

Til
Vejle, Middelfart og Langeland Kommune
A.P. Møller Fonden

Dokumenttype
Slutevaluering

Dato
Januar 2022



EVALUERING AF VIDERE MED PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Slutevaluering

RAMBOLL

INDHOLD

1.	Resumé og perspektivering	2
2.	Indledning	4
2.1	Om forløbet	4
2.2	Evalueringsdesign	5
2.3	Resultaterne i lyset af Covid19-pandemien	6
2.4	Læsevejledning	6
3.	Fundamentet	8
3.1	Udvikling over tid	9
3.2	Kvalitative indsigter om fundamentet	10
4.	Fælles værdier og visioner	13
4.1	Udvikling over tid	14
4.2	Kvalitative indsigter om fælles værdier og visioner	14
5.	Deprivatisering af praksis	16
5.1	Udvikling over tid	16
5.2	Kvalitative indsigter om deprivatisering af praksis	18
6.	Samarbejde	21
6.1	Udvikling over tid	21
6.2	Kvalitative indsigter om samarbejde	23
7.	Reflekterende dialoger	25
7.1	Udvikling over tid	26
7.2	Kvalitative indsigter om reflekterende dialoger	27
8.	Fokus på elevernes læring	30
8.1	Udvikling over tid	30
8.2	Kvalitative indsigter om fokus på elevernes læring	32
9.	Tværgående drivkræfter og barrierer	34
	Metodebilag	40

1. RESUMÉ OG PERSPEKTIVERING

Evalueringen af "Videre med professionelle læringsfællesskaber i Vejle, Middelfart og Langeland Kommune" viser, at der generelt er sket en positiv udvikling i arbejdet med at opbygge professionelle læringsfællesskaber på skolerne. Den positive udvikling var særligt tydelig i de første år, mens udviklingsprocessen mange steder er stagneret i tredje år, bl.a. som følge af Covid19-pandemien.

Dette er hovedkonklusionerne i indeværende evaluering af "Videre med professionelle læringsfællesskaber", der er gennemført af Rambøll Management Consulting i perioden 2019 til 2021 på vegne af A.P. Møller Fonden. Dette kapitel indeholder et kort resumé af evalueringens hovedkonklusioner.



Der er generelt sket en positiv udvikling i implementeringen af professionelle læringsfællesskaber fra 2019 til 2021.



Professionelle læringsfællesskaber er særligt blevet en mere integreret del af praksis i Vejle og Langeland Kommune sammenholdt med Middelfart Kommune.



Covid-19-pandemien har udgjort en bremsekloks i skolernes arbejde med at opbygge professionelle læringsfællesskaber i tredje og sidste år af forløbet.

Evalueringen viser, at medarbejderne alle årene i høj grad er enige i, at der er *fælles værdier og visioner* for udviklingen af den gode skole og undervisning, at der *samarbejdes* om eleverne og undervisningen, og at der er *fokus på elevernes læring* frem for undervisningsaktiviteterne på deres skole. Derudover er der sket en **signifikant positiv udvikling** fra første til sidste måling i medarbejdernes vurdering af, om der **samarbejdes om eleverne og undervisningen, og om der er fokus på elevernes læring** frem for undervisningsaktiviteterne. De kvalitative analyser peger i den forbindelse i retning af, at arbejdet med at udarbejde teamkontrakter særligt har bidraget til at styrke samarbejdet i teams på skolerne, og at der generelt er sket et skifte fra at tale om "mine elever" til "vores elever" blandt medarbejderne.

Medarbejderne har alle årene kun i nogen grad været enige i, at *praksis er deprivatiseret*, og at der gennemføres kontinuerlige *reflekterende dialoger* i teams om elevernes læring og undervisningsindhold. Der er dog sket en signifikant positiv udvikling fra første til sidste måling i medarbejdernes vurdering af, om disse elementer kendetegner deres praksis. Det gælder særligt vurderingen af, om der kontinuerligt gennemføres reflekterende dialoger om eleverne og undervisningen i de primære teams. Af de kvalitative analyser fremgår det, at pædagogisk personale generelt opfatter det som værdiskabende at deprivatisere praksis og gennemføre reflekterende dialoger, fx med afsæt i data, men samtidig kan særligt rammerne for samarbejdet udgøre en barriere for at arbejde kontinuerligt og systematisk med disse elementer. Det peger i retning af, at der er sket et **øget arbejde med deprivatisering af praksis og reflekterende dialoger, men at det fortsat er udfordrende**.

De kvantitative data fra alle evalueringsårene peger desuden i retning af, at **professionelle læringsfællesskaber er blevet en mere integreret del af praksis i Vejle og Langeland Kommune** sammenholdt med Middelfart Kommune. Denne tendens går på tværs af arbejdet med alle

søjlerne og fundamentet for arbejdet i PLF. Af interviewene med medarbejdere på skolerne i de tre kommuner understøttes dette billede, da der er klare tegn på, at professionelle læringsfællesskaber gradvist er blevet en mere og mere integreret del af praksis i hhv. Vejle og Langeland Kommune, mens arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber på flere skoler i Middelfart Kommune er stagneret. I den forbindelse er det særligt værd at bemærke, at medarbejderne i Middelfart Kommune også i mindre grad oplever, at fundamentet for at arbejde i PLF er til stede sammenlignet med medarbejderne i Vejle og Langeland Kommune.

Endelig har det på tværs af alle årene været en generel pointe, at der er store forskelle på, hvor langt skolerne i de tre kommuner er i arbejdet med at opbygge og implementere professionelle læringsfællesskaber i praksis. Denne tendens synes at være udlignet en smule det seneste år, hvor udviklingen på flere skoler er stagneret eller endda gået lidt tilbage.

Ovenstående analyser skal dog ses i lyset af, at **Covid19-pandemien har udgjort en barriere for at arbejde med og i professionelle læringsfællesskaber** i tredje og sidste år af forløbet. Af de kvantitative analyser fremgår der generelt en tendens til, at der er sket en positiv udvikling i medarbejdernes vurdering af deres arbejde med de fem søjler i professionelle læringsfællesskaber fra 2019 til 2020, mens vurderingen på de fleste parametre er faldet eller stagneret fra 2020 til 2021. Selvom der således generelt er sket en positiv udvikling fra start (2019) til slut (2021), dækker dette over en stagnerende eller negativ udvikling det seneste år. Evalueringen peger desuden i retning af, at særligt fundamentet for at arbejde i PLF er blevet påvirket af Covid19-pandemien. Ifølge medarbejderne har der været mindre tid og ledelsesmæssig opmærksomhed på arbejdet i og med PLF som følge af det øgede fokus på at overholde nationale retningslinjer og løse praktiske udfordringer i relation hertil.

Når slutevalueringens resultater perspektiveres til den positive udvikling, som evalueringen dokumenterede mellem første og andet år, er der særligt to pointer, som er værd at fremhæve og have fokus på fremadrettet:

- **Behov for at få skolerne tilbage på PLF-sporet:** I andet år i "Videre med professionelle læringsfællesskaber" var mange skoler i fuld gang med at opbygge PLF, og generelt var der tendenser til, at de var længere end forventet i udviklingsprocessen sammenlignet med fx andre skoler og kommuner, der også arbejder med PLF. Dog er der på mange skoler i de tre kommuner sket en relativt hård opbremsning i arbejdet i og med PLF det seneste halvandet år som følge af Covid19 – en opbremsning, som også er større end den, vi kan observere i andre kommuner, der arbejder med at opbygge PLF på skoleområdet. Flere skoleledere, ressourcepersoner og pædagogiske medarbejdere peger desuden på, at arbejdet i og med PLF endnu ikke er genoptaget i samme kadence som før Covid19. Det peger samlet set i retning af, at der er behov for at kickstarte arbejdet i og med PLF efter pandemien, fx i form af kortere kompetenceudviklingsforløb eller oplæg lokalt, for at skabe fornyet fokus på PLF og få skolerne tilbage i den positive udviklingsbane, som kendetegnede første og andet år af forløbet.
- **Løbende kompetenceudvikling af ressourcepersoner og ledere:** Den manglende fremdrift i udviklingsprocessen det tredje år af forløbet skal også ses i lyset af, at der mange steder er sket en udskiftning i ressourcepersoner og ledelse. Udskiftningen har medført, at der generelt er færre faglige fyrtårne for PLF på skolerne, da der fx ikke er udpeget og kompetenceudviklet nye ressourcepersoner og ledere, i takt med at nogen er stoppet. Det peger i retning af, at der er behov for løbende at investere i kompetenceudvikling de kommende år med henblik på at opretholde viden og kompetencer om PLF på skolerne – på trods af den naturlige udskiftning i medarbejderne, som finder sted på skolerne. Det er afgørende for at fastholde og understøtte forankringen af den kulturforandring, som PLF har og fortsat kan afstedkomme på skolerne. A

2. INDLEDNING

Med folkeskolereformen i 2014 blev der opstillet et mål om, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Denne målsætning forudsætter en kontinuerlig udvikling af skolernes praksis, så betingelserne og mulighederne for alle børns læring, trivsel og udvikling styrkes. En kontinuerlig udvikling af skolernes praksis forudsætter kompetenceudvikling, som omsættes til en højere kvalitet i den pædagogiske praksis og i den undervisning, som eleverne møder til dagligt. Her peger forskning på, at kompetenceudvikling i opbygningen af **stærke professionelle læringsfællesskaber** kan være et effektivt middel til at realisere ambitionen om at udvikle og styrke lærernes undervisningskompetencer og engagement til gavn for elevernes resultater¹.

På den baggrund har Vejle Kommune, Middelfart Kommune og Langeland Kommune i samarbejde med UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (UCL) igangsat forløbet "Videre med professionelle læringsfællesskaber". Forløbet er gennemført med støtte fra A.P. Møller Fonden i perioden 2018 til 2020.

Rambøll Management Consulting (Rambøll) har evalueret forløbet på vegne af A.P. Møller Fonden i perioden 2018 til 2021. Dette notat er det sidste ud af tre statusnotater, som har til formål at formidle evalueringens resultater på tværs af og inden for de tre kommuner. Som det afsluttende notat i evalueringen præsenteres et samlet overblik over kommunernes arbejde med de fem søjler og fundamentet i PLF, ligesom der præsenteres læringspunkter og fremtidige opmærksomhedspunkter i forbindelse med den fortsatte implementering af PLF i praksis.

2.1 Om forløbet

Som led i forløbet har **ledelsesrepræsentanter og ressourcepersoner** på 47 skoler i de tre kommuner modtaget kompetenceudvikling med henblik på at klæde dem på til at drive lokale forandringsprocesser og understøtte opbygningen af professionelle læringsfællesskaber i samarbejde med skolernes pædagogiske personale.

Forløbet har fokus på fem søjler og et fælles fundament, der til sammen udgør kernen i professionelle læringsfællesskaber². De fem søjler og det fælles fundament illustreres i figuren nedenfor.



Forløbet bygger på en "Whole System Approach", hvor formålet er at skabe en gennemgribende kulturforandring ikke blot blandt det pædagogiske personale på skolerne, men både blandt det pædagogiske personale, hos ledelsen og i forvaltningen i Vejle Kommune, Middelfart Kommune og Langeland Kommune. I forløbet udgør ressourcepersoner centrale forandringsagenter, som i tæt

¹ Fullan, A. & Hargreaves, M. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School*, New York: Teacher's College Press

² Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.

samarbejde med skolens ledelse og med kobling til forvaltningsniveau igangsætter bæredygtige udviklings- og forandringsprocesser i den pædagogiske praksis.

2.2 Evalueringsdesign

Formålet med evalueringen har været todelt. For det første har evalueringen skullet bidrage med solid viden om implementeringen, forankringen og virkningerne af kompetenceudviklingen, og for det andet har evalueringen løbende skullet understøtte omsætningen og forankringen af kompetenceudviklingens indhold i praksis. Evalueringen er således tilrettelagt som en implementerings- og virkningsevaluering med henblik på at besvare nedenstående **undersøgelsesspørgsmål**.

1. **Implementering:** Hvordan udvikles og implementeres arbejdet med professionelle læringsfællesskaber på de deltagende skoler, og hvilke drivkræfter og barrierer påvirker implementeringsgraden?
2. **Forankring:** Hvordan spredes og forankres arbejdet med professionelle læringsfællesskaber i skolernes pædagogiske praksis, og hvilke drivkræfter og barrierer påvirker forankringen?
3. **Virkning:** Hvordan styrker forløbet skolernes organisatoriske kapacitet til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, og hvilke organisatoriske og kontekstuelle faktorer er nødvendige for at opnå positive resultater og virkninger?

Evalueringen er gennemført i tre årlige rul, hvor der er indsamlet både kvalitative og kvantitative data. Nedenfor fremgår årshjulet for evalueringen, herunder de fire primære aktiviteter i evalueringen.

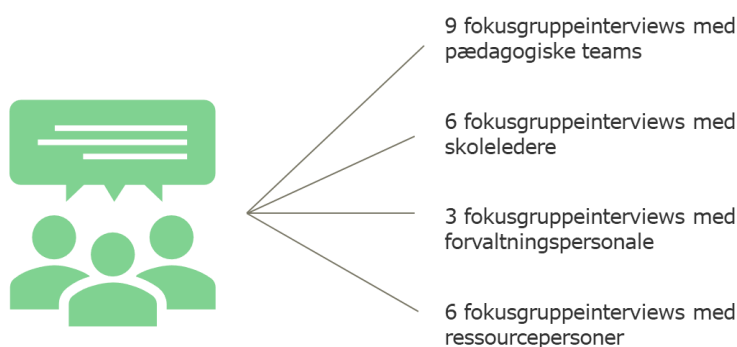


Refleksionsværktøjet har udgjort evalueringens centrale dataindsamlingsværktøj. Det har haft til formål dels at indsamle data til evalueringen, dels at dataunderstøtte udviklingen af skolernes organisatoriske og pædagogiske kapacitet over tid. Udviklingen af skolernes organisatoriske og pædagogiske kapacitet er dataunderstøttet ved hjælp af skolerapporter. Skolerapporterne indeholder data om status for den enkelte skoles udvikling af professionelle læringsfællesskaber set fra ledelsens og medarbejdernes perspektiv.

Hensigten er, at den enkelte skole med udgangspunkt i egne skoledata fra refleksionsværktøjet har kunne igangsætte datainformerede refleksioner og dialoger om opbygningen af professionelle læringsfællesskaber på egen skole. Refleksionsværktøjet indeholder en række spørgsmål, som til sammen afdækker skolernes fundament for og arbejde med de fem søjler i professionelle læringsfællesskaber. Udviklingen af refleksionsværktøjet er gennemført i en samskabende proces, hvor både UCL og projektledere fra de tre kommuner har bidraget til at kvalificere værktøjet, ligesom det er

pilottestet blandt skoleledere, ressourcepersoner og øvrigt pædagogisk personale fra de tre kommuner.

I hver evalueringsrunde har Rambøll desuden gennemført seks **casebesøg** af én dags varighed. De kvalitative data, som indgår i det afsluttende statusnotat, baserer sig således på tre casebesøg i Vejle Kommune, to casebesøg i Middelfart Kommune og ét casebesøg i Langeland Kommune i 2021. Som led i casebesøgene har Rambøll gennemført i alt³:



I denne slutrapport inddrages indsigter og eksempler fra casebesøgene alle tre år med henblik på at tegne et samlet billede af skolernes udviklingsproces fra start til slut.

2.3 Resultaterne i lyset af COVID19-pandemien

De kvantitative og kvalitative analyser i den afsluttende rapport skal læses med forbehold for, at det pædagogiske personales arbejde med at implementere PLF er blevet påvirket af Covid19-pandemien i foråret 2020 og skoleåret 2020/21, hvor skolernes arbejde har været præget af både nedlukninger og restriktioner. Covid-19-pandemien er i evalueringstermer et 'forstyrrende element', som vanskeliggør vurderingen af, om den udvikling der fremgår af data kan tilskrives PLF-forløbet eller Covid19-pandemien. Det fokus det har krævet for skolerne at håndtere løbende nedlukninger og særlige restriktioner, forventes dog at have haft store konsekvenser for pædagogisk personales muligheder for at arbejde i PLF, herunder samarbejde om forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Overordnet set forventes Covid19 ikke at have betydning for resultaterne af de første to evalueringsrunder (2018-2020) med undtagelse af de kvalitative analyser i anden evalueringsrunde, mens den tredje og sidste evalueringsrunde (2021) i høj grad forventes at være påvirket af Covid19-pandemien. Refleksionsværktøjet er udsendt og gennemført i foråret 2021, mens casebesøgene er gennemført i august/september 2021. Disse analyser skal således læses med forbehold for, at Covid19-pandemien og hjemmeundervisning højst sandsynligt har påvirket indholdet af interviewene og besvarelserne af refleksionsværktøjet.

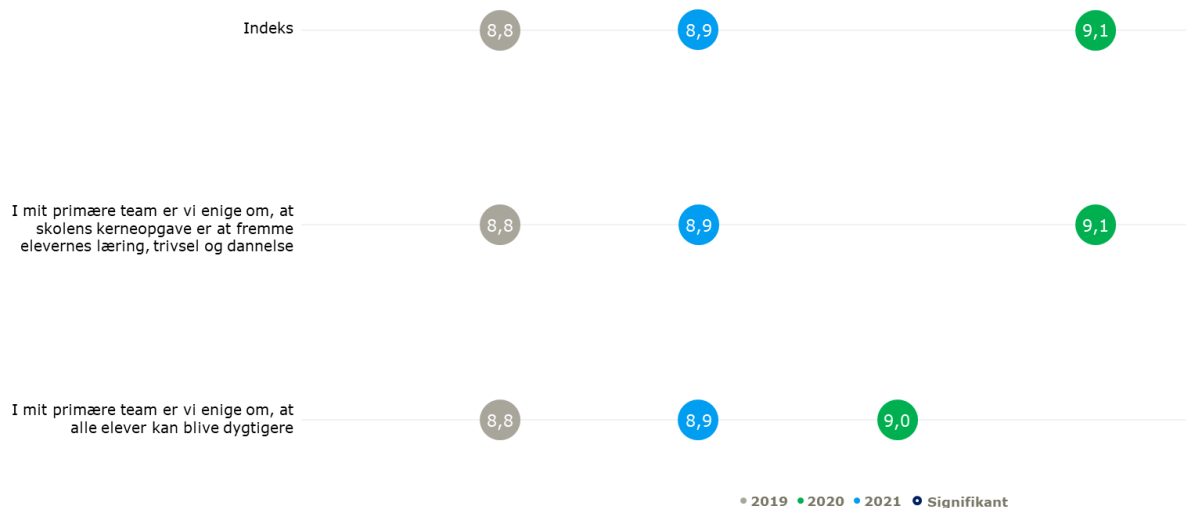
2.4 Læsevejledning

I dette afsnit præsenteres en læsevejledning til rapporten. Først præsenteres en læsevejledning til sprogbruget og figurerne i rapporten, og dernæst præsenteres en kort gennemgang af indholdet i kapitlerne.

I rapporten anvendes begrebet *medarbejdere* for resultater, som både omfatter pædagogisk personale, ressourcepersoner og ledere, mens begrebet pædagogisk personale anvendes, når resultaterne udelukkende relaterer sig til lærere og pædagogs besvarelser.

³ I 2019 blev der foruden de nævnte interviews gennemført et fokusgruppeinterview med UCL-konsulenter.

I rapporten præsenteres figurer, som afspejler resultaterne af en række analyser af udviklingen over tid. Et eksempel på, hvordan sådan en figur ser ud, fremgår nedenfor.



I første række fremgår analyserne af et samlet indeks, som er konstrueret på baggrund af de udsagn, som relaterer sig til det specifikke tema. Indeksene afspejler således den samlede udvikling på tværs af alle de relevante udsagn under et givent tema. Efter indekset præsenteres udviklingen for de specifikke udsagn under hvert tema. For hvert indeks og udsagn fremgår gennemsnittet af besvarelsene blandt alle medarbejdere på skolerne (ledere, ressourcepersoner og pædagogisk personale) for baseline-, midtvejs- og slutmålingen (2019 ● , 2020 ● og 2021 ●). Hvis to gennemsnit er ens, er cirklerne placeret oveni hinanden. Af figurene er det illustreret med en mørkeblå cirkel rundt om cirklen, hvis der er sket en signifikant udvikling fra 2019 til 2021 ($p < 0,05$). Der er ligeledes gennemført signifikantstest af udviklingen fra 2020 til 2021. Disse analyser fremgår for overskuelighedens skyld ikke af figurene, men er i stedet beskrevet i teksten til figurene.

Rapporten indeholder otte kapitler foruden resuméet og indledningen:

- **Kapitel 3** præsenterer en række tværgående drivkræfter og barrierer for arbejdet i PLF, som fremstår på tværs af de tre kommuner.
- **Kapitel 4, 5, 6, 7, 8 og 9** præsenterer, dels resultater fra ledelsesrepræsentanters, ressourcepersoners og pædagogiske personales besvarelser af refleksionsværktøjet i de tre kommuner, dels kvalitative indsigter vedrørende hhv. fundamentet, fælles værdier og visioner, deprivatisering af praksis, samarbejde, reflekterende dialoger og fokus på elevernes læring.
- **Kapitel 10** er et metodebilag med udfoldet beskrivelse af tilgangen til evalueringen.

3. FUNDAMENTET

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser relateret til fundamentet baseret på både kvantitative og kvalitative data. Analyserne inkluderer både ledernes, ressourcepersonernes og det pædagogiske personales vurderinger af, i hvor høj grad fundamentet er til stede på deres skole. Fundamentet i professionelle læringsfællesskaber består af tid, strukturer, ledelsesmæssig opbakning og menneskelige ressourcer.⁴ Ifølge teori om professionelle læringsfællesskaber er det afgørende for en vellykket implementering, at der skabes en struktur ude på skolerne, hvor der er tilstrækkelig tid til, at pædagogisk personale kan mødes og reflektere over deres praksis. Det er også vigtigt, at de sociale og menneskelige ressourcer på skolen er præget af en åbenhed for forandring, kollegial tillid og respekt, adgang til ekspertise bl.a. i form af ressourcepersoner og en støttende ledelse. Nedenstående analyse relaterer sig således til hvorvidt disse elementer i fundamentet er til stede ude på skolerne.

De samlede hovedpointer fra dette kapitel fremgår af boksen nedenfor og udfoldes efterfølgende.

KAPITLETS HOVEDPUNKTER

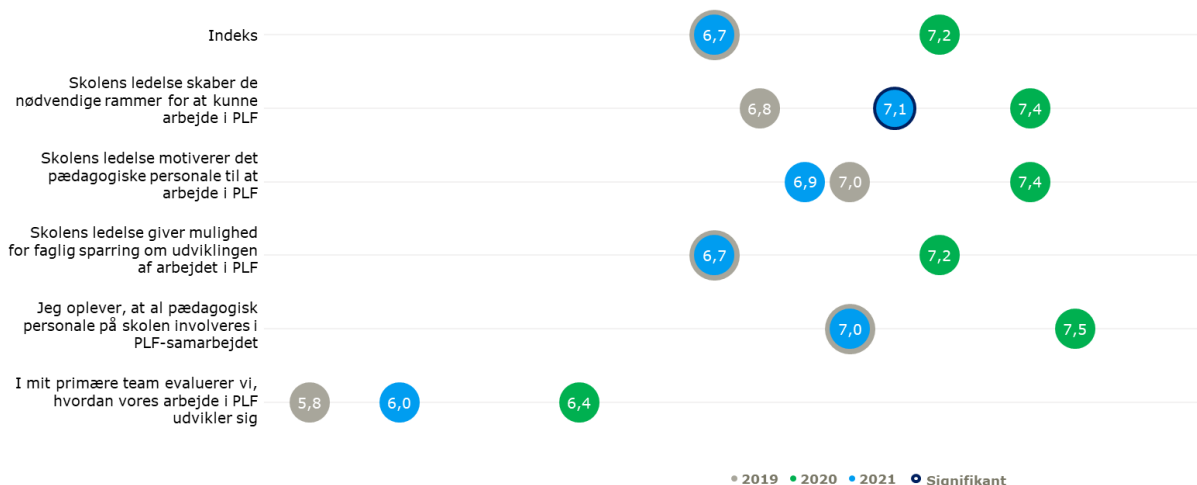
- De kvantitative analyser viser, at der samlet set ikke er sket en signifikant udvikling i, hvorvidt fundamentet i PLF er til stede ude på skolerne fra 2019 til 2021. Det dækker over en signifikant fremgang fra 2019 til 2020 og en efterfølgende tilbagegang i medarbejdernes vurdering af fundamentets tilstedeværelse fra midtvejsmålingen i 2020 til slutmålingen i 2021.
- De kvantitative analyser viser, at der er sket en lille tilbagegang eller ingen udvikling i medarbejdernes vurdering af, om skolens ledelse motiverer det pædagogiske personale til at arbejde i PLF og giver mulighed for faglig sparring om udviklingen af arbejdet i PLF. Denne opfattelse er særligt udtalt blandt ressourcepersonerne. Også her ses en fremgang fra 2019 til 2020 men en tilbagegang fra 2020 til 2021 i pædagogisk personales besvarelser.
- Mangle skoler oplever, at der har været forholdsvis stor udskiftning i ledelsen og personalegruppen i løbet af perioden. Denne udskiftning mindsker kontinuiteten i implementeringsarbejdet, da både ledere og medarbejdere skal bruge tid på at finde hinanden og opbygge den psykologiske tryghed, som er en forudsætning for arbejdet i PLF.
- Pædagogisk personale oplever det som afgørende for kvaliteten af arbejdet med PLF, at en ressourceperson guider dem igennem dagsordenen og bringer nye tilgange og metoder på bordet. Derfor opfattes det også som problematisk, at der generelt er sket et fald i antallet af ressourcepersoner på flere skoler i løbet af årene.
- Pædagogisk personale, ressourcepersoner og ledere er hverken enige eller uenige i, at de evaluerer, hvordan arbejdet med PLF skrider frem. På nogle skoler har man anvendt skoledata fra skolerapporterne som anledning til at evaluere udviklingen i arbejdet med PLF, mens der også er teams, som hverken evaluerer dette eller har set skolerapporterne.

⁴ Albrechtsen, Thomas R.: Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling

3.1 Udvikling over tid

Nedenstående figur viser udviklingen i alle medarbejderes vurdering af, i hvilken grad fundamentet er til stede på skolerne fra 2019 til 2021.

Figur 3-1: Udvikling i fundamentet (2019-2021)



Note: N (2019-2021) = 1275-1391 (indeks). Figuren indeholder besvarelser fra alle medarbejdere på skolerne (ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale). Den grå cirkel repræsenterer målingen i 2019 og skal ses som en baselinemåling, den grønne cirkel viser resultaterne for målingen i 2020 efter forløbets andet år og sidst viser den blå cirkel resultaterne fra målingen 2021 ved afslutningen af det tredje år med PLF. En mørkeblå kant om cirklerne angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem 2019 og 2021.

Af det samlede indeks for fundamentet fremgår det, at medarbejderne i 2021 i moderat grad oplever, at fundamentet er til stede for at kunne arbejde i PLF (gennemsnit på 6,7 på en skala fra 1-10). Fra 2019 til 2020 er der sket en signifikant positiv udvikling, mens der er sket en tilbagegang fra 2020 til 2021. Fra startmålingen i 2019 til slutmålingen i 2021 er der således ikke sket en signifikant positiv udvikling i den samlede medarbejdergruppes vurdering af, om fundamentet for at arbejde i PLF er til stede.

Supplerende analyser af de forskellige spørgsmål i indekset viser, at der kun er sket en signifikant positiv udvikling fra baselinemålingen i 2019 til slutmålingen i 2021, for så vidt angår vurderingen af, om skolens ledelse skaber de nødvendige rammer for at kunne arbejde i PLF. Derimod er der sket en lille tilbagegang eller ingen udvikling fra baselinemålingen til slutmålingen i medarbejdernes vurdering af, om skolens ledelse motiverer det pædagogiske personale til at arbejde i PLF, om ledelsen giver mulighed for faglig sparring om udviklingen af arbejdet i PLF og om al pædagogisk personale på skolen involveres i PLF-samarbejdet. Endelig fremgår det, at medarbejderne er mindst tilbøjelige til at være enige i, at de i deres primære team evaluerer, hvordan deres arbejde i PLF udvikler sig.

Opdeles analyserne på medarbejdergrupper, fremgår et billede af, at skolelederne i højere grad vurderer, at fundamentet for at arbejde i PLF er til stede end pædagogisk personale og resourcepersonerne. På tværs af alle spørgsmålene under fundamentet er der desuden sket en positiv udvikling i ledernes besvarelser fra 2019 til 2021. Det gælder særligt vurderingerne af, om ledelsen skaber de nødvendige rammer for at kunne arbejde i PLF og om de i deres primære team evaluerer, hvordan deres arbejde i PLF udvikler sig. Det omvendte gør sig gældende blandt resourcepersonerne, hvor der er sket en negativ udvikling i deres vurdering af alle udsagnene fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021). Særligt er der sket en negativ udvikling i resourcepersonernes

vurdering af, i hvilken grad skolens ledelse motiverer pædagogisk personale til at arbejde i PLF og giver mulighed for faglig sparring om udviklingen af arbejdet i PLF. Blandt pædagogisk personale er der kun sket en signifikant positiv udvikling i deres vurdering af, om skolens ledelse skaber de nødvendige rammer for at kunne arbejde i PLF.

3.2 Kvalitative indsigter om fundamentet

Af interviewene fremgår det, at der er relativt store variationer i, hvorvidt pædagogisk personale og ressourcepersonerne oplever, at der skabes den nødvendige tid og de rette strukturer til at arbejde i PLF. På flere skoler er der en opfattelse af, at ledelsen ikke på samme måde som i opstarten af arbejdet med PLF afsætter tid og skaber strukturer til at arbejde i PLF. Som eksempel på dette fortæller pædagogisk personale på en skole, at ledelsen ikke ønskede at bevillige vikartimer til, at de kunne observere hinanden. Det manglende fokus på at skabe de nødvendige rammer og strukturer, ses af pædagogisk personale og ressourcepersonerne også som udtryk for, at **PLF generelt ikke opleves at være lige så højt på skolelederens dagsorden som tidligere**. Samtidig er der dog også eksempler på, at ressourcepersoner og det pædagogiske personale fortsat oplever, at ledelsen bakker op og afsætter tid til at arbejde i PLF.

“

Det skal komme indefra, og kun der indefra [peger på lederens kontor], og så skal det være ligesom, da det startede. Strukturert og med fastsat tid.

Lærer

“

Corona har gjort noget ved strukturen. Der har været så meget planlægning. Så man er gået tilbage til drift på møderne, for det har været nødvendigt, men vi skal øve os i at løfte det op igen.

Lærer

Flere skoleledere påpeger, at alle medarbejdere inklusiv dem selv har været nødt til at bruge **meget tid på drift og praktiske udfordringer** som følge af den ændrede skoledag under Covid19-pandemien. Ressourcepersonerne og pædagogisk personale peger også på, at Covid19-pandemien har påvirket de strukturer for arbejdet med PLF, der var indført på skolerne, herunder faste mødekadencer og opdeling i drifts- og udviklingstid. Derfor ligger der ifølge dem fremadrettet en opgave i at genskabe den struktur for arbejdet med PLF, som var etableret før Covid19. De peger desuden på, der også er et behov for igen at øge fokus på skelnen mellem praktik og

pædagogisk-didaktisk udvikling på møderne, da der det seneste halvandet år primært har været fokus på driftsmæssige spørgsmål og koordinering.

Flere af skolerne har hen over forløbsperioden oplevet **ledelsesudskiftning**, hvilket opleves som en hindring for arbejdet med at opbygge og implementere PLF. På nogle skoler har de nye ledere modtaget kompetenceudvikling i PLF, mens nye ledere på andre skoler ikke har prioriteret dette. En ressourceperson beskriver bl.a., hvordan ledergruppen har været fokuseret på at finde sig selv og hinanden og dermed også har sat arbejdet med at opbygge PLF på pause. På nogle skoler har ressourcepersoner og pædagogisk personale oplevet, at prioriteringen af PLF har ændret sig med tilkomsten af nye skoleledere, idet de nye ledere opleves at have nye dagsordener og projekter, som de gerne vil fokusere på. Generelt oplever ressourcepersonerne, at ledelsesudskiftning stiller nogle nye og større krav til dem, da de oplever at stå tilbage med ansvaret for at sikre progression og fremdrift i arbejdet med PLF.

“

Ledesskift gør, at man ikke ved, hvor den røde tråd er. Det kræver meget at være RP med skiftende ledere, for det kræver det forkromede overblik.

Ressourceperson

Den store udskiftning i både medarbejdere og ledere har nogle steder også ledt til en **høj grad af omorganisering**. Pædagogisk personale på en skole fortæller blandt andet, at teamstrukturen er ændret fire gange på to år som følge af udskiftning af ledere, udskiftning af ressourcpersoner og mange nyansatte. Ifølge pædagogisk personale medfører den hyppige omorganisering og udskiftning i teams, at den psykologiske tryghed mellem teammedlemmerne skal opbygges på ny. Både skoleledere, ressourcpersoner og pædagogisk personale peger på, at den psykologiske tryghed er helt afgørende for om man er villig til at åbne egen praksis op. Den store udskiftning udgør derfor et opmærksomhedspunkt i det videre arbejde med at implementere og forankre PLF ude på skolerne.

På flere skoler er der generelt sket en **nedgang i antallet af ressourcpersoner** i løbet af perioden. Nogle steder skyldes det, at behovet for sparring generelt er dalet, men de fleste steder skyldes det, at der ikke er udpeget nye ressourcpersoner, i takt med at nogen er stoppet. Det opleves særligt som en udfordring på små skoler, hvor der nogle steder kun er én eller ingen ressourcpersoner tilbage. Det dalende antal ressourcpersoner medfører, at ressourcpersonerne skiftevis deltager i forskellige teammøder eller at de kun deltager, hvis teams rækker ud og søger sparring. På de skoler, hvor der ikke er nogle ressourcpersoner tilbage, har ledelsen overtaget denne rolle, hvilket ifølge det pædagogiske personale har fungeret godt, men samtidig også skaber naturlige begrænsninger i omfanget af den sparring de kan få.

Overordnet peger pædagogisk personale på, at **ressourcpersonerne er helt centrale i opbygningen og forankringen af PLF ude på skolerne**. Pædagogisk personale på mange skoler udtrykker stor respekt for ressourcpersonernes arbejde og er imponerede over den vedholdenhed og motivation, som ressourcpersonerne udviser.

Ressourcpersonerne fremhæver dog selv, at det ikke er uden udfordringer at skulle udfylde rollen som ressourcperson. Flere af ressourcpersonerne fortæller blandt andet, at det er en hårfin - og til tider konfliktfyldt - **balancegang både at have delegeret ledelse og være en del af medarbejdergruppen**. I den forbindelse fremhæver ressourcpersonerne vigtigheden af ledelsesmæssig opbakning og anerkendelse, så man kan få sparring og støtte til at finde sig til rette i sin rolle, og oplever at være fælles om opgaven med at opbygge PLF. Flere ressourcpersoner fremhæver også, at de har sat stort pris på deres **vejlederuddannelse** både ift. at skulle facilitere processer, men også ift. at skulle sidde med kollegaer, der til tider kan være negativt stemt overfor og have svært ved at arbejde i PLF. Dette er også fremhævet i statusnotatet fra 2020 og opleves altså fortsat som et vigtigt opmærksomhedspunkt ude på skolerne.

“

Man er bindeled mellem ledelse og kollega, og man skal repræsentere både kollegaernes og ledelsens ideer. [...] Man kommer ikke langt, hvis man er tromlende, men man skal også sørge for, at arbejdet ikke går i stå.

Ressourcperson



Vi [ressourcepersonerne] var meget med i opbygningen af PLF, men den struktur vi har nu, har vi haft mindre indflydelse på [...]. Der er mindre tid til at høre os, når der bliver taget beslutninger, så der er mindre indflydelse nu end tidligere.

Ressourceperson

man skulle arbejde med på skolen, mens det nu kun fastlægges af ledelsen.

Endelig fremgår det på baggrund af interviewene, at der er **stor forskel på, i hvilken grad teams evaluerer eget arbejde med at opbygge PLF**. Det generelle billede er dog, at teams ikke evaluerer, hvordan arbejdet med at opbygge PLF skrider frem. Der er bl.a. fortsat stor variation i, hvordan og i hvilken grad skolerne indenfor og på tværs af kommunerne anvender data i skolerapporterne. Variationen i brug af skoledata spænder helt fra, at nogle aktivt bruger det til at fastlægge fokus og mål for det kommende år, til at nogle teams aldrig har set skolerapporterne.

I de første to statusnotater blev det fremhævet, at ressourcepersonerne savner en klarere beskrivelse af deres rolle. Interviewene med ressourcepersoner fremgår det, at der **fortsat er stor forskel på, hvor klart ressourcepersonernes rolle er defineret på skolerne**. Nogle oplever, at deres rolle er klart defineret, og at de har stor indflydelse på arbejdet med at implementere PLF. Samtidig er der dog flere ressourcepersoner, som tidligere har oplevet, at deres rolle var forholdsvis klart defineret, men som det sidste år har oplevet, at deres rolle gradvist er blevet udfaset. Det kan ifølge disse ressourcepersoner give en oplevelse af at være blevet kørt ud på et sidespor. Som eksempel fortæller en ressourceperson, hvordan vedkommende i starten havde indflydelse på de fokusområder,

4. FÆLLES VÆRDIER OG VISIONER

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser relateret til fælles værdier og visioner baseret på både kvantitative og kvalitative data. Analyserne inkluderer både ledernes, ressourcepersonernes og det pædagogiske personales vurderinger af, i hvor høj grad skolen har fælles værdier og visioner for udviklingen af den gode skole og den gode undervisning. De fælles værdier og visioner relaterer sig til, at der på skolen er en fælles tro på, at alle børn, uanset baggrund, kan lære meget. Det er også afgørende, at det er undervisernes fælles mission at reducere afstanden mellem, hvad og hvor meget eleverne faktisk lærer, og hvad og hvor meget de potentielt kunne lære. Nedenstående analyse relaterer sig således til hvorvidt disse elementer er en del af skolens fælles værdier og visioner.

De samlede hovedpointer fra dette kapitel fremgår af boksen nedenfor og udfoldes efterfølgende.

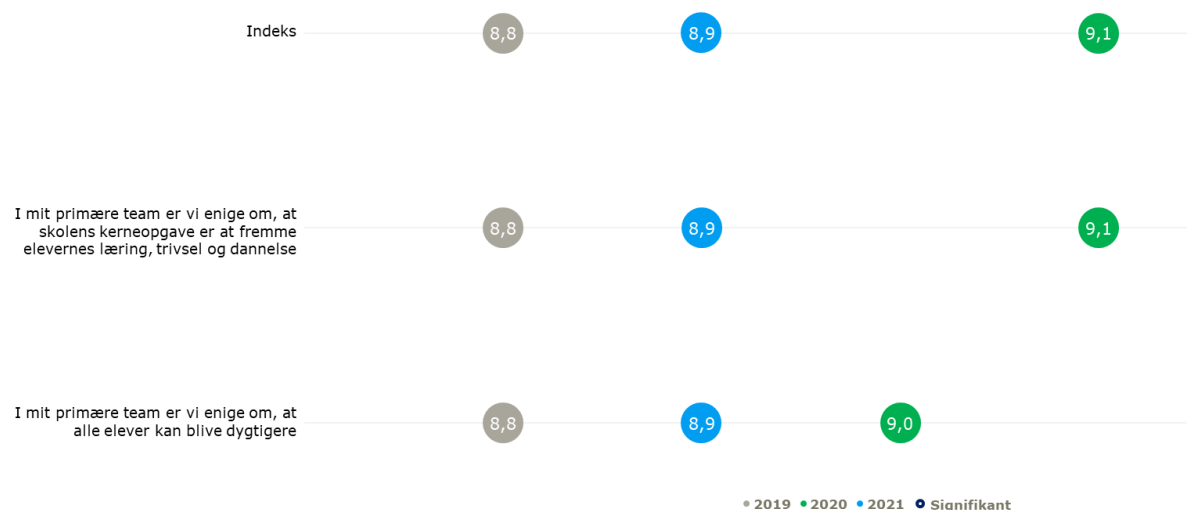
KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- De kvantitative analyser viser, at pædagogisk personale i høj grad er enige i, at der er fælles værdier og visioner i det primære team, de arbejder i. Af de kvalitative analyser fremgår det dog, at nogle lærere og pædagoger i mindre grad oplever, at der er fælles værdier og visioner på tværs af de forskellige teams på skolen.
- Størstedelen af det pædagogiske personale peger i interviews på, at de oplever det som værdifuldt at arbejde med at etablere fælles værdier og visioner for skolens samlede arbejde. På tværs af medarbejdergrupper er der bl.a. en oplevelse af, at arbejdet med fælles værdier og visioner har skabt større sammenhængskraft på skolen.
- Ifølge pædagogisk personale og ressourcepersoner har fælles værdier og visioner været afgørende for, at arbejdet med opbygning af PLF er fastholdt på nogle skoler på trods af udskiftning i ledelse og medarbejdere.

4.1 Udvikling over tid

Nedenstående figur viser udviklingen i alle medarbejderes vurdering af, i hvilken grad de fælles værdier og visioner er til stede på skolerne fra 2019 til 2021.

Figur 4-1: Udvikling i fælles værdier og visioner (2019-2021)



Note: N (2019-2021) = 1294-1408 (indeks). Figuren indeholder besvarelser fra alle medarbejdere på skolerne (ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale). Den grå cirkel repræsenterer målingen i 2019 og skal ses som en baselinemåling, den grønne cirkel viser resultaterne for målingen i 2020 efter forløbets andet år og sidst viser den blå cirkel resultaterne fra målingen 2021 ved afslutningen af det tredje år med PLF. En mørkeblå kant om cirklerne angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem 2019 og 2021.

Af det samlede indeks for fælles værdier og visioner fremgår det, at medarbejderne i 2021 i høj grad oplever, at skolen har fælles værdier og visioner (gennemsnit på 8,9 på en skala fra 1-10). Fra 2019 til 2020 er der sket en signifikant positiv udvikling i medarbejdernes vurdering, mens der i 2021 er sket en signifikant tilbagegang. Fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021) er der således ikke sket en signifikant positiv udvikling i den samlede medarbejdergruppes vurdering af, om der er fælles værdier og visioner på skolen.

Fokuseres særskilt på de to udsagn, som tilsammen udgør det samlede indeks, fremgår den samme tendens. Der er således ikke sket nogen signifikant udvikling i medarbejdernes vurdering af, om man i det primære team er enige om, at skolens kerneopgave er at fremme elevernes læring, trivsel og dannelse og er enig om, at alle elever kan blive dygtigere.

Opdeles analyserne på medarbejdergrupper, fremgår det, at det pædagogiske personale alle tre år i mindre grad er tilbøjelige til at være enige i, at skolen har fælles værdier og visioner end resourcepersonerne og ledelsen. Det fremgår ligeledes, at det pædagogiske personale i højere grad har oplevet en tilbagegang i oplevelsen af fælles værdier og visioner fra 2020 til 2021 end de to andre medarbejdergrupper. Derudover har lederne alle tre år været mest tilbøjelige til at være enige i, at de i deres primære team har fælles værdier og visioner for arbejdet.

4.2 Kvalitative indsigter om fælles værdier og visioner

Flere af skolerne har arbejdet aktivt med at skabe fælles værdier og visioner for deres skole. Som beskrevet i statusnotatet fra 2020 har alle teams på en skole fx arbejdet med at udpege og operationalisere skolens værdier og omsat dette ind i teamkontrakter, hvilket ifølge lærerne har bidraget til en bedre forståelse af alles respektive roller i teamsamarbejdet, ligesom det har givet nye medarbejdere en god forståelse for måden at samarbejde på i det team, de træder ind i. Et

andet team har arbejdet med at udarbejde en udførlig teamkontrakt, der beskriver, hvilke værdier teamet prioriterer højest, og hvilke roller teammedlemmerne hver især har. Arbejdet har både handlet om at udpege centrale værdier for samarbejdet, så som anerkendelse, rummelighed, professionalisering og respekt for hinanden, og derudover har det involveret en drøftelse af, hvordan værdierne konkret kommer til udtryk i praksis. Det har ifølge det pædagogiske personale bidraget til at skabe klare rammer for deres samarbejde.

Af interviewene fremgår det generelt, at langt størstedelen af det pædagogiske personale og ressourcepersonerne oplever, at **arbejdet med at etablere fælles værdier og visioner har skabt et fælles ståsted og sprog** at arbejde ud fra. Dette har medvirket til sammenhængskraft og ensartning på skolen. For en gruppe af skoleledere har arbejdet med fælles værdier og visioner ført til en erkendelse af, at der tidligere var variation i værdier og visioner på tværs af skolen. De oplever nu, at de nye fælles værdier og visioner har bundet både pædagogisk personale og ledere sammen og skabt en stærkere tilknytning til skolebestyrelsen, så hele skolen nu opleves som en fælles enhed.

Selvom medarbejdergrupperne overvejende oplever at være kommet langt i arbejdet med fælles værdier og visioner, er der stadig nogle skoler, hvor de ikke er helt i mål. Her oplever pædagogisk personale, at det enkelte team har opnået fælles værdier og visioner for deres teamsamarbejde, bl.a. gennem udarbejdelse af teamkontrakt, mens de i mindre grad oplever, at der er fælles værdier og visioner på tværs af skolens teams.

I kapitel 3 (Fundamentet) fremgik det, hvordan lederudskiftning er en udfordring for den fortsatte implementering af PLF. To skoler fortæller i den forbindelse, at **etableringen af fælles værdier og visioner har skabt en mere glidende overgang ved lederskifte** og har sikret fortsat fokus på implementeringen PLF. Her har det forudgående arbejde med fælles værdier og visioner været helt afgørende for, at både nye ledere og medarbejdere har kunne komme til, uden at der er sket et kulturtab. Konkret har en skole udarbejdet en pixibog som udleveres til nyansatte, både ledere og

pædagogisk personale, og som giver en indføring i skolens arbejde i professionelle læringsfællesskaber. Ifølge ressourcepersonen har det bidraget til at tydeliggøre, hvilke værdier og visioner skolens personale samarbejder ud fra og dermed skabe kontinuitet i arbejdet med PLF. Derudover kan der ifølge ressourcepersonen i sig selv være noget værdifuldt i, at man som skole bliver tvunget til at forholde sig til, hvordan man definerer og arbejder i professionelle læringsfællesskaber. På en anden skole afholder ressourcepersonen møder med teams med nyansatte, som blandt andet

indebærer refleksion over og arbejde med skolens værdier og visioner.

“

Vi har arbejdet med fælles værdier og visioner på en anden måde end tidligere. Vi har måske troet, at vi havde fælles visioner, både bestyrelsen, lærere og ledelse, men det har vi nok ikke haft.

Leder

[Om arbejdet med fælles værdier og visioner] Vi har fået sat ord på, hvilke kvaliteter vi gerne vil have på den her skole. Det er jeg faktisk ret stolt af.

Lærer

“

Jeg synes, at når man er igennem ledelseskift, så er fælles visioner og værdier fundamentet for, at det lykkes.

Ressourceperson

5. DEPRIVATISERING AF PRAKSIS

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser relateret til deprivatisering af praksis baseret på både kvantitative og kvalitative data. Analyserne inkluderer både ledernes, ressourcepersonernes og pædagogiske personales vurderinger af, i hvor høj grad skolen har opnået en deprivatisering af praksis. Deprivatisering af praksis indebærer at ansvaret for undervisningen er fælles, samt at al undervisning er tilgængelig for kollegers iagttagelser. Det indebærer også brugen af co-teaching, observation, supervision samt fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Nedenstående analyse fokuserer på, i hvilken grad deprivatisering af praksis samt de tilhørende metoder er implementeret på skolerne.

De samlede hovedpointer fra dette kapitel fremgår af boksen nedenfor og udfoldes efterfølgende.

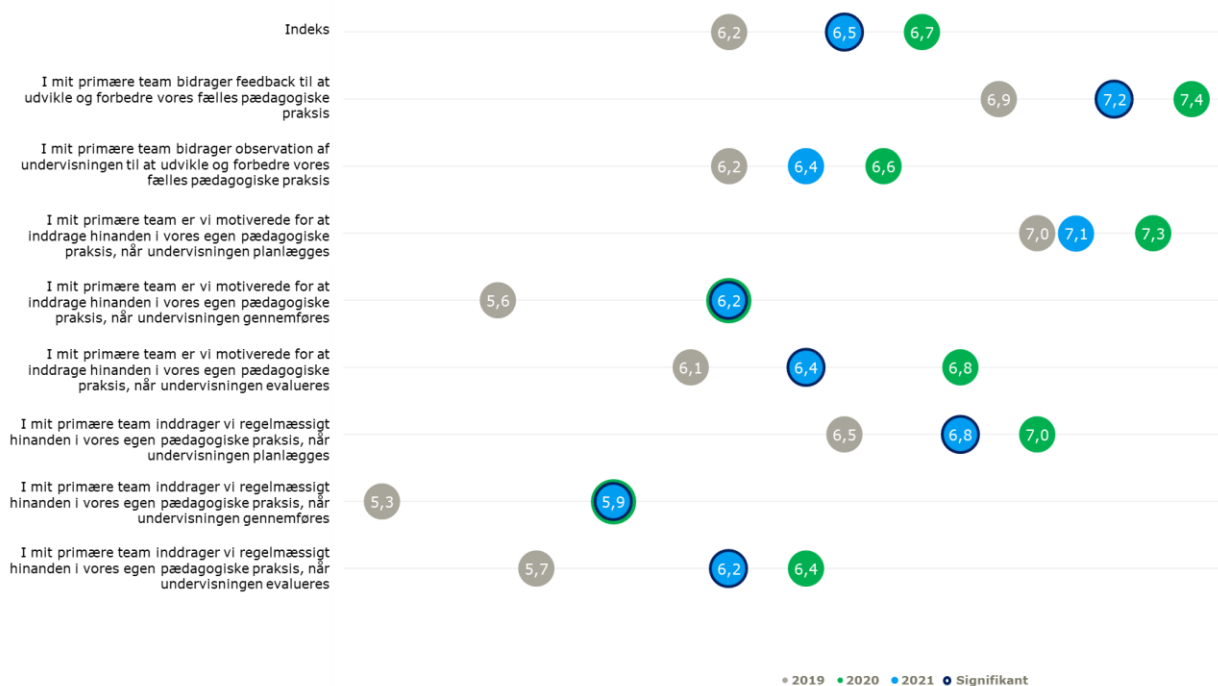
KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- Af de kvantitative analyser fremgår det, at der er sket en signifikant positiv udvikling fra 2019 til 2021 i den samlede medarbejdergruppes vurdering af, om praksis i deres primære team er kendetegnet ved at være deprivatiseret. Der er dog ligeledes sket en lille signifikant tilbagegang i medarbejdernes vurdering af flere udsagn relateret til deprivatisering fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen (2021).
- Medarbejdergrupperne peger i interviews på, at der generelt er sket et skift fra at tale om "mine elever" til "vores elever". Der er således i højere grad en oplevelse af at være fælles om eleverne og sparre om, hvordan undervisningen kan gennemføres. Af de kvantitative analyser fremgår det ligeledes, at pædagogisk personale er mere tilbøjelige til at være enige i, at de inddrager hinanden regelmæssigt i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisning i 2021 sammenlignet med 2019.
- Af de kvalitative interviews fremstår variationer i, i hvilken grad de forskellige teams på skolerne anvender metoder som observation og co-teaching til at udvikle og forbedre den fælles pædagogiske praksis. Af de kvantitative analyser fremgår der desuden ingen signifikant udvikling fra 2019 til 2021 i pædagogisk personales vurdering af, om de anvender observation.
- Ressourcepersoner og pædagogisk personale peger på, at knaphed i ressourcer, som eksempelvis tid til at udføre observationer og indgå i supervision samt mulighed for vikardækning af timer, er en barriere for at fremme deprivatisering af praksis.

5.1 Udvikling over tid

Nedenstående figur viser udviklingen i alle medarbejders vurdering af, i hvilken grad praksis er deprivatiseret på skolerne fra 2019 til 2021.

Figur 5-1: Udvikling i deprivatisering af praksis (2019-2021)



Note: N (2019-2021) = 1261-1357 (indeks). Figuren indeholder besvarelser fra alle medarbejdere på skolerne (ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale). Den grå cirkel repræsenterer målingen i 2019 og skal ses som en baselinemåling, den grønne cirkel viser resultaterne for målingen i 2020 efter forløbets andet år og sidst viser den blå cirkel resultaterne fra målingen 2021 ved afslutningen af det tredje år med PLF. En mørkeblå kant om cirklene angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem 2019 og 2021.

Af det samlede indeks for deprivatisering af praksis fremgår det, at medarbejderne i 2021 i moderat grad er enige i, at praksis i deres primære team er deprivatiseret (gennemsnit på 6,5 på en skala fra 1-10). Fra 2019 til 2021 er der sket en signifikant positiv udvikling i medarbejdernes vurdering af dette. Det fremgår dog også, at der er sket en lille signifikant tilbagegang i medarbejdernes vurdering fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen (2021).

Supplerende analyser af de forskellige spørgsmål i indekset viser, at den samlede medarbejdergruppe generelt er mest tilbøjelige til at være enige i, at de i deres primære team anvender feedback til at forbedre den fælles pædagogiske praksis, og at de er motiverede for at inddrage hinanden og inddrager hinanden i pædagogisk praksis, når undervisningen planlægges. Fra 2019 til 2021 er medarbejderne generelt blevet signifikant mere enige i, at de er *motiverede* for at inddrage hinanden i gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. Tilsvarende er medarbejderne blevet signifikant mere enige i, at de rent faktisk *inddrager* hinanden regelmæssigt i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. Endelig er medarbejderne blevet mere enige i, at feedback bidrager til at udvikle og forbedre deres pædagogiske praksis. Ovenstående peger samlet set i retning af, at praksis på skolerne generelt er blevet mere deprivatiseret i løbet af perioden fra 2019 til 2021. Også her tegnes der dog et billede af, at der generelt er sket en tilbagegang i deprivatiseringen af praksis fra midtvejsmålingen i 2020 til slutmålingen i 2021.

Opdeles analyserne på forskellige medarbejdergrupper, er resourcepersonerne og pædagogisk personale generelt lige enige i, at den pædagogiske praksis er kendetegnet ved at være deprivatiseret. Mens pædagogisk personales vurdering heraf er steget over årene, har resourcepersoner-

nes samlede vurdering været relativt konstant fra 2019 til 2021. Ressourcepersonerne er kun blevet mere enige i, at de i deres primære team er motiverede for at inddrage hinanden og inddrager hinanden i gennemførelsen af undervisningen.

Lederne har alle årene være mere tilbøjelige til at være enige i, at pædagogisk praksis i det primære team har været kendetegnet af deprivatisering. Der er derudover sket en signifikant positiv udvikling i ledernes vurdering herfra fra baselinemålingen i 2019 til slutmålingen i 2021 (fra et gennemsnit på 7 til et gennemsnit på 7,8). Den klare fremgang i ledernes vurdering går på tværs af alle udsagnene vedrørende deprivatisering af praksis.

5.2 Kvalitative indsigter om deprivatisering af praksis

Af interviewene med det pædagogiske personale, resourcepersoner og ledere fremgår det, at der generelt er en oplevelse af, at pædagogisk personale er blevet mere fælles om undervisningen. De beskriver også, hvordan der generelt er sket en udvikling i retning af mere "åbne døre" forstået som, at pædagogisk personale er blevet mere tilbøjelige til at åbne op om egne udfordringer i praksis og have tillid til, at kollegaerne vil hjælpe med at finde løsninger på problemstillingerne. Pædagogisk personale fortæller også, at de i højere grad forbereder undervisningen sammen i deres teams eller sparer med hinanden, hvis de har fælles forberedelsestid.

“

Vi har haft stort fokus på at flytte fokus fra elever til pædagogiske praksis.

Leder

“

I mit team oplevede vi, at vi vurderede klasserne [mht. hvor velfungerende de var] meget forskelligt. Så observerede vi, at vi startede klasser forskelligt. Så satte vi os ned og aftalte, hvordan vi skulle starte timen. Og det gjorde klasserne meget mere ens.

Lærer

Flere skoleledere fortæller også, at det pædagogiske personale generelt er blevet mere **villige til at lade deres egen praksis være genstandsfelt for fælles refleksion**. Der er således en oplevelse af, at arbejdet med observation af undervisningen har medført en øget opmærksomhed på, hvordan deres egen praksis indvirker på elevernes læring og trivsel. Flere teams fortæller om, hvordan observation af både undervisning og overgange fra frikvarter til undervisning har været genstand for observation og har ledt til nye "aha-oplevelser" og afkræftning af synsninger. Når en konkret udfordring analyseres gennem en observation bidrager det ifølge pædagogisk personale til, at behandlingen af en problemstilling opleves som mere saglig og neutral sammenholdt med blot at basere det på egne forforståelser af en problemstilling. Observationen af undervisningen knytter sig således også tæt til arbejdet med data (som præsenteres i kapitel 7), da observationen ofte indebærer indsamling af datapunkter, som kan afdække mønstre eller tendenser i undervisningen. Pædagogiske personale fortæller også, at det gennem observation af praksis ofte er blevet tydeligt for dem, at de gennem justering af egen praksis kan løse udfordringer i en klasse frem for at have fokus på, hvordan eleverne skal forandre sig.

Selvom der generelt er en oplevelse af, at pædagogisk personale er blevet mere fælles om eleverne og undervisningen, er der fortsat store forskelle på, hvorvidt og i hvilken grad der anvendes observation og co-teaching som metoder til at deprivatisere praksis.

- For det første opfattes det som svært at skabe gode rammer om observation, da det både forudsætter, at der er tid til at planlægge observationen, herunder aftale hvad der genstand for observation og hvad der ikke er, gennemføre observationen og efterfølgende

evaluere observationen. Flere lærere og pædagoger peger således på, at en to-lærerordning ikke udgør en tilstrækkelig ramme for observation af praksis. Mens tolærerordningen, gør det lettere at finde tid til den konkrete observation, medfører det ikke nødvendigvis, at der er tid til at forberede og forventningsafstemme forud for observationen og have tid til efterfølgende at reflektere over de observationer, der er foretaget.

- For det andet stiller nogle lærere og pædagoger spørgsmålstegn ved værdien af observation. De peger blandt andet på, at de ikke vil bruge deres tolærerordning på observation, da det skal komme eleverne mest muligt til gavn. Det indikerer således, at potentialet i observation ikke er tydeligt for al pædagogisk personale.
- For det tredje peger pædagogisk personale på nogle skoler på, at de ikke ønsker at belære hinanden med udførelsen af observationer, dataindsamling osv. De påpeger, at observation af ét teammedlem medfører, at en kollega skal dække de timer og dermed løbe endnu hurtigere. Ressourcepersoner og pædagogisk personale påpeger, at det derfor er vigtigt, at der er mulighed for vikartimer så metoderne ikke opleves som en byrde i hverdagen. På en skole har de imødekommet udfordringen med knaphed i ressourcer, ved at videooptage undervisningen således, at der ikke behøver være en anden lærer til stede under undervisningen, men at teamet kan se og reflektere over optagelserne efterfølgende. På andre skoler er det primært resourcepersonerne, der laver observationerne, da denne har allokeret timer til at arbejde med at implementere PLF, og derfor typisk har et mere fleksibelt skema.

“

Det er en ekstra arbejdsopgave at pålægge os, at skulle observere. Og så skal de andre [der dækker timerne] løbe hurtigere.

Lærer

Ovenstående peger i retning af, at det er en vigtig forudsætning for arbejdet med deprivatisering af praksis, at der skabes tid til dette. På en skole er der eksempelvis indført en klippekortsordning til observation for at tydeliggøre, hvor mange timer hvert team har til at observere undervisningen hvert år. Andre lærere og pædagoger fortæller, at de har fået tildelt en læringsmakker og i samarbejde med læringsmakkeren har modtaget en pulje timer til at gennemføre observationer i et skoleår.

Endelig italesætter alle medarbejdergrupper, at **psykologisk tryghed er en helt afgørende forudsætning for deprivatisering af praksis**. Flere lærere og resourcepersoner fortæller, at det er meget sårbart, at stille sin egen praksis til skue for kollegaer. Særligt fordi de frygter, at det vil udstille nogle utilstrækkeligheder. Derfor er det helt afgørende, at der er psykologisk tryghed i teamet. Både resourcepersoner og pædagogisk personale fortæller, at det tager tid at opbygge tryghed og åbenhed i et team. Som beskrevet tidligere (jf. afsnit 3.2) kan hyppig omorganisering og stor udskiftning i medarbejdergruppen udfordre den psykologiske tryghed, der er nødvendig for at kunne deprivatisere praksis, mens arbejdet med at udarbejde en teamkontrakt kan fremme oplevelsen af at stå på fælles normer for samarbejdet.

I forlængelse heraf fortæller pædagogisk personale, ledere og resourcepersoner, at der fortsat er nogle medarbejdere, der er meget udfordrede af at skulle invitere kollegaer ind i deres undervisning og praksis. Hvor det gør sig gældende, fortæller skolelederne, at de har særlig fokus på at understøtte disse teams' samarbejde ved fx at sidde med ved teammøder eller afholde løbende samtaler med de enkelte medarbejdere om,

“

Det handler om at gøre det trygt for mine kollegaer at være i.

Ressourceperson

hvordan udfordringen kan overkommes. Det er således fortsat en udfordring at skabe deprivatiseret praksis på tværs af al pædagogisk personale på hver skole.

Generelt peger både ledere, ressourcepersoner og pædagogisk personale på, at Covid19-pandemien og følgerne heraf har udgjort en stor barriere for arbejdet med deprivatisering af praksis det seneste halvandet år. De fortæller, at de mange restriktioner har gjort det udfordrende at mødes på tværs af klasser eller fag og dermed være sammen om undervisningen. Ifølge flere ledere og ressourcepersoner har der primært været fokus på at overholde retningslinjer og få den praktiske del af skolehverdagen til at gå op, hvorfor den åbne og fælles praksis i en længere periode har været sat på pause.

6. SAMARBEJDE

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser relateret til samarbejde baseret på både kvantitative og kvalitative data. Analyserne inkluderer både ledernes, ressourcepersonernes og det pædagogiske personales vurderinger af, i hvor høj grad der samarbejdes på skolerne. Samarbejde i PLF indebærer blandt andet, at der er et fælles ansvar og en fælles interesse i, at eleverne lærer mest muligt, at der både er udveksling af viden og erfaring inden for og på tværs af teams og at samarbejdet er guidet af nogle fælles vedtagne normer. Nedenstående analyse fokuserer på, hvorvidt og hvordan samarbejdet fungerer på skolerne.

De samlede hovedpointer fra dette kapitel fremgår af boksen nedenfor og udfoldes efterfølgende.

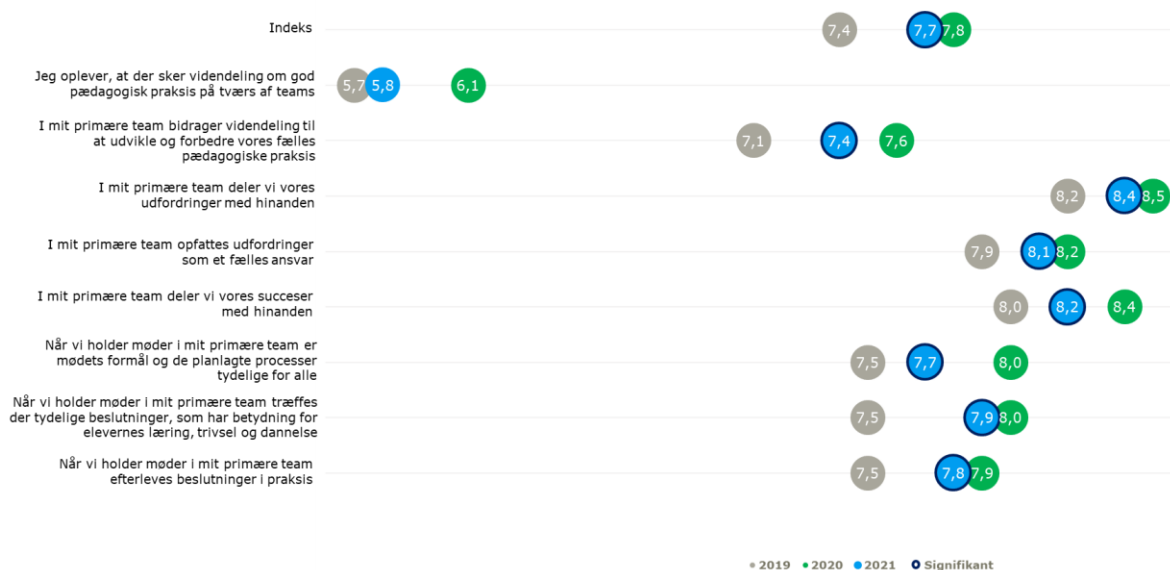
KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- Af de kvantitative analyser fremgår det, at pædagogisk personale i høj grad er enige i, at der er en samarbejdskultur i deres primære team. Fra 2019 til 2021 er der desuden sket en lille signifikant stigning i deres vurdering heraf, mens der er sket en lille signifikant tilbagegang fra midtvejsmålingen i 2020 til slutmålingen i 2021.
- Af de kvalitative interviews fremgår det, at der er variationer på tværs af skolerne i forhold til, hvordan teamsamarbejdet er organiseret. Teamorganiseringen påvirker det fokus, der lægges i samarbejdet. Der er en tendens til, at der i årgangs- og klasse teams primært fokuseres på trivselsmæssige og sociale problemstillinger mens fagteamsne primært fokuserer på didaktiske udfordringer i de reflekterende dialoger.
- Både ledere, ressourcepersoner og pædagogisk personale fremhæver, at en af de største gevinster ved at arbejde i professionelle læringsfællesskaber er, at samarbejdet er blevet mere struktureret som følge af arbejdet med teamkontrakter, mødestrukturer og dagsordener. Der er således sket en skarpere opdeling mellem praktik og pædagogisk/didaktisk refleksion på møderne, hvilket medfører øget udbytte af møderne.
- Der er fortsat et udviklingspotentiale i at styrke samarbejdet på tværs af teams på den enkelte skole. Den samlede medarbejdergruppe angiver således i moderat grad at være enige i, at der sker videndeling om god pædagogisk praksis på tværs af teams.

6.1 Udvikling over tid

Nedenstående figur viser udviklingen i alle medarbejderes vurdering af, i hvilken grad der samarbejdes på skolerne fra 2019 til 2021.

Figur 6-1: Udvikling i samarbejde (2019-2021)



Note: N (2019-2021) = 1327-1438 (indeks). Figuren indeholder besvarelser fra alle medarbejdere på skolerne (ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale). Den grå cirkel repræsenterer målingen i 2019 og skal ses som en baselinemåling, den grønne cirkel viser resultaterne for målingen i 2020 efter forløbets andet år og sidst viser den blå cirkel resultaterne fra målingen 2021 ved afslutningen af det tredje år med PLF. En mørkeblå kant om cirklerne angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem 2019 og 2021.

Af det samlede indeks for samarbejdet fremgår det, at medarbejderne i 2021 i høj grad oplever, at der er en samarbejdskultur på deres primære team (gennemsnit på 7,7 på en skala fra 1-10). Fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021) er der sket en signifikant positiv udvikling i medarbejdernes vurdering, mens der dog er sket en lille signifikant tilbagegang fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen (2021) i den samlede medarbejdergruppes vurdering heraf.

Supplerende analyser af de forskellige spørgsmål i indekset viser, at der på alle spørgsmålene er sket en signifikant positiv udvikling fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021) bortset fra ét. Medarbejderne er således samlet set blevet mere enige i, at de videndeler for at udvikle og forbedre den fælles praksis, at de deler udfordringer og succeser og at udfordringer opfattes som et fælles ansvar. De er også blevet mere enige i, at mødets formål og processer er tydelige for alle, at der træffes tydelige beslutninger og at disse beslutninger efterleves i praksis. Omvendt er medarbejderne ikke blevet mere enige i, at der sker videndeling om god pædagogisk praksis på tværs af teams fra start til slut. Det er samtidig det spørgsmål som medarbejderne er mindst tilbøjelige til at være enige i i hele perioden. Endelig bør det bemærkes, at der er sket en tilbagegang i medarbejdernes enighed i alle udsagnene fra midtvejsmålingen til slutmålingen.

Opdeles analyserne på medarbejdergrupper, tegnes et billede af, at skolelederne i højere grad vurderer, at der er en stærk samarbejdskultur i deres primære team end det pædagogiske personale og resourcepersonerne. Lederne er desuden blevet signifikant mere enige i alle udsagnene fra start (2019) til slut (2021) med undtagelse af vurderingen af, om udfordringer ses som et fælles ansvar i det primære team og hvorvidt de deler deres udfordringer og succeser med hinanden. Dette skal ses i lyset af, at lederne allerede i baselinemålingen var meget enige heri (gennemsnit på 8,3-8,5). Selvom pædagogiske personales vurderinger af samarbejdet generelt ligger lavere end ledernes, er de også blevet signifikant mere enige i alle udsagnene fra start til slut, undtagen om der samarbejdes på tværs af teams på skolen og om mødets formål og de planlagte processer er tydelige for alle, når der holdes møder i det primære team. Endelig er det værd at bemærke, at

der ifølge ressourcpersonerne ikke er sket en signifikant udvikling i samarbejdet, hverken samlet set eller for de enkelte udsagn.

6.2 Kvalitative indsigter om samarbejde

Den positive tendens i det kvantitative data genfindes overordnet i interviewene med pædagogisk personale, ledere og ressourcpersoner. De peger på, at der er sket et **fokus-skifte i teamet fra "mine elever" til "vores elever"**. Således er der i højere grad en oplevelse af, at man deler de forskellige udfordringer, man står overfor og er fælles om at finde løsninger på de trivselsmæssige, pædagogiske eller didaktiske problemstillinger, de hver især oplever.

“

Her på skolen siger vi ikke længere 'mine elever' men 'vores elever'. Det er faktisk en ret stor forandring.

Lærer

I den forbindelse varierer det på tværs af teams, hvilke udfordringer der i særlig grad samarbejdes om i det enkelte team. Her har teamorganiseringen betydning for, hvilket fokus der er i samarbejdet. Hvis teamstrukturen er organiseret omkring fagteams, er der en tendens til, at samarbejdet primært fokuseres om didaktiske tilgange og det faglige indhold af undervisningen, mens der i årgangs- og klasseteams i højere grad fokuseres på sociale- eller trivselsmæssige problemstillinger. Den konkrete organisering i teams har således også betydning for indholdet af de teammøder, som gennemføres.

“

Den største forandring set fra min stol, er skarpheden på teammøderne. Der er en fælles bevidsthed og skarphed om, hvad er det vi gør og hvorfor. Det oplever jeg, er den største forandring og den største gave.

Pædagogisk personale

På tværs af ledere, ressourcpersoner og pædagogisk personale fremhæves det generelt, at måden at tilrettelægge samarbejdet på er styrket som følge af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. Arbejdet med at **skærpe og ændre på dagsordensstrukturen** har medført et andet indhold af møderne. Allerede det første år efter arbejdet med professionelle læringsfællesskaber blev igangsat, havde flere teams arbejdet med at skabe en klar opdeling mellem drift og pædagogiske/didaktiske refleksioner og skabe en fast skabelon for dagsordenerne. Ifølge alle medarbejdere bidrager den øgede struktur på møderne til at sikre mere effektive og udbyt-

terige møder, da samarbejdet ikke kun handler om praktik, men også indebærer refleksion over egen praksis og elevernes læring og trivsel.

Oplevelsen af øget værdi af teammøderne var særligt udtalt de to første evalueringsår, mens både ledere, ressourcpersoner og pædagogisk personale peger på, at samarbejdet efter Covid19-pandemien i højere grad har haft fokus på praktiske spørgsmål og koordinering. De påpeger alle, at dette var nødvendigt under hjemsendelserne og den efterfølgende periode med ændrede skoledage, idet de store forandringer krævede stort fokus på koordinering og praktik. På tværs af ledere, ressourcpersoner og pædagogisk personale er der en opmærksomhed på, at det værdifulde indhold af teammøderne og refleksionen over pædagogisk praksis, der var skabt før Covid19, skal genetableres.



Så det er ikke kun skidt med Corona. Det har i nogen grad faciliteret accept af forskellige faglige vinkler, fordi der har været mere rum til det, og man har været mere sammen om det.

medført, at lærere og pædagoger i højere grad er blevet opmærksomme på de forskellige styrker og færdigheder, de hver især har.

Et element, som har skabt øget værdi i samarbejdet, er **arbejdet med at udvikle teamkontrakter**. I teams, hvor der har været fokus på at udarbejde en teamkontrakt, har teamkontrakten bidraget til at etablere et fælles grundlag for samarbejdet og som følge heraf et øget ønske om deprivatisering af praksis (jf. afsnit 5.2 i kapitel 5). Blandt ressourcpersoner og pædagogisk personale, der har arbejdet med teamkontrakter, fremhæver de fleste, at det er givende for samarbejdet, fordi de fx kan henvise til kontrakten og den rammesætning, der var aftalt medlemmerne imellem, hvis der opstår udfordringer i samarbejdet. De oplever, at dette tager brodden af konflikten, fordi de kan pege tilbage på det, alle var enige om i starten. Der er dog fortsat stor forskel på i hvor høj grad, der arbejdes med teamkontrakter både på tværs af teams, skoler og kommuner. Pædagogisk personale som har indgået i flere forskellige teams oplever således, at det varierer, om de har udarbejdet en teamkontrakt eller ej i hvert team på den samme skole.

Mens langt de fleste teams vurderer, at samarbejdet indenfor teamet prioriteres højt og fungerer godt, understreger flere også, at **der kun i mindre grad samarbejdes på tværs af teams på hele skolen**. Ressourcpersonerne peger ligeledes på, at et oplagt næste skridt i arbejdet med at opbygge stærke professionelle læringsfællesskaber er at styrke samarbejdet på tværs af hele skolen. Der er således et begrænset indblik i, hvordan skolens øvrige teams samarbejder, ligesom der er begrænset omfang eller slet ikke videndeles på tværs af teams. Dette blev ligeledes fremhævet i statusnotatet for 2020, og opfattes fortsat som et relevant opmærksomhedspunkt.

I forlængelse heraf er der enkelte teams på tværs af kommunerne, som har oplevet, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber har været en løftestang under Covid19. Arbejdet med professionelle læringsfællesskaber har bevirket, at de har opretholdt og prioriteret samarbejde trods de særlige omstændigheder. Nogle teams peger desuden på, at der er opstået et øget samarbejde mellem lærere og pædagoger under Covid19, da pædagoger har spillet en større rolle i planlægningen og faciliteringen af undervisningen. Konkret har den ændrede skoledag på nogle skoler



Jeg har været i teams, hvor vi har lavet kontrakter fra starten. Det har givet god mening, at man får sat sig ned og aftalt, hvad rammerne for samarbejdet er. [...] Hvor man er virkelig udfordret ind i samarbejdet, så er rammesætningen og kontrakten et værktøj. Fordi der kan man altid pege tilbage og sige, "men vi aftalte jo, at...".

Lærer

7. REFLEKTERENDE DIALOGER

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser relateret til reflekterende dialoger baseret på både kvantitative og kvalitative data. Analyserne inkluderer både ledernes, ressourcepersonernes og det pædagogiske personales vurderinger af i hvor høj grad, der foretages reflekterende dialoger på deres skole. Reflekterende dialoger består af kontinuerlige, reflektive og indgående samtaler mellem lærerne om læringsmål, ambitionsniveauet i forhold til elevernes udbytte af undervisningen og ikke mindst om sammenhængen mellem elevernes læring og undervisningens indhold og form. I de reflekterende dialoger arbejdes der bevidst med at skabe refleksion over praksis samt med at analysere elevernes læring på baggrund af data. Brugen af data består i, at underviserne analyserer og anvender data om elevernes læring og inddrager andres erfaringer og relevante undersøgelser og forskning i disse samtaler. Nedenstående analyse relaterer sig således til hvorvidt reflekterende dialoger finder sted ude på skolerne.

De samlede hovedpointer fra dette kapitel fremgår af boksen nedenfor og udfoldes efterfølgende.

KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- Pædagogisk personale er i moderat grad enige i, at de i deres primære team gennemfører reflekterende dialoger. Fra baselinemålingen i 2019 til slutmålingen i 2021 er der sket en signifikant positiv udvikling i arbejdet med reflekterende dialoger. Der er dog også sket en svag tilbagegang fra midtvejsmålingen i 2020 til slutmålingen i 2021.
- Både ressourcepersoner og pædagogisk personale oplever, at arbejdet med reflekterende dialoger skaber stor værdi, fordi dialogerne handler om, hvordan der skabes god undervisning. Begge medarbejdergrupper understreger samtidig vigtigheden af, at der fortsat afsættes tid og rammer til at gennemføre reflekterende dialoger, da der ellers er risiko for, at de nedprioriteres i en travl hverdag.
- Samtlige af det interviewede pædagogiske personale er positive overfor arbejdet med data. For mange er arbejdet med data den største forandring og noget af det mest givende, som arbejdet med PLF har afstedkommet. Det skyldes blandt andet, at arbejdet med data har en reel indflydelse på, hvordan pædagogisk personale ser på og arbejder med deres egen praksis.
- Som følge af Covid19-pandemien har samarbejdet bevæget sig tilbage til igen i højere grad at omhandle praktik og planlægning frem for pædagogisk-didaktisk udvikling. Både ressourcepersoner, pædagogisk personale og ledere peger på, at dette var en nødvendighed under pandemien, men at samarbejdet igen skal bringes på ret køl.

7.1 Udvikling over tid

Nedenstående figur viser udviklingen i alle medarbejderes vurdering af, i hvilken grad der gennemføres reflekterende dialoger og arbejde med data i deres primære team fra 2019 til 2021.

Figur 7-1: Udvikling i reflekterende dialoger (2019-2021)



Note: N (2019-2021) = 1307-1415 (indeks). Figuren indeholder besvarelser fra alle medarbejdere på skolerne (ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale). Den grå cirkel repræsenterer målingen i 2019 og skal ses som en baselinemåling, den grønne cirkel viser resultaterne for målingen i 2020 efter forløbets andet år og sidst viser den blå cirkel resultaterne fra målingen 2021 ved afslutningen af det tredje år med PLF. En mørkeblå kant om cirklerne angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem 2019 og 2021.

Af det samlede indeks for reflekterende dialoger fremgår det, at medarbejderne i 2021 i moderat grad er enige i, at der foretages reflekterende dialoger i deres primære team (gennemsnit på 6,5 på en skala fra 1-10). Fra 2019 til 2021 er der sket en signifikant positiv udvikling i medarbejdernes vurdering af dette, mens der dog er sket en lille signifikant tilbagegang fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen i 2021.

Supplerende analyser af de forskellige spørgsmål i indekset viser, at medarbejderne er mest tilbøjelige til at være enige i, at de har fokus på at udvikle egen fagprofessionelle læring og praksis, og at deres primære team videreudvikler og justerer praksis på baggrund af deres fælles refleksioner. Omvendt er de mindre tilbøjelige til at være enige i, at der systematisk indsamles, analyseres og anvendes data om elevernes læring, trivsel og dannelse. Der er sket en signifikant positiv udvikling på alle spørgsmål fra baselinemålingen i 2019 til slutmålingen i 2021 – dog tegnes en tendens til, at den samlede medarbejdergruppe vurderer i mindre grad at gennemføre reflekterende dialoger i slutmålingen (2021) end i midtvejsmålingen i 2020.

Opdeles analyserne på medarbejdergrupper, tegnes et billede af, at skolelederne i højere grad end de to andre medarbejdergrupper vurderer, at der gennemføres reflekterende dialoger i deres primære team. Her er vurderingen af det samlede indeks, at der i høj grad foretages reflekterende dialoger (gennemsnit på 7,7 på en skala 1-10). Derudover er der sket en signifikant positiv udvikling fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021) i deres vurdering heraf. Både det pædagogiske personale og resourcepersonerne vurderer, at reflekterende dialoger kun i moderat grad foretages på deres skole. Der er dog stadig sket en signifikant positiv udvikling fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021) i pædagogisk personales vurdering af arbejdet med reflekterende dialoger,

mens der ikke er sket en udvikling i ressourcepersonernes vurdering. Endelig er det værd at bemærke, at der er sket en tilbagegang i det pædagogiske personale og ressourcepersonernes vurdering fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen (2021) på alle spørgsmål, mens dette ikke er tilfældet for skoleledernes vurdering.

7.2 Kvalitative indsigter om reflekterende dialoger

Både ressourcepersoner og pædagogisk personale peger i de kvalitative interviews på, at arbejdet med reflekterende dialoger skaber stor værdi. Pædagogisk personale peger blandt andet på, at refleksionen over egen og andres praksis og de reflekterende dialoger om, hvordan undervisningen kan forbedres didaktisk og pædagogisk, er stærkt motiverende. I statusnotatet fra 2020 beskrives det fx, hvordan arbejdet med reflekterende dialoger mindede en lærer om, hvorfor vedkommende i første omgang uddannede sig til lærer. Det skyldes, at dialogerne er løsningsorienterede og grundlæggende handler om, hvordan der skabes god undervisning. For flere lærere opleves det som befriende at bevæge sig videre fra de vante snakke om, hvordan en given elev er, til hvordan undervisningen kan tilrettelægges på en måde, så eleven lærer mest muligt.

“

Vi er kun to i ledelsen, og det betyder, at der er mange metoder, vi ikke kan bruge. Det er svært at reflektere en time, når man kun er to. Og der er ikke den samme energi i det.

Leder

Alle tre medarbejdergrupper peger i den forbindelse på, at **størrelsen på teams** har indflydelse på, hvor værdifulde de reflekterende dialoger opleves at være. De oplever, at det er sværere at reflektere i de små teams, der nogle gange består af helt ned til to personer både på pædagogisk personaleniveau og ledelsesniveau. Flere af PLF-metoderne er svære at bruge optimalt, når man er få, og der opstår ifølge medarbejderne ikke nok energi i drøftelserne i de små reflekterende teams. Nogle skoler har løst dette ved, at flere gennemfører de reflekterende dialoger sam-

men, selvom de til dagligt ikke er i et samlet PLF-team, hvilket øger volumen i drøftelserne og oplevelsen af, at der kommer nye perspektiver på bordet.

Generelt oplever ressourcepersoner og pædagogisk personale dog også, at det er tidskrævende at gennemføre reflekterende dialoger. Begge medarbejdergrupper fortæller, at der er en risiko for, at de reflekterende dialoger forsvinder i en travl hverdag medmindre, der er skabt en helt fastlagt struktur for, hvornår og hvordan de gennemføres. På flere skoler er der desuden en oplevelse af, at den struktur og tid, der tidligere var afsat til de reflekterende dialoger, ikke længere er til stede i samme grad. Flere ressourcepersoner og pædagogisk personale fortæller i sammenhæng hermed, at de har oplevet en nedgang i det systematiske og kontinuerlige arbejde med reflekterende dialoger. Dette kan eksemplificeres med en skole, hvor der tidligere var afsat to timer månedligt til reflekterende dialoger, mens der det sidste år, ikke har været fastlagt tid. Det har ifølge teamet resulteret i, at der kun er gennemført meget få reflekterende dialoger. På nogle skoler har ledelsen forsøgt at overkomme denne udfordring ved at sætte refleksion over egen praksis i system for hele skolen. Ledelsen på én skole har eksempelvis sat tid af til refleksion på de ugentlige teammøder. På disse møder deltager en leder også, som sikrer, at der følges op på refleksionen efterfølgende. Ifølge ressourcepersonen medfører skolelederens deltagelse, at det opleves som forpligtigende at gennemføre de aftalte handlinger. På en anden skole er praktiske møder og refleksionsmøder adskilt for at tydeliggøre, at der er en forventning om, at der skabes plads til begge dele i teamsamarbejdet.

“

Når du bliver tvunget til det og sat i det, så kan vi se, at det kan noget godt. Når hverdagen ruller, så bruger vi det ikke.

Lærer

Et af de elementer, som har bidraget til at styrke kvaliteten af de didaktiske og pædagogiske dialoger om praksis, er **arbejdet med data**. Mange peger på, at arbejdet med data er den største forandring og noget af det mest givende, arbejdet med PLF har afstedkommet. Det skyldes, at arbejdet med at indsamle, analysere og anvende data har en reel indflydelse på, hvordan de ser på og arbejder med deres egen praksis. Det har skabt en øget systematik i den måde, konkrete udfordringer gribes an på og et fokus på, hvordan forståelsen af en udfordring kan bredes ud og nuanceres i stedet for at indsnævres. Pædagogisk personale peger også på, at arbejdet med data har givet et nyt sprog, som understøtter og nuancerer drøftelserne om praksis. Det indebærer blandt andet en skelnen mellem forforståelser og synsninger, som sikrer, at diskussionerne er saglige og løsningsorienterede.

I sidste års statusnotat blev det fremhævet, at det pædagogiske personale har fået en mere nuanceret forståelse af databegrebet og tilsvarende er begyndt at anvende forskellige former for data i deres reflekterende dialoger. I dette års interviews fortæller skoleledere, ressourcepersoner og pædagogisk personale, hvordan de fortsat oplever, at arbejdet med data bidrager til at kvalificere teamets dialoger. De har således bevæget sig fra en snæver forståelse (fx at data kun forstås som testresultater) til en bredere forståelse af data (herunder skelnen mellem kvantitative og kvalitative data, samt big og small data). Arbejdet med data er særlig brugbart, når teamet skal løse sociale eller trivselsmæssige udfordringer blandt eleverne, hvor det kan være udfordrende at gennemskue årsager og dynamikker i en given situation. Flere peger desuden på, at der er sket en udvikling i tilgangen til arbejdet med data, efterhånden som de har fået mere erfaring. Hvor de i begyndelsen lod tilgængeligheden af data styre, hvad de havde pædagogisk og didaktisk fokus på, er det nu i højere grad omvendt: de beslutter, hvad de gerne vil vide noget om, og undersøger derefter, hvordan de kan indsamle data om emnet. Det indikerer en modenhed i arbejdet med data, hvor teamsamarbejdet bevæger sig op ad taksonomien for udvikling af et professionelt læringsfællesskab.

Samtidig fortæller nogle af lærerne også, at de til tider stadig finder det svært at arbejde systematisk med at indsamle data. Flere peger på, at det er udfordrende at gå fra dataindsamling til at reflektere over det indsamlede. Endnu sværere er det at omsætte refleksionen til handling og ændre det, de har observeret på og reflekteret over. Flere ressourcepersoner og pædagogisk personale efterspørger et opfriskningskursus, så de kan styrke deres viden om, hvordan de indsamlede data omsættes til handlinger i praksis. Mens samtlige af de interviewede ressourcepersoner og pædagogisk personale således er positive overfor arbejdet med data, oplever mange, at de mangler det sidste skridt for at komme helt i mål med arbejdet med data som led i de reflekterende dialoger.

I forlængelse heraf er der en oplevelse af, at Covid19 også har udgjort en bremseklovs for arbejdet med data. Flere fortæller, at det ikke har været muligt at

“

Hvad tager I med jer?

Hvor vigtigt det er at have data. At have data på det, vi siger og gør. Det er nok det vigtigste, jeg har fået med.

Lærer

“

Noget af det jeg er blevet overrasket over efter Corona, er det set-back, det har givet, selvom vi stadig arbejder med data. Der har været meget praktik forbundet med Corona så reflekterende dialoger omkring læring, skal vi i gang med igen. De er gearet til det, motivationen er der, men de skal i gang igen.

Leder

indsamle data på tværs af klasser eller årgange, hvilket har spændt ben for teamets fælles dataindsamling. Flere ledere peger således på, at der er behov for at genopstarte arbejdet med indsamling af data som led i de reflekterende dialoger på skolerne.

“

Vi har samme kontor, så vi kan hele tiden tale meget sammen om eleverne, men jeg synes ikke, at det er baseret på forskning.

Lærer

Endelig er der en opfattelse af, at der ikke er sket en udvikling i, i hvilken grad undersøgelser og forskning bringes ind i de reflekterende dialoger. Næsten samtlige af de interviewede teams påpeger, at **undersøgelser og forskning ikke bringes ind i de reflekterende dialoger**. Flere lærere og pædagoger peger på, at de ikke har tid til at indhente viden fra undersøgelser og forskning i en travl hverdag. Derfor tager samarbejdet udgangspunkt i de dataindsamlinger, de

selv foretager i teamet fremfor forskning og undersøgelser. I nogle teams er der også en opfattelse af, at det særligt har været ressourcepersonernes opgave, men som beskrevet tidligere (jf. afsnit 3.2), har langt fra alle teams en ressourceperson tilknyttet, som deltager i de reflekterende dialoger. Det medfører, at forskning og undersøgelser i praksis sjældent eller aldrig involveres i drøftelserne.

8. FOKUS PÅ ELEVERNES LÆRING

I dette kapitel præsenteres de tværgående analyser relateret til fokus på elevernes læring baseret på både kvantitative og kvalitative data. Analyserne inkluderer både ledernes, ressourcepersonernes og det pædagogiske personales vurderinger af, i hvor høj grad der er fokus på elevernes læring på skolerne. Fokus på elevernes læring indebærer, at der er fokus på resultatet af undervisningen fremfor undervisningsaktiviteterne. Undervisningen designes ud fra elevens forudsætninger og individuelle læringsmål. Nedenstående analyse relaterer sig således til, hvorvidt disse elementer i fokus på elevernes læring er til stede ude på skolerne.

De samlede hovedpointer fra dette kapitel fremgår af boksen nedenfor og udfoldes efterfølgende.

KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- Alle medarbejdere er i høj grad enige i, at der er fokus på elevernes læring i deres teams og på skolen. Fra baselinemålingen i 2019 til slutmålingen i 2021 er pædagogisk personale desuden blevet signifikant mere enige i dette. Der er dog ikke sket en udvikling i vurdering af fokus på elevernes læring fra midtvejsmålingen til slutmålingen.
- Ledere, ressourcepersoner og pædagogisk personale er generelt mindst tilbøjelige til at være enige i, at de inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres læring, mens de er mest enige i, at pædagogisk praksis tilrettelægges ud fra elevernes forudsætninger.
- Interviewene peger i retning af, at fokus på elevernes læring kan komme til udtryk på flere forskellige måder. Nogle lærere arbejder med at opstille individuelle læringsmål for eleverne, mens andre laver undervisningsdifferentiering ved at dele klassen op i grupper efter niveauer. Der er dog generelt enighed om, at arbejdet med elevernes læring og trivsel i højere grad er blevet datainformeret.
- Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at pædagogisk personale overvejende er enige i, at de inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres trivsel. Ifølge pædagogisk personale er der generelt stort fokus på at fremme elevernes trivsel, da trivsel ses som en forudsætning for læring.

8.1 Udvikling over tid

Nedenstående figur viser udviklingen i alle medarbejders vurdering af, i hvilken grad der er fokus på elevernes læring på skolerne fra 2019 til 2021.

Figur 8-1: Udvikling i fokus på elevernes læring (2019-2021)



Note: N (2019-2021) = 1301-1398 (indeks). Figuren indeholder besvarelser fra alle medarbejdere på skolerne (ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale). Den grå cirkel repræsenterer målingen i 2019 og skal ses som en baselinemåling, den grønne cirkel viser resultaterne for målingen i 2020 efter forløbets andet år og sidst viser den blå cirkel resultaterne fra målingen 2021 ved afslutningen af det tredje år med PLF. En mørkeblå kant om cirklene angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem 2019 og 2021.

Af det samlede indeks for fokus på elevernes læring fremgår det, at medarbejderne i 2021 i høj grad oplever, at der er fokus på elevernes læring på deres skole (gennemsnit på 7,6 på en skala fra 1-10). Fra 2019 til 2021 er der sket en signifikant positiv udvikling i medarbejdernes vurdering heraf, mens der dog er sket en svag tilbagegang fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen (2021).

Supplerende analyser af de forskellige udsagn i indekset viser, at der er sket en signifikant positiv udvikling fra baselinemålingen i 2019 til slutmålingen i 2021 i medarbejdernes vurdering af alle udsagnene. Medarbejderne er mest tilbøjelige til at være enige i, at den pædagogiske praksis tilrettelægges ud fra elevernes forudsætninger og at de inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres trivsel, mens de er mindst enige i, de inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres læring. Der er således fortsat et potentiale i at øge fokus på, hvordan pædagogisk personale i højere grad kan inddrage eleverne i arbejdet med at fremme deres læring.

Generelt er der desuden en tendens til, at medarbejdernes vurdering af de forskellige udsagn vedrørende *fokus på elevernes læring* ikke har ændret sig fra midtvejsmålingen (2020) til slutmålingen (2021). Dog er medarbejderne generelt blevet mindre enige i, at skolens ledelse har fokus på, hvordan elevernes læring, trivsel og dannelse kan styrkes fra midtvejsmålingen til slutmålingen.

Opdeles analyserne på medarbejdergrupper, tegnes et billede af, at skolelederne er mere enige i, at der er fokus på elevernes læring end det pædagogiske personale og resourcepersonerne. Derudover er der sket en signifikant positiv udviklingen i ledernes vurdering heraf fra baselinemålingen (2019) til slutmålingen (2021) for alle udsagn bortset fra, hvorvidt, skolens ledelse har fokus på, hvordan elevernes læring, trivsel og dannelse kan styrkes og hvorvidt de i deres primære team inddrager eleverne i arbejdet med at fremme elevernes læring. Pædagogisk personale er generelt mindre enige i udsagnene end lederne, men oplever dog også, at der er sket en signifikant positiv udvikling i fokus på elevernes læring fra 2019 til 2021. Det eneste spørgsmål, som

pædagogisk personale ikke er blevet signifikant mere enige i over årene, er, hvorvidt skolens ledelse har fokus på, hvordan elevernes læring, trivsel og dannelse kan styrkes. Der er dog stadig en positiv udvikling fra 2019 til 2021.

Ressourcepersonernes vurdering adskiller sig fra lederne og det pædagogiske personale, idet der ikke er sket en signifikant positiv udvikling i deres vurderinger af fokus på elevernes læring. Ifølge ressourcepersonerne, er der ikke sket en signifikant positiv udvikling på nogle af spørgsmålene vedrørende fokus på elevernes læring. Ressourcepersonerne er generelt mindst tilbøjelige til at være enige i, at de i deres primære team inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres læring og mest tilbøjelige til at være enige i, at den pædagogiske praksis tilrettelægges ud fra elevernes forudsætninger.

8.2 Kvalitative indsigter om fokus på elevernes læring

Pædagogiske personale oplever overvejende, at de har fået **øget fokus på elevernes læring og udbytte** fremfor aktiviteterne, når de tilrettelægger undervisningen. Det øgede fokus på læring og udbytte frem for aktiviteter understøttes af de reflekterende dialoger, hvor drøftelserne flytter sig fra, hvem der gør hvad til, hvorfor dette er en meningsfuld måde at gennemføre undervisningen på. Det fremmes også af den mere datainformerede tilgang som medfører en øget bevidsthed om, hvordan de aktiviteter og tilgange, der anvendes i undervisningen, påvirker elevernes læringsudbytte og trivsel.

Pædagogisk personale peger i den forbindelse på, at den ændrede skoledag under Covid19, har været en løftestang i forhold til at flytte fokus fra aktiviteterne til udbyttet af undervisningen. De fortæller, at de friere rammer for undervisningen under Covid19, gjorde det muligt i højere grad at gentænke undervisningen, så den imødekom mere udfordrede elever. Noget pædagogisk personale oplevede at nytænkning af undervisningen, hvor en større andel af undervisningen fx foregik udenfor, bidrog til, at nogle andre elever blomstrede og opnåede et større læringsudbytte. Det pædagogiske personale peger dog også på, at det har været udfordrende at fastholde denne nytænkning af undervisningen, idet den normale skoledag med faste rammer udfordrer dette.

I et team fortæller pædagogisk personale, at de nationale tests og eksaminer i udskoling kan opleves som en barriere for at flytte fokus fra undervisningsaktiviteterne til elevernes læring. Konkret kan eksaminer og nationale tests bidrage til, at man som lærer er påpasselig med at udskifte aktiviteter eller helt flytte fokus væk fra aktiviteterne og over på elevernes læring, fordi specifikke aktiviteter opleves som nødvendige for at sikre, at eleverne opnår de færdigheder, som testes i de nationale tests. En lærer forklarer blandt andet, at det kan føles risikabelt at ændre på eller eksperimentere med ens tilgang, fordi det i sidste ende kan få betydning for elevernes eksamensresultater eller testresultater. Der opleves med andre ord ikke at være meget plads til at nytænke indholdet af undervisningen i særligt udskoling.

Endelig er der også fortsat pædagogisk personale, som stiller spørgsmålstegn ved, hvordan det er muligt at skelne mellem aktiviteterne og elevernes læring og udbytte af aktiviteterne. For noget af det pædagogiske

“

Når du sidder i mellemtrinnet, er du nogle gange nødt til at undervise efter det [nationale tests], for du ved, at det er det, de skal igennem.

Lærer

“

Det er svært at skille det ad, for jeg sidder ikke og tænker, i dag skal vi have stafetlæsning, fordi det er sjovt. Jeg vælger stafetlæsning fordi, og det fordi er der, hvor jeg har fokus på læringen. Det er ikke sort-hvidt.

Lærer

personale bliver aktiviteten midlet, hvormed der sikres læringsudbytte, hvorfor det ikke er meningsfuldt for dem at lave en hård skelnen mellem de to dele. De peger således på, at aktiviteterne er metoden, med hvilken målet nås.

Pædagogisk personale og nøglemedarbejdere peger i interviewene på, at der også er en øget opmærksomhed på at tilrettelægge undervisningen med afsæt i elevernes forudsætninger. På nogle skoler er et team således begyndt i fællesskab at udarbejde individuelle læringsmål for eleverne, mens et andet team eksperimenterer med at opdele undervisningen i mindre grupper alt efter hvilke læringsmål og forudsætninger eleverne har på tværs af fag. Mange fortæller dog også, at der fortsat er vej, før pædagogisk personale samarbejder om dette i teams. Flere peger på, at tilrettelæggelsen af undervisningen med afsæt i elevernes forudsætninger og opstillingen af læringsmål foregår individuelt i forbindelse med lærerens egen tilrettelæggelse af undervisningen.

Af de kvalitative interviews fremgår det, at pædagogisk personale primært inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres trivsel, mens der er færre eksempler på, at pædagogisk personale inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres læring. Det understøtter således tendenserne i det kvantitative datamateriale, hvor pædagogisk personale generelt er markant mere enige i, at de inddrager eleverne i arbejdet med at fremme deres trivsel end læring. Pædagogisk personale peger generelt på, at de har stort fokus på at fremme elevernes trivsel, fordi det opfattes som grundlæggende for elevernes læringsudbytte. Et team har blandt andet inddraget ældre elever til at observere på overgangen fra frikvarter til time med henblik på at undersøge, hvad der skabte uvenskab og uro. Formålet var at inddrage eleverne aktivt i indsatsen med at forbedre trivsel på skolen. Pædagogisk personale fortæller, at eleverne både synes, det var spændende, men også oplevede ejerskab over indsatsen, der medførte en positiv forbedring i trivsel på skolen. På en anden skole har et team, der oplevede store udfordringer med gruppearbejde i deres klasser, gennemført spørgeskemaundersøgelser og interviews med eleverne samt observeret undervisningen. Indsigterne herfra har både forbedret elevernes læringsudbytte og trivsel i forbindelse med gruppearbejdet. Der er således flere tendenser til, at teams i højere grad indtænker eleverne i afdækningen af de problemstillinger, de står over for. Flere peger dog også på, at inddragelsen af eleverne endnu ikke sker på en konsekvent og systematisk måde, ligesom det primært er i situationer med trivselsmæssige udfordringer.

“

Det er jo det [fokus på elevernes læring], der er vores fornemmeste opgave, det vi kæmper for hver dag. Så ja, vi laver individuelle læringsmål.

Lærer

“

Vi havde klasser, som havde svært ved gruppearbejde, vi stødte ind i de samme problemer, selv om vi forsøgte meget. [...] Men så prøvede vi med interview og spørgeskemaer både før og efter, og så blev vi en del klogere.

Ressourceperson

9. TVÆRGÅENDE DRIVKRÆFTER OG BARRIERER

I dette kapitel præsenteres en række udvalgte drivkræfter og barrierer, der fremadrettet er vigtige at være opmærksom på i det fortsatte arbejde med at udvikle og forankre PLF både kommunalt og på skolerne. Indholdet i det tværgående kapitel er baseret på interviews med ledere, ressourcepersoner, pædagogisk personale og UCL-konsulenter på tværs af Vejle, Middelfart og Langeland Kommune.

Teamsamarbejde og reflekterende dialoger

Ifølge det pædagogiske personale er en af de største gevinster ved arbejdet i professionelle læringsfællesskaber, at organiseringen af teammøderne er blevet styrket. Det er ifølge flere en vigtig drivkraft og motivationsfaktor i deres arbejde med PLF, at der nu er **plads til både at drøfte driftsmæssige spørgsmål og pædagogiske og didaktiske overvejelser om undervisningen** på møderne. Flere lærere og pædagoger tillægger det en stor værdi at kunne reflektere over egen og andres praksis på teammøderne, fordi de kan se, hvordan det i sidste ende øger kvaliteten af deres undervisning og dermed elevernes læring og trivsel. Det pædagogiske personale peger blandt andet på, at redskaber som teamkontrakter og faste dagsordensskabeloner har gjort det nemmere at fokusere på elevernes læring og trivsel frem for kun praktik på teammøderne.



En af de største gevinster har været redskaber til at strukturere et udviklende samarbejde – teamkontrakten, dagsordener – de basale ting, der bare skal køre. For når de kører, har man fokus på de centrale ting.

Lærer

En afgørende forudsætning for at det opleves som værdiskabende at have øget fokus på reflekterende dialoger om undervisningen, er i den forbindelse, at pædagogisk personale arbejder i et **tilstrækkeligt stort team**. Det pædagogiske personale oplever, at det er svært at skabe grobund for en god reflekterende dialog, hvis teamet fx kun består af to lærere. Det er således et væsentligt opmærksomhedspunkt i den videre implementering af PLF, at man på skolerne overvejer, hvordan der kan sikres en tilstrækkelig volumen i de reflekterende dialoger. Sidste års evalueringer har bl.a. vist, at flere skoler har haft positive erfaringer med at skabe makkerteams, hvor flere små teams holder møder sammen, når de skal reflektere over pædagogisk og didaktisk praksis. Det giver mulighed for i højere grad at få et udefrakommende blik på praksis.

I forlængelse heraf peger det pædagogiske personale på, at det fremadrettet vil være en drivkraft for arbejdet i PLF, hvis der i højere grad er fokus på at opbygge et professionelt læringsfællesskab på tværs af hele skolen. Pædagogiske personale efterspørger både **øget indblik i pædagogisk/didaktisk praksis på tværs af teams på hele skolen og øget fokus på** videndeling om arbejdet i PLF på tværs af hele skolen fx ved at fremme muligheder for erfaringsudveksling og videndeling på tværs af teams.

Brug af data og deprivatisering af praksis

Et element som ligeledes har været med til at styrke kvaliteten af skolernes arbejde i PLF, er det systematiske arbejde med data. I sidste års statusnotat blev det fremhævet, at arbejdet med data er med til at kvalificere skolernes teamdialoger. Dette understøttes af interviews i slutevalueringen, hvor det pædagogiske personale understreger, at **data bidrager til at kvalificere de reflekterende dialoger** i deres fag- og årgangsteams. Særligt er anvendelsen af data brugbar til at løse sociale og trivselsmæssige udfordringer blandt eleverne i de tilfælde, hvor det er svært at gennemskue den bagvedliggende årsag. Samtidig anvender det pædagogiske personale data om elevernes faglige resultater til at give eleverne mere konkret feedback og i forlængelse heraf opstille nye læringsmål.

Ifølge pædagogisk personale kan det dog udgøre en barriere for arbejdet med data, at det er svært at omsætte til konkrete handlinger, som kan forbedre egen praksis. Pædagogisk personale flere steder er grundlæggende i tvivl om, hvordan de skal omsætte data til konkrete handlinger i deres faglige praksis. De efterspørg derfor et opfriskningskursus, der sætter fokus på, hvordan det konkret kan gøres.

En vigtig kilde til dataindsamling er deprivatisering af praksis, hvor lærerne fx observerer hinandens undervisningspraksis. På tværs af alle de interviewede lærere og pædagoger tegnes der et billede af, at øget fokus på deprivatisering af praksis i sig selv har bidraget til, at de i højere grad sparrer med hinanden og oplever udfordringer og succeser som fælles. På tværs af alle tre kommuner tegner der sig dog også et billede af, at der kan være flere barrierer for at arbejde med deprivatisering af praksis.



Det handler om at gøre det trygt for mine kollegaer at være i.

Ressourceperson

For flere lærere er det en barriere i arbejdet med PLF, at de oplever det som grænseoverskridende at deprivatisere egen praksis. De oplever det som **sårbart at åbne op for egen praksis**, fordi det potentielt kan give kollegaer mulighed for at observere fejl og mangler ved egen undervisning. Af denne grund bliver den **psykologiske tryghed i teamet** afgørende for, at pædagogisk personale åbner op. Flere lærere fremhæver, at det tager tid at opbygge den grad af tryghed og åbenhed, som er nødvendig for at have lyst til at deprivatisere sin

praksis og invitere kollegaer ind i undervisningen. For nogen opstår denne psykologiske tryghed først efter flere års teamsamarbejde, hvor der er opbygget en gensidig tillid.

I lyset af dette er en væsentlig barriere, at flere skoler oplever en **hyppig udskiftning af personalet** og dermed omorganiseringer af bl.a. teamsamarbejdet. Dette er med til at mindske den psykologiske tryghed i det enkelte team, hvormed det pædagogiske personales motivation for at deprivatisere praksis mindskes. For at sikre en vedvarende forankring af PLF-tilgangen i praksis, er det således afgørende, at den psykologiske tryghed blandt medarbejderne fremmes relativt hurtigt. Et greb til dette er **teamkontrakter**, der ifølge pædagogisk personale og ressourcepersoner kan være med til at opstille fælles principper for det pædagogiske arbejde blandt medarbejderne, herunder fx tillid, rummelighed og forståelse. Teamkontrakterne kan først og fremmest sikre fælles værdier og mål for samarbejdet, og er samtidig en måde hvorpå, nye medarbejdere kan få en forståelse for samarbejdskulturen i det team, de træder ind i.

Endelig er en væsentlig barriere i det pædagogiske personales arbejde med PLF er **mangel på tid og manglende forståelse af værdien af observation**. Flere lærere og pædagoger oplever, at det er svært at skabe rammerne for at kunne deprivatisere praksis, fordi de ikke har tid til at observere hinanden. Hvis lærerne skal observere hinanden, har det ifølge flere lærere den konsekvens, at de enten skal inddrage forberedelsestid eller vikardækketimer. På nogle skoler arbejdes der med tolærerordninger, men det opleves ikke i sig selv som ensbetydende med, at det pædagogisk personale oplever at have mulighed for at observere hinandens praksis. Dette skyldes først og fremmest, at der er brug for fælles forberedelsestid til at planlægge observationerne, men der er også medarbejdere, som ikke kan se værdien i observationerne. Her stilles blandt andet spørgsmålstegn ved, hvorvidt en tolærerordning skal anvendes til dette, da det jo skal komme eleverne mest muligt til gavn. Det pædagogiske personale peger desuden på, at det er afgørende, at de har mulighed for at forventningsafstemme rammerne og indholdet af observationen. Da det kan være grænseoverskridende for det pædagogiske personale at deprivatisere praksis, er det afgørende, at begge parter er indforståede med, hvad der er genstand for observationen og hvad der ikke er. I nogle tilfælde har ressourcepersonen været ansvarlig for at observere undervisningen for samtlige lærere i teamet. Dette opleves af pædagogisk personale som mindre grænseoverskridende da ressourcepersonen har en rolle som "ekspert" eller "vejleder" frem for ligemand.

Ressourcepersonernes rolle

Ressourcepersonerne er ifølge det pædagogiske personale i sig selv en **afgørende drivkraft** i arbejdet med at opbygge professionelle læringsfællesskaber. Særligt spiller ressourcepersonerne mange steder en central rolle i faciliteringen af teammøder og sikrer dermed fremdrift i arbejdet med PLF. De spiller således en vigtig rolle i forhold til at sikre, at teammøderne ikke løber af sporet eller bliver gennemført "som de plejer". Det gør de bl.a. ved at styre den faglige dialog og guide det pædagogiske personale gennem mødets dagsorden.

Samtidig er ressourcepersonerne en vigtig kilde til sparring ifølge det pædagogiske personale. Flere peger på, at kvaliteten af den sparring, som ressourcepersonerne giver, har afgørende betydning for forankringen af PLF. Tidligere års statusnotater har i den forbindelse vist, at ressourcepersoner, som ikke selv er en del af teamet, i særlig grad bidrager med et **vigtigt blik udefra** på pædagogisk personales faglige diskussioner i teamet. Flere oplever det som en drivkraft i arbejdet med PLF, at den eksterne ressourceperson kan agere kritisk ven og samtidig forholde sig neutralt i faglige diskussioner. Samtidig er det nemmere for en ekstern ressourceperson at navigere i rollen som mødeleder sammenlignet med ressourcepersoner, der sidder med i eget team. Det skyldes, dels at det er svært at fastholde rollen som mødeleder i ens eget team, når man samtidig gerne vil deltage i diskussionerne, dels at det kan være særligt svært at udfordre og komme med kritiske indspark i sit eget team.

I forlængelse heraf oplever flere ressourcepersoner desuden, at det er en fordel i arbejdet med PLF **at have en vejlederuddannelse**. I tidligere års statusnotater peger ressourcepersoner, som i forvejen har en vejlederuddannelse, på, at deres uddannelse har været en stor fordel, fordi de har kunne trække på redskaber til, hvordan man kan skabe refleksioner sammen med og mellem kollegaer. De har ikke i samme grad, som ressourcepersoner uden vejlederuddannelser, haft brug for ledelsesstøtte og vejledning løbende. Vejlederuddannelsen fremstår således som en vigtig drivkraft i den videre forankring af PLF i praksis, fordi den gør det nemmere for ressourcepersonerne at navigere i positionen mellem leder og kollegaer.

I forlængelse heraf oplever ressourcepersonerne generelt, at det kan udgøre en barriere i arbejdet med at implementere PLF, når der opstår **uklarheder om deres rolle og ansvar**. Sidste års statusnotater viste, at flere ressourcepersoner oplever en usikkerhed omkring deres rolle både på skoler, hvor ledelsen er mere styrende, samt på de skoler, hvor ressourcepersonerne har en mere fremtrædende rolle. De efterspørger således generelt en klarere beskrivelse af deres rolle. Et virksomt greb til håndtering af dette kan være en **funktionsbeskrivelse** af ressourcepersonernes rolle, så det er tydeligt for alle, hvilken rolle ressourcepersonen spiller (og ikke spiller).



Vi startede fire ressourcepersoner, er to tilbage, og den ene er sygemeldt. Vi var meget med i opbygningen i starten af PLF, nu er der kommet andre strukturer ind. Den struktur vi har nu, har vi haft mindre indflydelse på end tidligere, fordi der også kommer andre tiltag, som skolen skal til at tænke over.

Ressourceperson

I lyset af ressourcepersonernes vigtige rolle i arbejdet med PLF, er en væsentlig barriere, at der er **sket en nedgang i antallet af ressourcepersoner** siden sidste års evaluering. Enkelte steder skyldes det, at behovet for sparring generelt er dalet, men de fleste steder skyldes det, at der ikke er udpeget nye ressourcepersoner, i takt med at nogen er stoppet (jf. afsnit 1.2). Det dalende antal ressourcepersoner betyder, at ressourcepersonerne har dårligere forudsætninger for at deltage på skolernes teammøder og facilitere de faglige diskussioner. Den manglende sparring fra ressourcepersonerne, har konsekvenser for det pædagogiske personales arbejde med metoderne i PLF. Til trods for, at pædagogisk personale som ovenfor beskrevet har oplevet det som givende at arbejde med metoderne, er der fortsat behov for en ressourceperson til at fastholde PLF-tilgangen til teamsamarbejdet. Det er derfor afgørende, at der løbende sættes fokus på, hvordan det sikres, at alle

teams har adgang til tæt og jævnlig sparring fra en ressourceperson og ikke blot sporadisk involvering, når det enkelte team selv efterspørger det.

Ledelsens rolle og ansvar

Overordnet set tegner der sig et billede af, at et **ledelsesmæssigt fokus på PLF** er afgørende, hvis der skal være en vedvarende forankring af PLF i praksis. Det er vigtigt, at ledelsesrepræsentanter understøtter den fortsatte udvikling af PLF, særligt gennem prioritering af tid og faste strukturer for arbejdet i PLF.

I den forbindelse er det en vigtig drivkraft for, at arbejdet i PLF videreføres og styrkes, er, at skolens **ledelse støtter op om og skaber de nødvendige rammer for samarbejdet**. De sidste to års evalueringer har vist, at implementeringen af PLF er særligt succesfuld på skoler, hvor ledelsen afsætter tid og skaber de nødvendige rammer for arbejdet i teams. Det indebærer blandt andet faste og jævnlige møder i teams, hvor der både er tid til at drøfte drift og pædagogisk-didaktisk udvikling. Flere lærere og pædagoger peger i slutevalueringen på, at der det seneste år er sket en nedgang i det systematiske og kontinuerlige arbejde med reflekterende dialoger på teammøder. Det skyldes ifølge pædagogisk personale, at **ledelsen ikke i samme grad har afsat tid og ressourcer til teamsamarbejdet**, hvormed det bliver sværere at finde tid til de reflekterende dialoger. På en skole fortæller det pædagogiske personale specifikt, at der tidligere var afsat to møder månedligt til reflekterende dialoger, mens ledelsen det seneste år ikke har været afsat særskilt tid til dette.

I forlængelse heraf fortæller flere ledelsesrepræsentanter, at **Covid19-pandemien** har udgjort en markant barriere for arbejdet med at skabe strukturer omkring og fokus på PLF. I interviewene med skolelederne fremhæver flere, at de har været nødt til at prioritere tiden på drift og praktiske udfordringer for at overholde sundhedsmyndighedernes retningslinjer. Ifølge lederne er arbejdet med PLF ikke genoptaget i samme kadence efter denne periode, hvorfor der ligger en fremadrettet opgave i at genskabe den struktur for arbejdet med PLF, som var etableret på de fleste skoler før Covid19.

En anden mulig forklaring på, at det ledelsesmæssige fokus generelt opleves at være dalet, er, at der er sket en del **ledelsesudskiftninger** under implementeringen af PLF på flere skoler. Flere steder oplever pædagogisk personale og ressourcepersonerne, at ledelsesudskiftninger udfordrer

“
Vi har ikke ændret struktur overhovedet undervejs, men der har været lederskifte. Ledergruppen har været fyldt op af at skulle finde sig selv og hinanden. Der har ikke været plads til at sige, hvad er det, vi gerne vil. Det er sat til hjørne, fordi ledelsen er optagede af at finde sig selv.

Ressourceperson

det kontinuerlige arbejde med at implementere PLF. Det gør sig særligt gældende på de skoler, hvor den nye leder ikke har modtaget kompetenceudvikling i PLF og derfor ikke har indsigt i det teoretiske fundament og forudgående arbejde med at opbygge professionelle læringsfællesskaber. Andre steder kommer den nye leder med nye dagsordener og projekter, som han eller hun ønsker at prioritere. Det betyder ifølge flere ressourcepersoner, at de i højere grad står med ansvaret for at sikre progression og fremdrift i arbejdet med PLF. Til slut betyder ledelsesudskiftningerne ligeledes, at ledergruppen på flere skoler bruger tid på at “finde hinanden”, hvorfor arbejdet i PLF, i en periode ikke er på dagsordenen.

“
Corona har også gjort lidt, for jeg kan mærke, at vi lige skal tilbage ude ved os. Corona har gjort, at vi har fokuseret meget på planlægning og strukturen. Man skal lige øve sig i at løfte det (dialogerne, red.) op igen.

Leder

Endelig fremstår det som en central drivkraft for arbejdet i PLF, at **organiseringen i PLF er meningsfuld**. Det handler blandt andet om, at pædagogisk personale får mulighed for at arbejde med det genstandsfelt, som optager dem mest og at skabe en organisering om arbejdet i PLF, som giver mening i forhold til de eksisterende arbejds gange. Den samlede evaluering viser, at der på tværs af kommunerne, er der generelt er arbejdet med at styrke menings skabelse blandt det pædagogiske personale, hvilket også kommer til udtryk ved, at flere teams har opnået gode erfaringer med arbejdet i PLF.

Der ses dog fortsat også eksempler på medarbejdere, som oplever manglende ejerskab, fordi de har svært ved at forstå meningen med og sprogbruget i PLF. I lyset af dette er det afgørende, at ledelsen fastholder et **fokus på værdien af og visionen for arbejdet i PLF**. Ledelsen skal være tydelig, involverende og prioritere tid til, i samarbejde med ressourcepersonerne og evt. pædagogisk personale, at finde en fælles retning for arbejdet med PLF. Et virksomt greb kan være at omsætte de teoretiske begreber i PLF til ord, som er tættere på pædagogisk praksis på den enkelte skole, for på den måde at skabe ejerskab og meningsfuldhed blandt det pædagogiske personale.

Forvaltningens rolle og rammesætning

Blandt det pædagogiske personale ses eksempler på medarbejdere, der efter slutevalueringen **forventer, at arbejdet i PLF nu er slut**. De oplever, at der ofte introduceres nye projekter fra forvaltningens side, og at PLF blot er "endnu et projekt". Denne opfattelse kan således mindske lysten til at engagere sig i arbejdet med PLF. Dette understøttes af tidligere evalueringer, hvor dele af det pædagogiske personale har givet udtryk for, at PLF ville "gå over", hvis de blot "dukkede hovedet og afventede". Opfattelsen af PLF som et projekt, der er ved at afsluttes, er en væsentlig barriere for den fremadrettede implementering.

“
Det, der har været væsentligt for os, er, at det (SKIPP, red.) ikke skulle være noget nyt, men en fortsættelse af noget. For vores personale stritter meget og bliver kaktus, når de får at vide, at nu skal de arbejde med noget nyt. Og det er rigtig vigtigt at det er det, de ser, at det ER en fortsættelse, af det, vi i forvejen gør og vi bliver bedre til det. Det næste, det skal simpelthen smelte sammen med det

Leder

“
Vi valgte at droppe PLF. De tre bogstaver stod i vejen for det, det handler om, nemlig at lave god skole for vores børn. Og det syntes vi jo allerede, at vi gør. Når vi snakkede om at PLF handler om at lave god skole, så fik de skuldrene ned.

Leder

Forvaltningen spiller således en afgørende rolle i forhold til at **tydeliggøre, at PLF ikke er et projekt, som afsluttes**, men fremadrettet vil være en fast del af den pædagogiske praksis på alle skoler. Det er vigtigt, at de tydeligt kommunikerer til både ledelse og medarbejdere, at PLF også fremadrettet vil være en del af det pædagogiske arbejde. Derfor kan forvaltningen også med fordel tydeliggøre, at nye projekter skal samtænkes med eller ses i forlængelse af PLF-metoderne. I Vejle kommune giver pædagogiske personale i interviewene fx udtryk for, at de ikke klarer over, at det nyopstartede forløb SKIPP var en forlængelse af PLF. Dette forløb er således af nogen anvendt til at gentage argumentet om, at der "altid kommer et nyt projekt". Det er derfor afgørende for implementeringen af PLF, at forvaltningen binder de nye indsatser, der iværksættes kommunalt, op på en PLF-tankegang.

UCL-konsulenternes rolle

På samme måde som at ledelsen og forvaltningen spiller en afgørende rolle ift. den vedvarende forankring af PLF i praksis, opfattes **UCL-konsulenternes funktion** også fortsat som vigtig og

relevant. På tværs af de tre kommuner oplever flere ressourcepersoner fortsat et behov for vejledning og støtte fra UCL-konsulenterne. Særligt efterspørger flere vejledning til at facilitere drøftelser i teamsamarbejdet. Et eksempel er ressourcepersoner, som udtrykker et behov for opfriskningskurser ift. brugen af data, herunder særligt hvordan data omsættes til konkrete handlinger i praksis (jf. afsnit 2.2).

Behovet for støtte og vejledning er blevet større i takt med, at der er sket en udskiftning i ressourcepersonerne på flere skoler (jf. afsnit 3.2). Flere ressourcepersoner peger således på, at det er en væsentlig drivkraft for arbejdet i PLF, at der **løbende uddannes nye ressourcepersoner** for at opretholde en høj kapacitet.

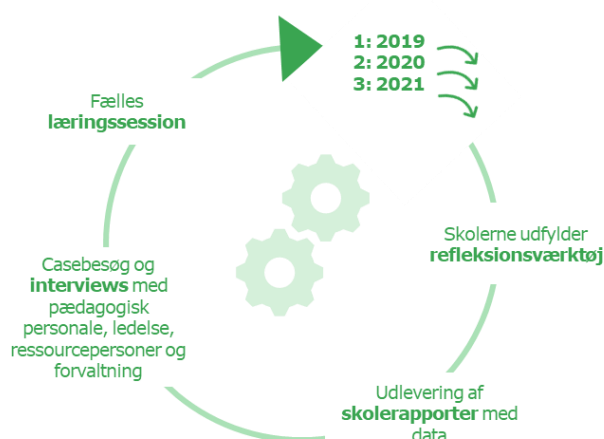
Flere peger i den forbindelse på, at de ønsker **uddannelse og sparring så tæt på praksis** som muligt. Flere ressourcepersoner fremhæver, at indholdet i de tidligere kurser og uddannelsesforløb har tenderet til at være for teoretisk og svært at omsætte i praksis. Der ses således en efterspørgsel efter mere praksisorienteret støtte og vejledning blandt ressourcepersonerne.

Tidligere års statusnotater har i den forbindelse vist, at den praksisnære vejledning i form af besøg og sparring fra UCL-konsulenter i høj grad er **afhængig af den kemi, som opstår mellem konsulent og skolerne**. På nogle skoler har UCL-konsulenten haft en afgørende betydning for, at skolerne har fundet arbejdet med PLF meningsfuldt, mens samarbejdet i andre tilfælde har været udfordrende. Generelt fremhæver skolerne, at det er særligt brugbart og virkningsfuld, når der er en nysgerrig og anerkendende frem for docerende tilgang til samarbejdet mellem UCL-konsulenten og skolerne. Samtidig peger flere på, at en høj grad af fleksibilitet hos konsulenten er positivt, da det betyder, at skolerne kan få vejledning og sparring i de perioder, hvor behovet er størst, frem for fx at være bundet af et årshjul.

10. METODEBILAG

Dette metodebilag skal læses i forlængelse af afsnit 1.2 i rapporten. Formålet med bilaget er at give en mere detaljeret præsentation af dataindsamlingsprocessen for den kvantitative og kvalitative afdækning af skolernes arbejde i PLF. Indledningsvist fokuseres på dataindsamlingsprocessen og datagrundlaget for den kvantitative dataindsamling, hvorefter datagrundlaget og de metodiske valg i den kvalitative dataindsamling præsenteres.

Evalueringen er overordnet gennemført med afsæt i nedenstående årshjul. Hvert element vil udfoldes nedenfor.



10.1 Kvantitativ dataindsamling

Som led i evalueringen er der udarbejdet et refleksionsværktøj til dataindsamling, som al pædagogisk personale i de tre kommuner har besvaret årligt. Udover indsamling af data til evalueringen har værktøjet desuden haft til formål at understøtte udviklingen af skolernes organisatoriske og pædagogiske kapacitet over tid ved løbende at afdække opbygningen af professionelle læringsfællesskaber. Dette har tilvejebragt et datainformeret afsæt for fælles refleksion samt planlægning af og opfølgning på lokale prøvehandlinger.

Spørgsmålene i refleksionsværktøjet er udarbejdet med henblik på at afdække skolernes arbejde med de centrale dele af PLF, herunder fundamentet, fælles værdier og visioner, deprivatisering af praksis, samarbejde, reflekterende dialoger og fokus på elevernes læring. Refleksionsværktøjet er udarbejdet i et spørgeskemaformat med en række skalaspørgsmål, der gør det muligt at følge udviklingen i opbygningen af professionelle læringsfællesskaber over tid.

Der er udarbejdet ét samlet refleksionsværktøj, som skoleledelsen, ressourcepersoner og pædagogisk personale alle har besvaret. Det har gjort det muligt at sammenligne ledelsens, ressourcepersonernes og det pædagogiske personales besvarelser af refleksionsværktøjet, så forskelle og ligheder i vurderingerne af skolens kapacitet til at arbejde med professionelle læringsfællesskaber har kunne danne afsæt for fælles refleksion og udvikling.

10.1.1 Refleksionsværktøjets format og opsætning

Refleksionsværktøjet er udviklet med afsæt i forskningsbaseret viden i tæt dialog med UCL og kommunernes projektledere. Der er afholdt to arbejds møder samt en kort valideringsworkshop til kvalitetssikring af værktøjet.

Refleksionsværktøjet er understøttet digitalt i Rambøll Results for at sikre en efterfølgende en nem og løbende adgang til data. I systemet har ledere således årligt haft mulighed for at trække skolerapporter, som kan bruges til læring og forbedring af både indsatsen og organisationen. Det har gjort det muligt for den enkelte skole at planlægge og følge op på lokale prøvehandlinger for at understøtte kontinuerlig fremdrift i arbejdet med at etablere professionelle læringsfællesskaber lokalt.

Besvarelserne har desuden kunne tilgås af forskellige involverede i forløbet og bidraget til viden, refleksion og lokale initiativer på forskellige niveauer:

- Den kommunale projektleder har kunne lave udtræk fra data på tværs af deltagende skoler i kommunen.
- Skolens ledelse har kunne lave udtræk af data på tværs af besvarelser fra ledelsen, resourcepersoner og pædagogisk personale. Der har været adgang til en skolerapport, såfremt der minimum har været 10 besvarelser på skolen.

10.1.2 Svarprocenter for refleksionsværktøj

Skolernes udfyldelse af refleksionsværktøjet har været en grundlæggende forudsætning for aktiviteterne i hver evalueringsrunde, fordi værktøjet har genereret data, der både bruges til at evaluere udviklingen i skolernes kapacitet til at arbejde med professionelle læringsfællesskaber over tid og til at målrette øvrige evalueringsaktiviteter. Derfor er der løbende fulgt op på svarprocenterne i hver kommune med henblik på at sikre højest mulig repræsentativitet. Nedenfor fremgår både svarprocenter og antal besvarelser af refleksionsværktøjet hvert år.

Tabel 10-1: Oversigt over svarprocenter hvert år

ÅR	Antal inviterede	Antal besvarelser	Svarprocent
2019	1676	1351	78 pct.
2020	1878	1323	70 pct.
2021	2109	1459	69 pct.

Svarprocenterne har været relativt høje alle årene, men er faldet en smule i 2020 og 2021. Det kan dels skyldes, at skolerne har modtaget refleksionsværktøjet i foråret, mens de har været påvirket af covid19-pandemien, dels kan det være et udtryk for et naturligt fald i takt med, at en undersøgelse gennemføres flere gange i træk.

10.1.3 Understøttelse af refleksioner på skolerne

For at understøtte, at data fra refleksionsværktøjet er sat anvendt til datainformeret praksisudvikling, er der udarbejdet en refleksionsguide, til at understøtte ledere, resourcepersoner og pædagogisk personale i at analysere, reflektere over og anvende data i skolerapporterne på en meningsfuld og konstruktiv måde, så praksisudviklingen understøttes. Guiden har fx indeholdt gode råd til, hvordan ledere og medarbejdere kan forberede sig på at drøfte resultaterne i skolerapporten, refleksionsspørgsmål, der kan guide og gøre analysen af data overskuelig, et dialogredskab, der understøtter, at resultaterne relateres til teamets egen praksis, og en skabelon til planlægning af og aftaler omkring konkrete prøvehandlinger, der kan imødekomme udviklingspunkter identificeret på mødet.

10.2 Kvalitativ dataindsamling

Som et andet centralt element i dataindsamlingsfasen er der gennemført casestudier på udvalgte skoler i de tre kommuner Vejle, Middelfart og Langeland. Der er gennemført tre casebesøg i Vejle kommune, to casebesøg i Middelfart kommune og et casebesøg i Langeland kommune for hvert evalueringsnedslag. Formålet med at inddrage det pædagogiske personales perspektiver er at undersøge, hvorvidt og hvordan arbejdet med professionelle læringsfællesskaber forankres bredt på skolerne. Den overordnede ramme for besøgene har været den samme i de tre evalueringsrunder, men har varieret på tværs af kommunerne. Nedenfor fremgår en oversigt over antallet af interviews, der er gennemført i hver kommune i hvert evalueringsrul.

Tabel 10-2: Antal interviews i hver kommune

Vejle kommune	Middelfart kommune	Langeland kommune
1 fokusgruppe med forvaltningsrepræsentanter, herunder kommunal projektleder	1 fokusgruppe med forvaltningsrepræsentanter, herunder kommunal projektleder	1 fokusgruppe med forvaltningsrepræsentanter, herunder kommunal projektleder
4 fokusgrupper med hver 5-6 skoleledere	2 fokusgrupper med hver 5-6 skoleledere	1 fokusgruppe med skoleledere
4 fokusgrupper med 1-2 teams i hver, inkl. ressourcepersoner	3 fokusgrupper med 1-2 teams i hver, inkl. ressourcepersoner	2 fokusgrupper med 1-2 teams i hver, inkl. ressourcepersoner

Der er i samarbejde med kommunerne udvalgt skoler, der er forskellige steder i udviklingsprocessen, da dette gør det muligt både at afdække lovende praksis og opnå indblik i forhold, der i særlig grad hæmmer skolernes omstillingen til en professionel læringskultur. Udvælgelsen er således gennemført ved dels at skabe variation i skolestørrelse og i implementeringsniveau på baggrund af data fra refleksionsværktøjet.

Fokusgruppeinterviews med skoleledere har haft til formål at give indblik i skolernes organisatoriske, driftsmæssige og strategiske fokus og overvejelser i relation til implementeringen af PLF. Formålet med interviewene med teams og ressourcepersoner har været dels at afdække, hvad der opleves som fremmende og hæmmende for arbejdet i PLF, dels at få indblik i medarbejdergruppernes oplevelse af resultaterne af arbejder i PLF. Fokusgruppeinterviews med forvaltningsrepræsentanter i de tre kommuner, herunder kommunale projektleder, har haft til formål at undersøge forvaltningernes perspektiver på og overvejelser i relation til implementeringen af PLF. Fokusgruppeinterviewene med ledere, ressourcepersoner og forvaltningsrepræsentanter er gennemført på baggrund af en semistruktureret spørgeramme. Fokusgruppeinterviewene med teams er tilrettelagt som dialogbårne møder, der er opbygget omkring procesøvelser og 'summe-sessioner' mellem deltagerne. Som led i øvelserne har deltagerne sat ord på de drivkræfter og barrierer, som de oplever i deres arbejde med professionelle læringsfællesskaber.

De kvalitative interviews er efterfølgende databehandlet gennem transkribering af lydfiler. Alle teammedlemmer har efterfølgende læst referaterne igennem med henblik på at udlede centrale drivkræfter og barrierer og eksempler fra praksis. Evalueringens datagrundlag er således først blevet analyseret hver for sig, hvorefter der er afholdt et internt heldagsanalysemøde med det formål at gennemføre en metodisk triangulering af alle datakilder. I den forstand hviler evalueringen på et samlet datagrundlag, hvor indsigter fra den kvalitative og kvantitative dataindsamling løbende supplerer og kvalificerer hinanden.

10.3 Fælles lærings-session

Hvert år er der afholdt en fælles lærings-session, som har haft til formål at sikre et relevant tilbageløb af viden fra evalueringen til de deltagende kommuner og skoler. Lærings-sessionen har sat fokus på centrale læringspunkter fra den forudgående dataindsamling og givet skoler og kommuner ny viden samt mulighed for at få indblik i forløbets udfoldelse i andre lokale kontekster. Dette er sket gennem en vekselvirkning mellem gruppeøvelser og oplæg i plenum. De enkelte lærings-sessioner har haft en varighed på mellem 1-2 timer. Temaerne er fastlagt på baggrund af indsamlingen af data i de enkelte evalueringsrunder for at sikre aktualitet og relevans.