faktaark med oplysninger om kommunernes arbejde med projektet. Faktaarkene har dannet grundlag for udarbejdelsen af interviewguider til konsulenterne. Efter første fase har EVA udvalgt tre casekommuner. Udvælgelsen er sket på baggrund af viden fra første fase om kommunernes arbejde med projektet samt kvantitative kriterier i form af kommunens størrelse og antallet af tilmeldte deltagere i projektet. Udvælgelsen er foretaget med henblik på at udvælge tre kommuner, der i deres arbejde med projektet adskiller sig fra hinanden. Fra hver

af de tre kommuner har de kommunale konsulenter med sparring fra EVA udvalgt tre skoler af forskellig størrelse til at deltage i interviewene i anden fase. I udvælgelsen af skolerne er der lagt vægt på at sikre variation i forhold til skolernes størrelse ud fra en forventning om, at skolestørrelse kan have betydning for organiseringen af teamsamarbejde og dermed for forankringen af den enkelte lærers kompetenceløft.

Anden fase af den kvalitative dataindsamling har for hver af casekommunerne indebåret følgende:

- Fokusgruppeinterview med relevante konsulenter/ledere fra forvaltningen
- Fokusgruppeinterview med tre skoleledere fra tre udvalgte skoler
- Fokusgruppeinterview med to-tre vejledere fra de samme tre skoler
- Fokusgruppeinterview med fire-fem lærere fra de samme tre skoler.

I interviewene med lærere deltager både lærere, som har gennemført et kompetenceløftforløb (første runde), og lærere, som er i gang med et kompetenceløft (anden runde). I en enkelt kommune var det ikke muligt for skole- og dagtilbudschefen at deltage i interviewet i anden fase, hvorfor der efterfølgende er foretaget telefoninterview med denne chef.

Formålet med anden fase af den kvalitative dataindsamling har været at sikre, at analyser og vurderinger baseres på data fra forskellige aktører. Det metodiske design giver dermed mulighed for at opnå dybdegående viden, fordi der indsamles viden og perspektiver fra de praksisnære aktører, der er det primære omdrejningspunkt for kompetenceudviklingen – nemlig lærere – men også fra vejledere og skoleledere samt de kommunale aktører, der har ansvaret for den forvaltningsmæssige forankring.

Analyse af data

I evalueringen er medtaget et udvalg af de kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen. Analysen af de kvantitative data er baseret på frekvenstabeller. En samlet præsentation af spørgeskemaundersøgelsen vil blive produceret af UCN som en del af institutionens løbende statusrapporter. For de kvalitative data gælder det, at hvert interview er blevet optaget og efterfølgende transskriberet af en evalueringsmedarbejder fra EVA. Alle interview er herefter blevet kodet af projektets konsulenter. Kodningen er foregået på baggrund af en tematisk ramme med afsæt i de evalueringsspørgsmål, der har dannet grundlag for analysen.

Den samlede evaluering er baseret på et tværgående blik på erfaringerne fra lærere, vejledere, skoleledere og kommunale konsulenter. Spørgeskemaundersøgelsen og interviewene giver, efter vores vurdering, et udfoldet billede af de erfaringer, de forskellige aktører i projektet har gjort sig.

Midtvejsevaluering af projektet Kompetenceløft i undervisningsfag, Region Nordjylland

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-126-0

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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