

Evaluering af Alle elever skal lære at lære mere

Et firekommunalt udviklingsprojekt i folkeskolen



INDHOLD

Evaluering af Alle elever skal lære at lære mere

1	Resumé	5
----------	---------------	----------

2	Indledning	11
2.1	Formål med projektet Alle elever skal lære at lære mere	11
2.2	Formål med evalueringen	12
2.3	Design og metode	13

3	Implementering af projektet	20
3.1	Fra koncept til praksis	20
3.2	Organisering og ressourcer	24
3.2.3	LIC'er	28

4	Kortlægning af skolernes praksis	34
4.1	Projektets mål om den synligt lærende elev	35
4.2	Projektets mål om feedback	40
4.3	Projektets mål om inspireret og passioneret undervisning	45
4.4	Projektets mål kend din virkning	49

5	Indblik i skolernes praksisændringer	54
5.1	Arbejdet med mål for elevernes læring	54
5.2	Arbejdet med feedback	57
5.3	Systematik og professionalisering	59
5.4	Redskaber og metoder fra projektet	60
5.5	Betydning for elevernes læring og trivsel	67

6	Fremadrettede perspektiver	70
6.1	Læreres og pædagogers ønsker til næste fase	70
<hr/>		
	Appendiks A – Repræsentativitetsanalyse	74
<hr/>		
	Appendiks B – Figurer fra spørgeskemaundersøgelsen sommeren 2017	76
<hr/>		
	Appendiks C – Figurer fra før- og eftermålingen af skolernes praksis	112
<hr/>		
	Appendiks D – Litteraturliste	165
<hr/>		

1 Resumé

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne af en evaluering af det firekommunale projekt Alle elever skal lære at lære mere. Evalueringen vurderer projektet i forhold til de fire overordnede mål, som de fire kommuner har opstillet for projektet, og leverer samtidig viden om implementeringen og erfaringer fra projektet til brug for projektdeltagerne og til inspiration for andre skoler og kommuner.

Relevans, faglig kontekst og målgruppe

EVA har i 2015-17 gennemført en evaluering af projektet Alle elever skal lære at lære mere, der er et fælles kompetenceudviklingsforløb på alle skoler i Gentofte, Gladsaxe, Lyngby-Taarbæk og Rudersdal Kommuner. Målet med projektet er *at sætte elevernes læring i centrum og skabe mest mulig læring for alle elever gennem en radikal ændring af skolernes praksis* (kommunernes formulering i ansøgningen). Formålet med evalueringen er at indsamle viden om, hvilken betydning det gennemførte forløb har haft for skoleledelse, undervisningspraksis og elevernes læring og trivsel. Evalueringen gennemføres for A.P. Møller Fonden, som støtter projektet.

Samlet set skal evalueringen give indsigt i både implementeringen af projektet og dets foreløbige resultater. Evalueringen skal dermed både levere viden, som projektdeltagerne kan bruge i deres videre arbejde, og vurdere, om indsatsen har medført ændringer i forhold til de fire overordnede mål, der er opstillet for projektet (se boks nedenfor). Rapporten henvender sig for det første til projektets styregruppe, A.P. Møller Fonden og de deltagende kommuner og skoler med viden om implementering af og erfaringer fra projektet. For det andet kan andre kommuner eller skoler, der ønsker at arbejde med lignende indsatser, læse rapporten som inspiration.

Om Alle elever skal lære at lære mere

Alle elever skal lære at lære mere er et kompetenceudviklingsforløb, der er gennemført i 2015-17 af de fire kommuner Gentofte, Gladsaxe, Lyngby-Taarbæk og Rudersdal i samarbejde med Visible Learning Plus og støttet af A.P. Møller Fonden. De tre kommuner Gentofte, Gladsaxe og Rudersdal fortsætter arbejdet med udviklingsforløbet frem til medio 2020.

Kompetenceudviklingsforløbet har involveret alle lærere, pædagoger, faglige ledere og skoleledere i de fire kommuner. Det langsigtede mål for projektet er at kunne aflæse en ændring i elevernes faglige progression og resultater.

Projektet trækker på grundelementer i synlig læring, der af de fire kommuner beskrives på følgende måde: Der er ikke tale om én bestemt metode, men en række af tilgange til læring, der har vist sig at have særlig betydning for elevernes læringsudbytte. Det handler især om,

at lærere og pædagoger skaber et læringsmiljø, hvor eleverne er optaget af deres læring og er bevidste om deres læringsmål, og om at arbejde målrettet med læringsstrategier og feedback.

Kilder: www.4kommuner.dk og procesplakat fra de fire kommuner.

Projektet arbejder med fire delmål, som skal understøtte den overordnede målsætning om mere læring for alle. Delmålene er formuleret af styregruppen og lyder:

1. ”Den synligt lærende elev: Eleverne kender deres læringsmål og kan forklare, hvor de er, hvor de skal hen, og hvordan de kommer derhen.
2. Feedback: Vi giver og modtager effektiv feedback på alle niveauer.
3. Inspireret og passioneret undervisning: Vi er nysgerrige og engagerede i en professionel dialog om vores betydning for elevernes progression.
4. Kend din virkning: Vi bruger systematisk indsamlet viden som vigtige udsagn om vores betydning for elevernes progression.”
5. Kilde: www.4kommuner.dk.

Resultater

Rapportens hovedresultater

Evalueringen peger på, at der hovedsageligt er sket en positiv udvikling i skolernes praksis med hensyn til det første mål, *den synligt lærende elev*, og med hensyn til det tredje mål, *inspireret og passioneret undervisning*, hvorimod der kun er sket en lille udvikling med hensyn til det andet mål, *feedback*. Med hensyn til det fjerde mål, *kend din virkning*, er der sket en udvikling i indsamlingen af data og de fagprofessionelles¹ samarbejde om og ledelsens understøttelse af arbejdet med data, men der ses ingen udvikling i de fagprofessionelles anvendelse af data om elevernes progression. Ændringerne i skolernes praksis skal ses i lyset af en relativt kort periode på 18 måneder mellem målingerne af praksis.

Evalueringen viser, at det har været en udfordring for skolerne at omsætte projektet til konkrete praksisændringer på skolerne. Det betyder, at skolerne er begyndt på en ændring af deres praksis, som endnu er i proces. Skolernes arbejde med projektet bærer præg af, at de har udvalgt nogle fokusområder, som de især har arbejdet med at udvikle. Disse fokusområder er udvalgt, fordi de opleves som relevante, og fordi de meningsfuldt kan kobles til de indsatses, skolerne i øvrigt arbejder med. Andre områder har ikke fået samme opmærksomhed på skolerne. Der er dermed variation i, hvordan projektet er blevet omsat på skolerne, men evalueringen peger på følgende samlede resultater for de fire kommuner:

¹ Betegnelsen fagprofessionelle dækker over lærere og pædagoger.

- Lærere og pædagoger har udviklet deres praksis i forhold til at arbejde med læringsmål. De opstiller oftere mål for elevernes læring og formidler målene til eleverne. Elevernes kendskab til målene er da også øget, men analysen viser samtidig, at der ikke er sket nogen væsentlig udvikling i elevernes evne til at forklare, hvor de er i deres egen læringsproces eller i den daglige dialog mellem de fagprofessionelle og eleverne om deres læringsmål. Den kvalitative analyse nuancerer dette resultat, idet den viser, at lærere og pædagoger finder det tidsmæssigt udfordrende at nå at vurdere eleverne individuelt i forhold til læringsmål i det enkelte læringsforløb og give dem feedback på den baggrund. Samtidig viser evalueringen, at lærere og pædagoger oplever, at projektet har styrket deres arbejde med at gøre eleverne bevidste om, at læring er en proces og at de kan bruge forskellige strategier for at nå i mål.
- Evalueringen viser en mindre udvikling med hensyn til, hvor hyppigt lærere og pædagoger giver eleverne og hinanden feedback. Udviklingen knytter sig hovedsageligt til feedback fra eleverne til lærere og pædagoger og feedback mellem lærere og pædagoger. Der er ikke sket nogen væsentlig udvikling i læreres og pædagogers feedback til eleverne. Analysen peger dog på, at lærerne oplever, at de har fået nye redskaber, og at deres arbejde med feedback er blevet styrket.
- Samarbejdet mellem lærere og pædagoger om en fælles forståelse af, hvad god undervisning er, er styrket. Analysen viser fx, at lærere og pædagoger i højere grad diskuterer undervisning og pædagogiske metoder med deres kollegaer.
- Der er ikke sket store ændringer i læreres og pædagogers anvendelse af data om elevernes progression i projektperioden. Selvom lærere og pædagoger har arbejdet med at indsamle data om elevernes læring, så oplever ganske få, at projektet har styrket deres brug af data om elevernes læring og trivsel.

Rapportens resultater er struktureret i forhold til evalueringens to formål. Først ser vi på implementeringen af projektet. Dernæst ser vi på udviklingen i skolernes praksis i to trin, først i form af en kortlægning af skolernes praksisændring og dernæst i form af et indblik i læreres, pædagogers, elevs og skolelederes egne vurderinger af ændringer i praksis. De tre bokse nedenfor udfolder resultaterne svarende til rapportens tre hovedkapitler: Implementering af projektet, Kortlægning af skolernes praksisændring og Indblik i skolernes praksisændring.

Implementering af projektet

Analysen af skolernes implementering af Alle elever skal lære at lære mere bygger på to datakilder: dels kvalitative interview på otte udvalgte skoler i foråret 2017, dels en spørgeskemaundersøgelse gennemført i sommeren 2017.

Lærere og pædagoger har oplevet udfordringer med at tilpasse projektet til den lokale skolekontekst

Det har været en gennemgående udfordring for skolerne at tilpasse projektet til deres egen lokale kontekst. Det skyldes især tre forhold. For det første oplever lærere og pædagoger, at projektet er ufleksibelt, fordi det er planlagt og struktureret uden hensyn til lokale behov. For det andet oplever de, at indholdet i projektet har været uklart og manglet konkrete og praksisnære vejledninger. For det tredje oplever de, at projektet har et snævert syn på læring, som ikke i tilstrækkelig grad handler om trivsel, dannelse og elevinddragelse. Denne afstand mellem projektet og skolernes praksis betyder, at der ligger en stor opgave for den enkelte skole i at omsætte og oversætte projektet til konkrete og meningsfulde indsatser på skolerne.

Skolerne udvælger og tilpasser enkeltelementer fra projektet

Skolernes arbejde med implementeringen af projektet er kendetegnet ved, at de udvælger nogle elementer, som passer til de fokusområder, de i forvejen arbejder med, og tilpasser dem deres egne arbejdsmetoder. Det er i høj grad de lokale impact coaches (uddannet i forbindelse med projektet), som i samarbejde med ledelsen står for at bearbejde projektets materialer og metoder. De lokale impact coaches oplever, at der ligger et stort arbejde i at udvælge elementer, der er relevante for skolen, og skabe koblinger til skolens igangværende arbejde med fx aktionslæring eller feedback. Der ligger også en opgave i at gøre projektet relevant for pædagogerne, idet konceptet først og fremmest er målrettet lærere.

Arbejdet med at oversætte og omsætte konceptet til skolens lokale kontekst har bidraget til, at lærere og pædagoger oplever arbejdet med de udvalgte fokusområder som både spændende og relevant for deres undervisningspraksis. Et perspektiv, der går på tværs af de skoler, vi har besøgt, er, at lærere og pædagoger finder det meningsfuldt at arbejde med de grundlæggende pædagogiske principper i synlig læring.

De fagprofessionelle savner mere tid til at gøre sig deres egne erfaringer

Evalueringen viser, at lærere og pædagoger savner mere tid til at gøre sig deres egne erfaringer med metoderne. Det handler både om at have tid i det daglige til at arbejde med konkrete indsatser og metoder (fx dataindsamling og feedback) og om at have tid på længere sigt til at fortsætte den praksisændring, de oplever at være i gang med. Et gennemgående perspektiv blandt skoleledere, lærere og pædagoger er, at det tager tid at ændre kulturen på skolen, og de udtrykker et ønske om at fortsætte arbejdet med at udvikle deres praksis og dyrke de elementer fra projektet, de har oplevet som særligt brugbare.

Kortlægning af skolernes praksisændring

Overblikket over skolernes praksisændring bygger på data fra en før- og eftermåling blandt lærere, pædagoger og skoleledere, som er gennemført i foråret 2015 og efteråret 2016.

1. Målet om den synligt lærende elev

Resultaterne peger på, at eleverne i højere grad har fået kendskab til fagenes mål, og de fagprofessionelle arbejder ligeledes mere med målene i fagene. Der er dog ikke sket nogen væsentlig udvikling i elevernes bevidsthed om deres egen læringsproces eller i dialogen mellem de fagprofessionelle og eleverne om deres læring.

2. Målet om feedback

Resultaterne peger her på, at der kun er sket en lille positiv udvikling i arbejdet med feedback på skolerne i de fire kommuner. Udviklingen knytter sig hovedsageligt til feedback fra eleverne til lærere og pædagoger, til feedback mellem lærere og pædagoger samt til ledelsens oplevelse af deres feedback til lærere og pædagoger samt deres understøttelse af arbejdet med feedback på skolerne. Der er ikke sket nogen væsentlig udvikling i læreres og pædagogers feedback til eleverne og læreres og pædagogers oplevelse af at få feedback fra ledelsen.

3. Målet om inspireret og passioneret undervisning

Resultaterne peger på, at der i højere grad samarbejdes om at skabe en fælles forståelse af, hvad god undervisning er, og at de fagprofessionelle faktisk oplever, at der er en fælles forståelse af, hvordan god undervisning gennemføres. Lærere og pædagoger oplever ligeledes, at de i højere grad samarbejder om en god undervisningspraksis. Dette kommer til udtryk, ved at de i højere grad diskuterer undervisningen og pædagogiske metoder med deres kollegaer og samarbejder om at planlægge undervisningsforløb.

4. Målet kend din virkning

Resultaterne peger på, at lærere og pædagoger i højere grad samarbejder om at arbejde med elevernes progression, at skolelederne i højere grad understøtter arbejdet med elevernes progression på skolen, og at eleverne oplever, at der i højere grad bliver indsamlet data om deres progression. Før- og eftermålingen viser dog ingen udvikling i de fagprofessionelles anvendelse af data om elevernes progression.

Indblik i skolernes praksisændring

Indblikket i skolernes praksisændring er baseret på projektdeltagernes egne vurderinger og bygger på to datakilder: dels kvalitative interview på otte udvalgte skoler i foråret 2017, dels en spørgeskemaundersøgelse gennemført i sommeren 2017.

Lærere og pædagoger vurderer, at projektet har styrket arbejdet med læringsmål

Lærere og pædagoger vurderer, at projektet har styrket deres arbejde med læringsmål i undervisningen. De sætter oftere mål for elevernes læring og formidler målene til eleverne. De oplever dog, at arbejdet med læringsmål i forvejen var en velkendt praksis og ikke er en forandring, der udelukkende er knyttet til projektet.

Lærere og pædagoger oplever, at projektet har udviklet deres arbejde med feedback på nogle områder

Lærere og pædagoger vurderer, at projektet i nogen grad har styrket deres arbejde med at give og modtage feedback til og fra eleverne. Projektet har bidraget med redskaber til at få feedback fra eleverne, og både elever og lærere fortalte om nye måder at arbejde med elev-til-elev-feedback på.

Impact cycle er det mest brugte redskab blandt lærere og pædagoger

Størstedelen af lærere og pædagoger har arbejdet med impact cycles som en del af projektet. Lærere og pædagoger oplever, at impact cycles har bidraget med en systematisk tilgang til deres praksis, men de har samtidig oplevet, at rammerne for arbejdet har været udfordrende. Generelt oplever lærere og pædagoger, at de har manglet konkrete værktøjer, der har været brugbare i arbejdet med synlig læring.

Lærere og pædagoger indsamler data om elevernes læring

Som en del af projektet har lærere og pædagoger arbejdet med at indsamle data om elevernes læring. De oplever, at nogle af dataindsamlingsredskaberne har været nyttige at arbejde med,

men kun en mindre andel oplever, at projektet har styrket deres brug af data om elevernes læring og trivsel.

Lærere og pædagoger oplever, at projektet har gjort eleverne mere bevidste om egen læring

Lærere og pædagoger vurderer, at projektet har styrket deres arbejde med at gøre eleverne bevidste om deres læringsproces. Det gør de fx gennem arbejdet med læringsmål og feedback, ved at tale om læring som en proces, hvor eleverne kan møde udfordringer og lave fejl på vejen, og ved at give eleverne strategier for at komme videre, når de går i stå.

Om datagrundlaget

Evalueringen bygger på en kombination af kvantitative og kvalitative datakilder. De kvantitative datakilder er dels en før- og eftermåling af praksis på skolerne, dels en undersøgelse af deltagernes egne vurderinger af deres praksisændringer.

Før- og eftermålingen er gennemført som to spørgeskemarunder blandt alle skoleledere, lærere, pædagoger og elever, der har deltaget i projektet. Den første spørgeskemaruunde (før-målingen) blev gennemført i foråret 2015, inden indsatsen var påbegyndt, og den anden runde (eftermålingen) blev gennemført halvandet år efter, i efteråret 2016. Den kvantitative undersøgelse af deltagernes egne vurderinger og erfaringer er gennemført som en selvstændig spørgeskemaundersøgelse i august 2017 blandt lærere og pædagoger. Denne spørgeskemaundersøgelse er gennemført blandt en tilfældigt udvalgt stikprøve af lærere og pædagoger.

Den kvalitative del af datamaterialet består af interview på otte skoler udvalgt blandt de 52 skoler i de fire kommuner. De otte skoler er udvalgt på baggrund af de handlingsplaner, skolerne har udarbejdet i forbindelse med projektet. Der er i forbindelse med udvælgelsen lagt vægt på at sikre variation i skolernes fokusområder. På hver af skolerne er der gennemført fem gruppeinterview: et med ledelsen, et med skolens impact coaches (uddannet i forbindelse med projektet), et med lærere og pædagoger og to med elever fra hhv. mellemtrin og udskoling.

Evalueringen giver et billede af, hvordan skolerne arbejder med indsatsen, og hvilken betydning den har for deres praksis. Den kvantitative før- og eftermåling viser, hvordan skolerne i de fire kommuner har ændret praksis med hensyn til en række mål, halvandet år efter at indsatsen er begyndt. Det er dog ikke muligt at isolere den effekt, indsatsen har haft for praksisændringerne, blandt andet fordi skolerne i samme periode har arbejdet med implementering af folkeskolereformen, som også har betydning for praksisændringer. Indsatsen i forbindelse med dette projekt er dog meget omfattende, og det er derfor nærliggende at antage, at en del af en eventuel praksisændring kan tilskrives indsatsen. Den kvantitative undersøgelse af deltagernes vurdering af indsatsen giver, sammen med den kvalitative undersøgelse, indblik i skolelederes, læreres og pædagogers erfaringer med at deltage i indsatsen. Evalueringen er dermed et godt udgangspunkt for at diskutere, hvordan skoler og kommuner kan arbejde med synlig læring i en tværkommunal indsats.

2 Indledning

Projektet Alle elever skal lære at lære mere er et fælles kompetenceudviklingsforløb på alle skoler i de fire kommuner Gentofte, Gladsaxe, Lyngby-Taarbæk og Rudersdal. Programmet gennemføres i 2015-17 i samarbejde med Visible Learning Plus².

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører en evaluering af projektet, som afrapporteres i denne rapport (efteråret 2017). Evalueringen gennemføres for A.P. Møller Fonden. Denne rapport vedrører anden og afsluttende fase af evalueringen af Alle elever skal lære at lære mere. Evalueringens første fase, som blev afrapporteret i 2016, havde alene et formativt formål, mens denne del af evalueringen vurderer projektets resultater summativt i forhold til de delmål, de fire kommuner har opstillet, og samtidig leverer formativ viden til de fire kommuner og inspiration til andre skoler og kommuner.

2.1 Formål med projektet Alle elever skal lære at lære mere

Kompetenceudviklingsforløbet involverer kommunernes lærere og pædagoger, faglige ledere og skoleledere. Projektet indebærer kompetenceudvikling for skoleledelserne samt uddannelse af local impact coaches (LIC'er), der skal fungere som ressourcepersoner i udviklingsprocesserne på skolerne. På projektets hjemmeside står det beskrevet, at LIC'erne får en særlig viden om synlig læring og skal vejlede og støtte deres kollegaer i arbejdet med synlig læring på skolerne. Skolerne har udvalgt to-seks lærere og pædagoger, der gennemgår uddannelsesforløbet til at blive LIC (<http://www.4kommuner.dk/arkiv/item/3-uddannelsesforlob-for-local-impact-coaches>). Derudover indeholder kompetenceudviklingsforløbet fælles uddannelsesdage for alle medarbejdere på skolerne. Projektet involverer cirka 3.000 medarbejdere på i alt 52 skoler.

De fire kommuner beskriver i deres projektbeskrivelse, at det langsigtede mål for projektet er at kunne aflæse en ændring i elevernes faglige progression og resultater. Projektet opererer dog også med fire delmål, som skal medvirke til at understøtte den overordnede målsætning om mere læring for alle. Delmålene er formuleret af styregruppen og lyder:

² Visible Learning Plus er den aktør, der forestår kompetenceudviklingsforløbet. Visible Learning Plus er grundlagt af den engelske tidligere pædagog, lærer og skoleleder James Nottingham. Visible Learning Plus bygger på den newzealandske uddannelsesforsker John Hatties principper om synlig læring. Mere information om Visible Learning Plus findes på deres hjemmeside: <http://visiblelearningplus.com/>.

Projektets fire delmål formuleret af styregruppen

1. Den synligt lærende elev: Eleverne kender deres læringsmål og kan forklare, hvor de er, hvor de skal hen, og hvordan de kommer derhen.
2. Feedback: Vi giver og modtager effektiv feedback på alle niveauer.
3. Inspireret og passioneret undervisning: Vi er nysgerrige og engagerede i en professionel dialog om vores betydning for elevernes progression.
4. Kend din virkning: Vi bruger systematisk indsamlet viden som vigtige udsagn om vores betydning for elevernes progression.

Kilde: www.4kommuner.dk.

I forbindelse med de fire delmål skal ledelsen blandt andet arbejde med at tydeliggøre skolens fokus på læring for alle samt vælge og fastholde metoder, arbejdsgange og organisationsformer, som synliggør og understøtter læring. De fagprofessionelle skal blandt andet være i stand til at sætte læringsmål for den enkelte elev og inddrage data om progression og feedback fra eleverne som grundlag for planlægning, gennemførelse og evaluering af praksis. Desuden skal de understøtte elevernes udvikling af læringskompetencer samt kunne tolke Fælles Mål og oversætte målene til læringsmål for eleverne og inddrage elevernes læringsmål, så de er en del af det daglige arbejde for den enkelte elev eller grupper af elever.

2.2 Formål med evalueringen

Evalueringen skal først og fremmest kunne anvendes i de fire involverede kommuner. På et kommunalt niveau vil evalueringen kunne anvendes til at tilrettelægge det videre arbejde. Desuden vil evalueringen kunne give inspiration til skoleledelser og lærere i det videre arbejde med de udviklede redskaber og indsatser. Projektets størrelse og nytænkende karakter betyder desuden, at projektets resultater vil have bred interesse inden for skoleområdet. Evalueringen skal derfor kunne anvendes af landets øvrige kommuner og skoler.

Evalueringen skal give indsigt i både implementeringen af projektet og dets virkninger og foreløbige resultater. EVA har formuleret følgende fem evalueringsspørgsmål til at belyse disse forhold:

Evalueringsspørgsmål

Evalueringen giver svar på følgende fem evalueringsspørgsmål:

1. Har skolerne ændret deres praksis i retning af de opstillede mål for projektet?
2. Hvilke ændringer har projektet medført i forhold til ledelsens rolle på skolerne, i forhold til arbejdet i de lærende fællesskaber på skolerne og i forhold til undervisningspraksis?
3. Hvordan vurderer ledere, LIC'er, lærere og pædagoger brugbarheden af de redskaber og den kompetenceudvikling, der stilles til rådighed af Visible Learning Plus?
4. Hvordan har LIC'erne fungeret på skolerne som centrale aktører i implementeringen af visible learning?
5. Hvilke udfordringer har ledere, LIC'er, lærere og pædagoger oplevet i deres arbejde med projektets nøgleaktiviteter?

Det første evalueringsspørgsmål besvarer vi på baggrund af en kvantitativ før- og eftermåling af praksisændringer på skolerne i de fire kommuner, mens de resterende spørgsmål (2-5) undersøges ved hjælp af både en kvalitativ og en kvantitativ undersøgelse. Evalueringens design og metode beskrives i det følgende afsnit.

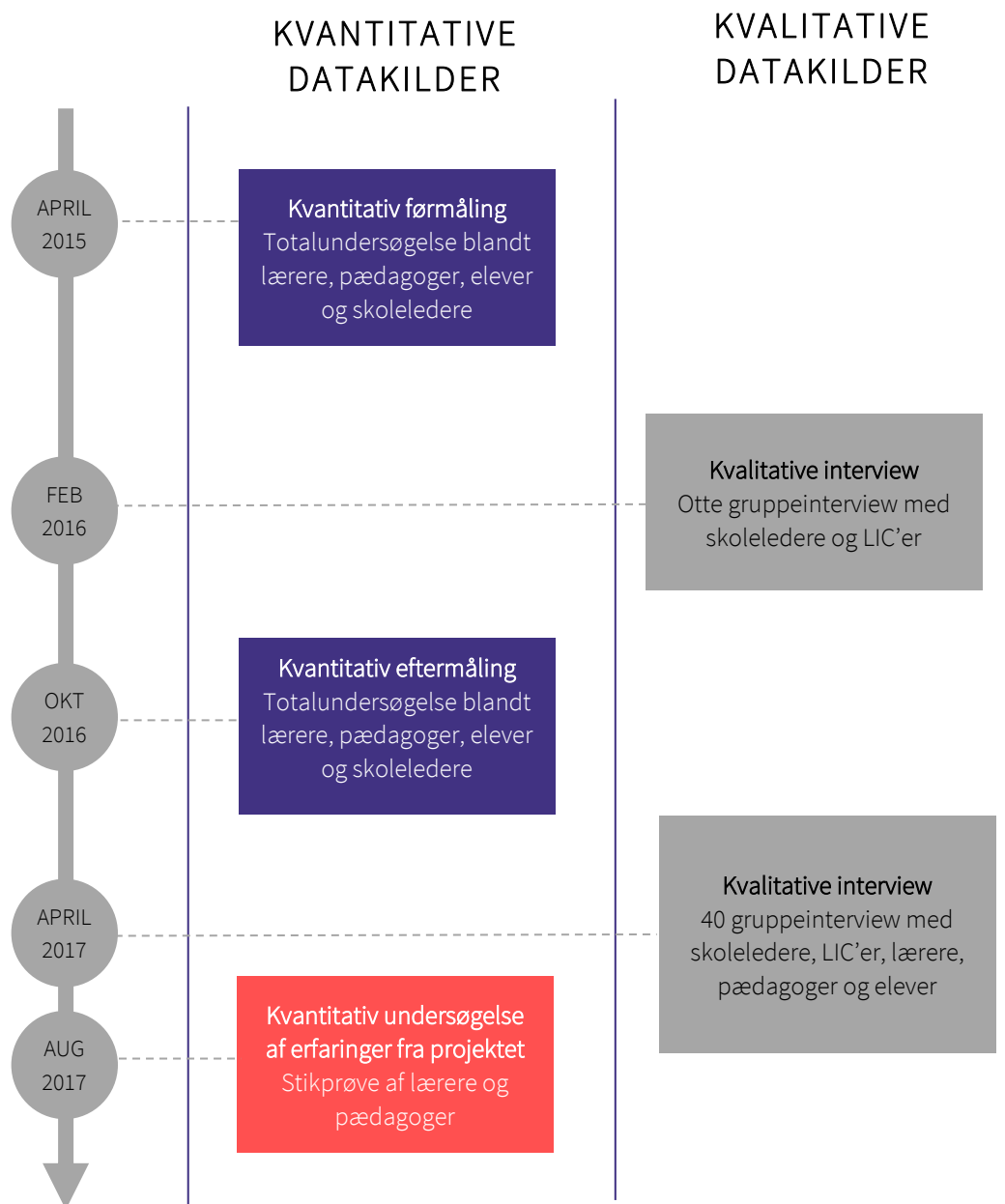
I efteråret 2016 besluttede Lyngby-Taarbæk Kommune, at kommunen ikke ville deltage i ansøgningen om støtte til fase 2 af projektet og dermed ikke længere ville være en del af det firekommunale udviklingsprojekt efter sommeren 2017. Lyngby-Taarbæk Kommune har deltaget i evalueringen af projektet som planlagt.

2.3 Design og metode

Evalueringen består af hhv. en kvantitativ og en kvalitativ undersøgelse. Nedenstående figur giver et samlet overblik over de datakilder, som evalueringen bygger på.

FIGUR 2.1

Samlet overblik over datakilder



2.3.1 Kvantitativ undersøgelse

Den kvantitative undersøgelse består af to forskellige delundersøgelser.

1. Før- og eftermåling af praksisændringer
2. Læreres og pædagogers vurderinger af indsatsen.

I det nedenstående udfoldes begge delanalyser.

Før- og eftermåling af praksisændringer

Formålet med før- og eftermålingen er at undersøge, om skolerne i de fire deltagende kommuner har ændret deres praksis i retning af de fire opstillede mål for indsatsen. Før- og eftermålingen måler praksisændringer med udgangspunkt i tre respondentgrupper: skoleledelser, lærere og pædagoger samt elever. Den første spørgeskemaerunde (førmålingen) blev gennemført i foråret 2015, inden indsatsen var påbegyndt, og den anden runde (eftermålingen) blev gennemført halvandet år efter, i efteråret 2016.

De tre spørgeskemaer i forbindelse med første runde udgør en baselinemåling af den praksis blandt ledere, lærere og pædagoger samt elever, som indsatsen forventes at påvirke. Udarbejdelsen af skemaerne kan ses som en operationalisering af de fire delmål, der er defineret af styregruppen.³

I anden runde er ledere, lærere, pædagoger og elever blevet stillet de samme spørgsmål som i første runde, hvilket har gjort det muligt at undersøge, om der har været en udvikling i den praksis, der knytter sig til målene for indsatsen. På baggrund af datamaterialet er det ikke muligt at påvise en kausal sammenhæng mellem indsatsen i de fire kommuner og eventuelle praksisændringer. Sagt med andre ord er det vanskeligt at isolere effekten af indsatsen fra de øvrige tiltag, som de fire kommuner i samme periode indfører. Blandt andet er kommunerne i indsatsperioden i gang med at implementere og justere deres praksis i forhold til den nye skolereform. Da indsatsen i forbindelse med dette projekt er meget omfattende, er det dog nærliggende at antage, at en del af en eventuel praksisændring kan tilskrives indsatsen.

De tre spørgeskemaundersøgelser er gennemført af kommunernes styregruppe, hvor EVA kun har givet en kort sparring på skemaerne i projektopstarten. Alle tre spørgeskemaundersøgelser er gennemført som totalundersøgelser udsendt til: alle skoleledelser, alle lærere og pædagoger med opgaver i undervisningen samt alle elever i 4. til 10. klasse. Spørgeskemaerne er udsendt og besvaret elektronisk via link på skolernes intranet.

I nedenstående tabel ses populationsstørrelse, antal besvarelser samt svarprocenter for hver af de tre spørgeskemaundersøgelser fordelt på de to runder.⁴

3 De fire overordnede mål er defineret af projektets styregruppe i december 2015 med afsæt i førmålingen af skolernes praksis samt skolebesøg på 16 udvalgte baseline-skoler (4K, 2015: *Udsagn, delmål, slutmål for Alle elever skal lære at lære mere* – internt dokument udarbejdet af projektets styregruppe). Førmålingen fra foråret 2015 tager afsæt i Visible Learning Plus' capability assessment matrix.

4 Størrelsen på populationerne for de tre respondentgrupper baserer sig på kommunernes tal for skoleåret 2016/17. Populationsopgørelserne er derved foretaget i samme skoleår som anden runde, men ét skoleår senere end første runde. EVA vurderer, at det ikke har væsentlig betydning for udregning af svarprocent for første runde, da elevtallet samt antallet af lærere og pædagoger i de fire kommuner ikke forventes at have ændret sig væsentligt.

TABEL 2.1

Svarprocenter for spørgeskemaundersøgelser

Runde 1 (førmåling)	Antal i population	Antal besvarelser	Svarprocent
Elever	15.664	9.062	58
Lærere og pædagoger	2.923	2.094	72
Ledere	203	174	85
Runde 2 (eftermåling)	Antal i population	Antal besvarelser	Svarprocent
Elever	15.664	9.591	61
Lærere og pædagoger	2.923	2.072	71
Ledere	199	156	78

Som det ses af tabellen, er svarprocenten for lærere og pædagoger i første og anden runde hhv. 72 og 71. For ledere er svarprocenten hhv. 85 og 78. Svarprocenterne vurderes som særdeles tilfredsstillende for begge respondentgrupper og ligger højt, i forhold til hvad man kan forvente af respondentgrupperne. Svarprocenterne for elever er lidt lavere, hhv. 58 og 61, hvilket stadig vurderes som tilfredsstillende svarprocenter. EVA har undersøgt, om besvarelserne i første og anden runde er repræsentative i forhold til kommune- og skolestørrelse. Resultatet af repræsentativitetsanalysen viser, at besvarelserne i begge runder for alle tre respondentgrupper er repræsentative i forhold til skolestørrelse. På trods af mindre forskelle med hensyn til fordelingerne blandt de fire kommuner vurderer EVA, at afvigelserne ikke er store nok til at påvirke undersøgelsens konklusioner væsentligt. Set i sammenhæng med undersøgelsesernes relativt høje svarprocenter vurderes datagrundlaget for før- og eftermålingen til at være af god kvalitet. Resultaterne af bortfaldsanalysen kan ses i appendiks A.

Læreres og pædagogers vurderinger af indsatsen

Den kvantitative undersøgelse af deltageres egne vurderinger og erfaringer er gennemført som en selvstændig spørgeskemaundersøgelse i august 2017. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt en tilfældigt udvalgt stikprøve af lærere og pædagoger. Formålet med undersøgelsen er at spørge direkte ind til læreres og pædagogers erfaringer med at deltage i indsatsen. Spørgeskemaundersøgelsen afdækker blandt andet læreres og pædagogers samarbejde med LIC'er, deres oplevelse af arbejdet med indsatsens forskellige elementer samt det samlede udbytte af at deltage i indsatsen.

Kommunernes styregruppe har udarbejdet spørgeskemaet og har ligeledes stået for at gennemføre undersøgelsen. EVA gav sparring på spørgeskemaet og udtrak en tilfældig stikprøve af lærere og pædagoger. Skemaet blev udsendt dels via e-mail, dels via skolernes intranet. Der blev udsendt til en stikprøve på 1.612 lærere og pædagoger, hvoraf 663 besvarede skemaet. Dette giver en svarprocent på 41. Svarprocenten er relativt lav, hvilket kan skyldes flere ting. For det første var den oprindelige plan, at spørgsmålene skulle være stillet i forbindelse med før- og eftermålingens anden runde. Spørgeskemaundersøgelsen er forventeligt blevet opfattet som en ekstra byrde på skolerne, hvilket formentlig har påvirket motivationen for at svare. For det andet har Lyngby-Taarbæk Kommune en væsentlig lavere svarprocent end de andre tre kommuner, hvilket formentlig skyldes, at kommunen havde trukket sig fra det videre samarbejde om projektet, inden spørgeskemaet blev udsendt. EVA har gennemført en repræsentativitetsanalyse, der viser, at data er repræsentative i forhold til stillingskategori (lærer/pædagog) og skolestørrelse. Repræsentativitetsanalysen viser som forventet også, at særligt Lyngby-Taarbæk Kommune er underrepræsenteret. EVA har undersøgt, om Lyngby-Taarbæk Kommune systematisk vurderer spørgsmålene mere negativt, hvilket

ikke lader til at være tilfældet. EVA vurderer, at data, på trods af den lave svarprocent, er brugbare, men dog skal fortolkes med en vis usikkerhed. Resultaterne af bortfaldsanalysen kan ses i appendiks A.

2.3.2 Kvalitativ undersøgelse

Den kvalitative undersøgelse giver indsigt i skolernes erfaringer med implementeringen af projektet, deltagernes vurdering af projektets brugbarhed og oplevelsen af projektets betydning for praksis på skolerne.

Til den kvalitative del af evalueringen har EVA gennemført interview på otte skoler (to skoler i hver kommune).

Udvælgelse af skoler

Forud for udvælgelsen af skoler orienterede EVA sig i de handleplaner, som alle skoler i de fire kommuner udfærdigede i anden halvdel af 2015. Heraf fremgik det, hvilke områder skolerne især havde valgt at sætte fokus på i projektperioden. De otte skoler er udvalgt blandt de 52 involverede skoler i de fire kommuner, så der sikres en variation i forhold til skolernes fokusområder. I undersøgelsen indgår dermed skoler med forskellige udgangspunkter ved projektets igangsættelse, og de må forventes at gennemføre forskellige udviklingsforløb. Udvælgelsen af skoler foregik i samarbejde med A.P. Møller Fonden samt projektets styregruppe bestående af skolecheferne i de fire kommuner.

Deltagende skoler

De otte deltagende skoler er:

1. Dyssegårdsskolen, Gentofte Kommune
 2. Skovshoved Skole, Gentofte Kommune
 3. Buddinge Skole, Gladsaxe Kommune
 4. Vadgård Skole, Gladsaxe Kommune
 5. Heldagsskolen Fuglsanggård, Lyngby-Taarbæk Kommune
 6. Trongårdsskolen, Lyngby-Taarbæk Kommune
 7. Høsterkøb Skole, Rudersdal Kommune
 8. Sjælsøskolen, Rudersdal Kommune.
-

Gennemførelse af interview

Interviewene på skolerne blev gennemført i to runder. Første runde blev gennemført af EVA i februar-marts 2016. På hver af de otte skoler blev ét interview gennemført med deltagelse af skoleledelsen og LIC'er. Interviewene omhandlede de indledende projektaktiviteter og særligt skolernes arbejde med at udarbejde de lokale handleplaner for projektet. Interviewene fokuserede på følgende:

- Hvilke udfordringer er identificeret på skolen?
- Hvordan har skoleledelsen oplevet arbejdet med den lokale handleplan?
- Hvordan oplever skoleledelsen de redskaber og den kompetenceudvikling, der stilles til rådighed af Visible Learning Plus?

Resultater fra første interviewrunde er afrapporteret i et notat, som er sendt til A.P. Møller Fonden og de fire kommuner i 2016.

Anden interviewrunde blev gennemført i april-maj 2017. På hver af de otte skoler gennemførte EVA følgende interview:

- To gruppeinterview med elever fra hhv. mellemtrinnet og udskoling. De deltagende elever kom fra samme klasse i hvert af de to interview.⁵
- Ét gruppeinterview med lærere og pædagoger. I gruppeinterviewene deltog tre-otte lærere og pædagoger.
- Ét gruppe- eller enkeltinterview med skolens LIC'er. I interviewene deltog alle skolens (en-fire) LIC'er.
- Ét interview med skoleledelsen. På to skoler deltog skolelederen alene i interviewet, mens skolelederen på de resterende skoler deltog sammen med enten viceskolelederen, en souschef, en afdelingsleder eller en faglig leder.

Interview med elever

Fokus for interviewene var elevernes oplevelser af undervisningen og arbejdet med synlig læring.

Interview med lærere og pædagoger

Fokus for interview med lærerne og pædagogerne var, hvorvidt de oplever, at deres undervisningspraksis er blevet forandret i projektperioden og i så fald på hvilken måde.

Interview med LIC'er

Fokus for interviewet med LIC'erne var spørgsmålet om, hvilken funktion og rolle de har haft i udviklingsprocesserne på skolen.

Interview med skoleledelsen

Fokus for interviewet med skoleledelsen var arbejdet med at implementere skolens handleplan, hvordan skoleledelsen har arbejdet med data, samarbejdet med LIC'erne, og hvilke ændringer skoleledelsen oplever, at projektet har medført.

5 På den deltagende specialskole gennemførte vi ingen interview med elever.

Vi har analyseret de kvalitative data ved at identificere centrale temaer i interviewene. Vi har med det afsæt arbejdet på tværs af de kvalitative data fra de otte skoler og identificeret væsentlige mønstre og tendenser i datamaterialet. Det vil sige, at vi for hvert tema har identificeret de væsentligste erfaringer og vurderinger i interviewene med hhv. LIC'er, lærere og pædagoger, ledelser og elever.

2.3.3 Projektgruppe

Projektgruppen på EVA har ansvaret for evalueringen og udarbejdelsen af rapporten og består af evalueringskonsulent Ditte Nissen Storgaard (projektleder), chefkonsulent Signe Mette Jensen, chefkonsulent Mikkel Bergqvist, evalueringskonsulent Mette Riisgaard Hansen og evalueringskonsulent Thea Suldrup Jørgensen. Evalueringsmedarbejderne Maria Thiemer, Stefan Rasmus Hansen og Robert Ladefoged har medvirket i forbindelse med dataindsamling og -behandling.

2.3.4 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler. *Kapitel 3* belyser skolernes implementering af projektet, dels skolernes arbejde med at omsætte projektet til praksis, dels organiseringen af arbejdet samt de ressourcer, skolerne har til rådighed. Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen fra sommeren 2017 og de kvalitative data. *Kapitel 4* præsenterer resultaterne fra før- og eftermålingen, der kortlægger, hvordan skolerne har ændret deres praksis i retning af de opstillede mål for projektet. *Kapitel 5* belyser projektdeltagernes erfaringer med og vurdering af de ændringer, der er sket i skolernes undervisningspraksis i projektperioden. Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen fra sommeren 2017 og de kvalitative data. *Kapitel 6* sætter fokus på, hvad lærere og pædagoger ønsker styrket i det fremadrettede arbejde med projektet. Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen fra sommeren 2017 og de kvalitative data.

3 Implementering af projektet

Dette kapitel handler om skolernes arbejde med at implementere projektet Alle elever skal lære at lære mere. Først ser vi på skolernes arbejde med at omsætte projektet til praksis. Dernæst på organiseringen af arbejdet samt de ressourcer, skolerne har til rådighed. Kapitlet er baseret på kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og pædagoger på alle skoler i sommeren 2017 samt kvalitative data fra interview med ledelser, LIC'er, lærere og pædagoger på de otte udvalgte skoler.

Både de kvantitative og de kvalitative data peger på, at lærere og pædagoger oplever en manglende sammenhæng og en unødigt distance mellem projektets indhold og skolernes eksisterende praksis. Samtidig peger data på, at de fagprofessionelle oplever, at de mangler tid til at arbejde med projektet. De kvalitative data tegner et billede af, at ledelsen og LIC'erne på de otte skoler arbejder tæt sammen om projektet, samt at en af LIC'ernes vigtigste opgaver er at tilpasse og oversætte projektet til det eksisterende arbejde på skolerne. Kapitlet fremhæver også, at tilpasningen er vigtig for skolernes implementering af projektet og for lærernes og pædagogernes opbakning til projektet.

I første del af kapitlet udfolder vi først de forhold, som skaber distancen mellem de fagprofessionelles praksis og projektet, og påpeger, at skolerne har arbejdet med at gøre projektet meningsfuldt og relevant. I anden del af kapitlet beskriver vi organiseringen af arbejdet med projektet, blandt andet hvordan lærernes og pædagogernes arbejde med projektets elementer er struktureret. Endelig beskriver vi, hvad LIC'ernes opgaver består i, og hvilke udfordringer de oplever i forbindelse med deres varetagelse af funktionen.

3.1 Fra koncept til praksis

Det er en gennemgående udfordring for skolerne at tilpasse projektet til deres egen lokale kontekst. Lærere og pædagoger oplever, at de bliver mødt af et koncept, som er svært at omsætte i deres undervisningspraksis. I dette afsnit udfolder vi, hvordan denne oplevelse kommer til udtryk i de kvantitative data såvel som i de kvalitative data.

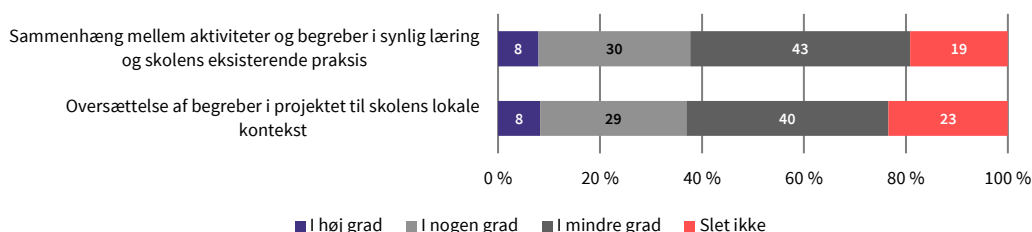
3.1.1 Manglende sammenhæng mellem projektet og skolens eksisterende praksis

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen peger på, at de fagprofessionelle oplever, at der mangler sammenhæng mellem projektet og skolens eksisterende praksis. Dette kommer til udtryk på to måder.

For det første oplever de fagprofessionelle, at der mangler oversættelse af begreber i projektet til skolens lokale kontekst. Figur 3.1 viser, at kun 8 % af de fagprofessionelle i høj grad oplever, at der i projektet sker tilstrækkelig oversættelse af begreber til skolens lokale kontekst. Derimod har i alt 63 % svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke" i forbindelse med dette udsagn.

FIGUR 3.1

I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? (n = 631)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

For det andet oplever de fagprofessionelle, at der mangler sammenhæng mellem aktiviteter og begreber i projektet og skolens eksisterende kontekst. Af figur 3.1 fremgår det, at kun 8 % af de fagprofessionelle i høj grad mener, at der er tilstrækkelig sammenhæng mellem aktiviteter og begreber i projektet og skolens eksisterende kontekst. Omvendt har i alt 62 % af de fagprofessionelle svaret "I mindre grad" (43 %) eller "Slet ikke" (19 %) i forbindelse med udsagnet.

I forbindelse med sammenhængen mellem projektet og skolernes praksis peger de kvantitative data også på, at der er forskel på, i hvor høj grad de fagprofessionelle oplever, at de har fået tilstrækkelig information fra ledelsen, og at ledelsens forventninger i forbindelse med projektet har været tydelige. Der er således en mindre andel (15 % og 16 %) af de fagprofessionelle, der i høj grad oplever, hhv. at de har fået tilstrækkelig information fra ledelsen, og at ledelsens forventninger i forbindelse med projektet har været tydelige. Der er dog en betydelig andel (46 %), som har svaret "I nogen grad" på de to spørgsmål (appendiks B, figur B.34, B.37).

Herudover viser de kvantitative data, at de fagprofessionelle ikke oplever at have fået tilstrækkelig støtte til at udvikle deres praksis angående synlig læring. Dette ses, ved at i alt 60 % af de fagprofessionelle i spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 svarer, at de i mindre grad (40 %) eller slet ikke (20 %) oplever, at støtten i forbindelse med udviklingen af deres praksis angående synlig læring har været tilstrækkelig (appendiks B, figur B.38).

Oplevelsen af den manglende sammenhæng mellem projektet og skolernes praksis er et problem, vi også identificerede i de kvalitative data fra interviewene på de otte udvalgte skoler. Den manglende sammenhæng kom til udtryk ved oplevelsen af en unødigt distance mellem de elementer og ideer, de fagprofessionelle blev præsenteret for på kurserne, og deres egen virkelighed på skolerne. Denne distance gjorde implementeringen vanskelig. Interviewene peger på, at den distance, som LIC'er, lærere og pædagoger oplever mellem deres undervisningspraksis og de ideer og tiltag, de møder i projektet, især skyldes tre forhold i forbindelse med projektet: 1) Formen og rammerne opleves som ufleksible, 2) indholdet i projektet var uklart, og 3) projektets læringssyn opleves som snævert. I det følgende udfolder vi disse forhold.

3.1.2 Formen og rammerne opleves som ufleksible

Interviewene på de otte udvalgte skoler peger på, at lærere og pædagoger deler en oplevelse af, at projektet er stort og ufleksibelt. De oplever, at de skal tilpasse sig et koncept, som er planlagt og struktureret uden hensyn til deres lokale kontekst, frem for at projektet imødekommer et behov på skolen.

Oplevelsen handler blandt andet om, at der med kort varsel kommer obligatoriske opgaver. Det handler også om, at der på kurserne præsenteres mange nye ord og ideer, som ikke umiddelbart er genkendelige for deltagerne, og som de har svært ved at se for sig i praksis. Lærere og pædagoger savner mere tid afsat til at gøre sig erfaringer med tiltagene.



Det er ærgerligt, at det er en tvungen opgave frem for et inspirerende idekatalog. Det skaber ikke motivation. Det er ærgerligt, for der er så mange gode ting i synlig læring, og det drukner.

Lærer, indskoling og mellemtrin

Der er også deltagere, som savner fleksibilitet og mere imødekommenhed i forhold til deres egen rolle i projektet. Først og fremmest nævnes pædagogerne ikke i kursusmaterialet eller på kurserne, men skal alligevel deltage på alle kurser og arbejde med tiltagene i projektet. Det giver anledning til frustration. Pædagogerne oplever, at der i programmet bliver lagt meget vægt på faglig læring, og at der ligger en opgave i at forstå, hvordan man kan arbejde med synlig læring som pædagog, når ens kompetencer i højere grad handler om det pædagogiske og sociale end det fagligt didaktiske.



Projektet står i kontrast til vores arbejde med reformen, som har fokus på tværfaglighed og ligeværd. Forløbet er mindet på lærergruppen, og der er nogle, som godt kan føle et angreb på vores profession, og så kommer der modstand mod det – og det er ærgerligt.

Pædagog

Det har også en betydning for lærernes og pædagogernes oplevelse af projektet, hvordan de opfatter projektet i relation til andre indsatser. Et perspektiv, der kom til udtryk i interviewene, er, at der igangsættes tiltag og projekter, der løber for en tid, men så erstattes af noget nyt. En lærer beskrev, hvordan hun oplever, at introduktionen af flere tiltag på én gang betyder, at lærerne går i stå med de enkelte tiltag og ikke når i mål med dem.



Jeg oplever, at ledelsen sætter mange ting i gang på én gang. [...] Der er mange tiltag, vi er startet med uden at nå i mål, og så kommer der noget nyt igen. Så da synlig læring blev præsenteret, orkede vi ikke at starte noget nyt op for bare at gøre det. Men fordi vi har brugt tid på det her, er det kommet i mål.

Lærer, indskoling

Som citatet ovenfor også illustrerer, ser de fagprofessionelle et behov for at arbejde med nye indsatser over en længere periode, fordi det tager tid for dem at ændre deres praksis og skabe en ny kultur på skolen. På denne skole har der været tid til rådighed til projektet, og derfor oplever lærerne, at de har kunnet implementere det. Det kræver altså både tid og vedholdenhed at få arbejdet med synlig læring til at leve på skolerne. Det er en pointe, vi også udfolder nedenfor.

3.1.3 Indholdet i projektet var uklart og manglede sammenhæng med skolernes eksisterende praksis

Flere af de fagprofessionelle på de otte skoler fortalte os, at det tog tid, inden de rigtigt forstod, hvad projektet gik ud på, og hvordan det kunne bidrage til udviklingen af deres praksis. Det handler både om, at formidlingen af indholdet er uklar, og om, at det er dårligt tilpasset skolernes kontekst.

Udfordringen i at forstå og omsætte projektets indhold handler dels om, at der var mange nye begreber og metoder, som ikke umiddelbart var genkendelige for de fagprofessionelle på de otte skoler, og som de heller ikke, på baggrund af kurserne, umiddelbart kunne se, hvordan de skulle bruge. I interviewene påpegede lærere, pædagoger og LIC'er, at kursusmaterialet hverken bygger på tydelige teoretiske kilder eller giver konkrete eksempler på, hvordan det newzealandsk inspirerede materiale kan anvendes i en dansk skolekontekst. Flere af deltagerne fortalte derfor, at de i starten oplevede arbejdet med projektet som en ekstra opgave snarere end som en hjælp til deres arbejde.



Det er meget med dokumentation for dokumentationens skyld, og der er mange fremmedord, og det frustrerer mine kollegaer, og hvad betyder det? Og hvad er det, vi skal?

Pædagog

Blandt nogle medarbejdere skaber det frustration, at de ikke kan se, hvordan arbejdet med projektet kan understøtte deres arbejde.

3.1.4 Lærere og pædagoger oplever projektets læringsyn som snævert

Den tredje væsentlige udfordring i projektet handler om, at nogle lærere og pædagoger oplever, at det læringsyn, som projektet bygger på, kun favner en del af det, læring handler om for dem. Et perspektiv, der kom til udtryk i interviewene, er, at synlig læring sætter fokus på mål for elevernes faglige læring. Det kan have uheldige konsekvenser for undervisningen og for eleverne. Det kan betyde, at der bliver sat mere fokus på de målbare færdigheder, end der gør på elevernes dannelse, som lærerne mener, det er sværere at sætte mål for. Det kan også gøre det vanskeligt at give plads til arbejdet med klassens trivsel og sociale relationer. Blandt lærerne er der en opmærksomhed på at give plads til det, de kalder "elevernes medbestemmelse", "det hele menneske" og "dannelse og fællesskab".

Det læringsyn, som præsenteres i kursusmaterialet, blev af en lærer beskrevet som indstuderet og utroværdigt, og det er ikke et sted, vedkommende ønsker at bringe sine egne elever hen:



Man skal overbevises om, at konceptet er godt, og derfor viser de [Visible Learning Plus] videoer om, hvor lykkelige børnene er, fordi de er blevet undervist med synlig læring. Det er meget amerikansk og meget udenlandsk for os i en dansk folkeskole, og så er man skeptisk.

Lærer, indskolingen

For andre lærere er det uproblematisk at udvide læringsforståelsen og arbejde med sociale mål eller mål for læringsstrategier, der blandt andet kan handle om at hjælpe sine kammerater, frem for rent faglige mål. Konkret mødte vi både lærere og pædagoger, der arbejder med mål for klasse-regler eller håndtering af konflikter, og andre, som arbejder med mål for elevernes læring.

3.1.5 Projektet kræver tilpasning og bearbejdning

På tværs af de otte skoler deler medarbejderne en oplevelse af, at projektet skal gøres meningsfuldt og betydningsfuldt i forhold til den daglige praksis på skolerne. Det er en opgave, som ikke er defineret i projektet, og som i høj grad ligger hos LIC'erne.

Skolerne har derfor arbejdet med dels at udvælge nogle elementer fra projektet, som de kunne koble til det arbejde, de allerede var i gang med, dels at oversætte og omsætte projektets elementer til begreber, så det passer ind i deres eksisterende praksis. Det betyder fx, at nogle skoler arbejder særligt med feedback, som også var et fokusområde på skolen, før projektet blev sat i gang, og på andre skole bliver arbejdet med impact cycles præsenteret som en videreførelse af arbejdet med SMTTE-modellen.

Det er et gennemgående perspektiv blandt lærere og pædagoger på de otte skoler, at de har fundet elementer og principper i projektet, som det er meningsfuldt at arbejde med, og som har været med til at udvikle deres praksis, på trods af den frustration, de har følt. De oplever, at indsatsen er blevet meningsfuld i det udviklingsarbejde, der er sket på skolerne.

På de følgende sider ser vi nærmere på, hvordan dette arbejde med at organisere og omsætte projektet er grebet an på skolerne. I næste kapitel belyser vi læreres og pædagogers oplevelse af, hvordan deres praksis har udviklet sig.

3.2 Organisering og ressourcer

Der tegner sig et billede af, at de fagprofessionelle savner mere tid til at arbejde med projektet – særligt tid til at afprøve projektets redskaber i praksis. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at samarbejdet mellem LIC'erne og lærerne og pædagogerne har været begrænset, men at sparringen har bidraget til at udvikle de fagprofessionelles arbejde med læringsmål og elevernes læringsproces. Interviewene peger på, at LIC'erne har en vigtig opgave med at oversætte projektet til skolernes eksisterende arbejde for at gøre implementeringen lettere.

3.2.1 Organisering af projektet

De kvantitative og de kvalitative data peger på, at de fagprofessionelle oplever, at de ikke har tilstrækkelig tid til at arbejde med projektet. Interviewene peger på, at et fællestræk for de otte skoler er, at de inddrager lærermøderne til arbejdet med projektet, men i forskelligt omfang. LIC'er, ledelser, lærere og pædagoger deltager desuden i forskellige typer af kommunale netværk.

Rollen som LIC varetages af både lærere og pædagoger

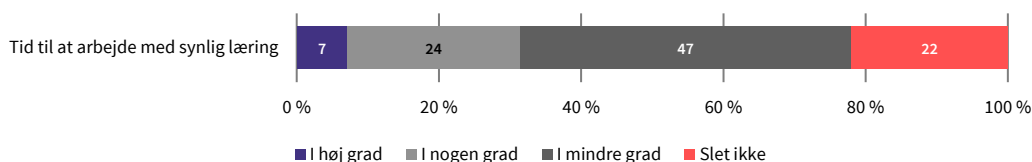
Rollen som LIC varetages af en-tre lærere og/eller pædagoger på hver af de otte skoler. Det er dog hovedsageligt lærere, der indgår i rollen som LIC'er. På de skoler, hvor LIC-rollen udelukkende varetages af lærere, fortalte LIC'erne eller ledelsen, at de ønsker at finde en pædagog, der vil indgå i gruppen af LIC'er. Desuden er der blandt LIC'er og ledelser på flere af skolerne et ønske om at have flere LIC'er på skolen, end de allerede har. Dette skyldes primært, at der på flere skoler var LIC'er, som ikke var på skolen længere på grund af jobskifte.

Manglende tid til at arbejde med projektet

Resultaterne fra de kvantitative data peger på, at en stor andel af de fagprofessionelle oplever, at de ikke har haft tilstrækkelig tid til at arbejde med synlig læring. Figur 3.2 viser, at i alt 69 % af de fagprofessionelle oplever, at de i mindre grad (47 %) eller slet ikke (22 %) har haft tilstrækkelig tid til at arbejde med synlig læring. Derimod oplever i alt 31 % af de fagprofessionelle, at de i høj grad (7 %) eller nogen grad (24 %) har haft tilstrækkelig tid til at arbejde med synlig læring.

FIGUR 3.2

I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? (n = 631)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Resultaterne fra de kvantitative data peger på, at der er variation i de fagprofessionelles oplevelse af, hvorvidt der har været tilstrækkeligt med fælles møder på skolen til at understøtte deres arbejde med synlig læring. I alt 61 % af de fagprofessionelle vurderer, at der i nogen grad (45 %) eller i høj grad (16 %) har været tilstrækkeligt med møder. Derimod vurderer i alt 39 % af de fagprofessionelle, at der i mindre grad (31 %) eller slet ikke (8 %) har været tilstrækkeligt med fælles møder til at understøtte deres arbejde med synlig læring (appendiks B, figur B.40).

Disse resultater peger på, at de fagprofessionelle ikke oplever et behov for at holde flere møder om synlig læring, men ser et behov for mere tid til deres arbejde med synlig læring. Interviewene med LIC'erne på de otte udvalgte skoler peger ligeledes på, at LIC'erne oplever et behov for mere tid til deres og kollegaernes arbejde med projektet – i særlig grad tid til at afprøve redskaberne i praksis og gøre sig deres egne erfaringer. Dette udfoldes i de følgende afsnit.

Fælles for de otte skoler, vi gennemførte interview på, er, at der er afsat et antal timer til LIC'erne til at løse deres opgaver i forbindelse med projektet. Det er en gennemgående vurdering blandt LIC'erne, at de har haft for få timer til rådighed til deres opgaver. Interviewene med LIC'erne peger på, at de opfatter de opgaver, de skal løfte, som omfattende og stikkende i mange retninger. Med

de få timer til rådighed har opgaverne været svære at løfte. Nogle LIC'er har derfor brugt deres fritid på opgaverne for at nå dem. LIC'erne fortalte, at de især har manglet tid til forberedelse, når de fx har skullet vejlede lærerne og pædagogerne på deres egen skole om redskaber og metoder fra kurserne, som lærerne og pædagogerne ikke selv har været på kursus i. LIC'erne ønsker at have tid til konkret at afprøve redskaber og metoder for at være tilstrækkeligt forberedt, inden de skal vejlede deres kollegaer. Der er eksempler på LIC'er, som alligevel har prioriteret at afprøve redskaberne, selvom de ikke har haft timer til rådighed til det. Det er en holdning blandt LIC'erne, at der har været et højt ambitionsniveau for deres funktion og opgaver, som det har været urealistisk at imødekomme inden for den givne tidsramme.

Der er også eksempler på, at lærerne har fået timer til rådighed til at arbejde med redskaberne fra projektet, fx 20 timer per skoleår ud over kursusdagene. Timerne er typisk placeret i forbindelse med lærermøderne, hvor lærerne har arbejdet med de samme redskaber samtidig. Det er primært arbejdet med redskabet impact cycles, der er afsat timer til (se beskrivelse af en impact cycle i kapitlet om ændring af undervisningspraksis).

Planlægningen af arbejdet med projektet er mere eller mindre struktureret på de otte skoler. Når det er mindst struktureret, har arbejdet med redskaber og metoder fra projektet været lagt ud til den enkelte medarbejder, med muligheden for fx at søge sammen i par. På andre skoler har der været en mere fast struktur for arbejdet. Én struktur har været, at lærerne parvis planlægger og gennemfører impact cycles. En anden struktur har været at gennemføre arbejdet med impact cycles i fagteams på de enkelte årgange. I begge tilfælde har en opfølgning på lærernes og pædagogerne arbejde været en del af arbejdet. Nogle steder har LIC'erne opfordret de lærere, som har arbejdet parvis, til at give hinanden formativ feedback. Andre steder har opfølgningen på lærernes erfaring været en markedsplads på et lærermøde faciliteret af LIC'erne, hvor lærerne skulle præsentere deres impact cycles for hinanden.

Det er et gennemgående træk, at skolens arbejde med projektet tages op på skolens lærermøder, men det er forskelligt, hvor meget projektet fylder på møderne. Projektet kan fx være en del af lærermødet, ved at LIC'erne orienterer om deres arbejde eller konkrete redskaber i forbindelse med projektet. Der er også et eksempel på, at projektet er omdrejningspunktet for alle lærermøder på skolen, da skolen har valgt at lade synlig læring være udgangspunktet for hele den pædagogiske udvikling på skolen.

Skolerne har gavn af kommunale netværk

Der er etableret kommunale netværk i projektets fire kommuner, som skal støtte op om skolernes arbejde med projektet via samarbejde og videndeling. Det gælder for de otte udvalgte skoler, at netværkene er organiseret som månedlige møder for skolelederne i den enkelte kommune eller som møder for ledelser og LIC'er for en gruppe af skoler i kommunen. Den aktuelle forvaltnings rolle kan være at facilitere møderne. Ét af netværkene er målrettet de LIC'er på kommunens skoler, som er pædagoger. En LIC, der selv er pædagog, har taget initiativ til dette netværk, da hun oplevede et behov for erfaringsudveksling blandt pædagogerne.

Der er en oplevelse blandt skoleledere og LIC'er på de otte skoler af, at de har gavn af deres respektive kommunale netværk. En skoleleder fortalte, at netværket blandt skolelederne i kommunen har betydet, at der er mere videndeling blandt lederne:



Det har ændret meget i forhold til før, hvor det meget var ens egen butik. Nu er der mere deling og [fokus på] ”hvad kan I?”. Og det er lettere [nu], fordi vi laver det samme.

Skoleleder

Mens det altså opleves som en styrke med netværk mellem skolerne internt i kommunen, giver flere skoleledere og LIC'er udtryk for, at et netværk på tværs af kommunerne bliver for abstrakt og ikke er relevant nok for den enkelte skole. Interviewene med lærere og pædagoger peger også på, at videndeling og sparring på fx kurserne giver det største udbytte, hvis sparringen sker mellem skoler internt i kommunen.

3.2.2 Ledelsens rolle og arbejdet med handleplanen

Det dominerende billede på de otte skoler er, at ledelsen indgår i et tæt samarbejde med LIC'erne om planlægning af projektet, og at dette samarbejde følger en flad struktur. Derudover består rollen i at bakke op om og støtte LIC'erne i deres arbejde med projektet.

LIC'erne og ledelsen arbejder tæt sammen om projektet

Ledelsen og LIC'erne udgør styregruppen for projektet på den enkelte skole og har et tæt samarbejde om projektet, fx i forbindelse med ugentlige møder. Samarbejdet har blandt andet bestået i at udvikle og planlægge arbejdet med projektet, fx lave planer for, i hvilken retning de vil arbejde på skolen, og hvad de næste skridt skal være i forbindelse med projektet.

Det er et fælles træk for de otte skoler, at LIC'erne og ledelsens samarbejde om projektet følger en flad struktur, hvor ledelsen er lydhør over for LIC'ernes forslag og ønsker. LIC'erne oplever især at have gode muligheder for medbestemmelse og selvstændighed i deres arbejde. På de skoler, hvor ledelsen ikke har et kontinuerligt samarbejde med LIC'erne, blandt andet på grund af tidsmangel, oplever LIC'erne alligevel, at ledelsen er lydhør over for deres ønsker.

Ledelsen bakker op om projektet og støtter LIC'erne

Interviewene med ledelsen og LIC'erne peger på, at ledelsen har en støttende funktion over for LIC'erne. Lederne beskrev, at de blandt andet har bidraget til at sikre den røde tråd i skolens arbejde med projektet, har skabt overblik over projektet og har givet LIC'erne tryghed og legitimitet i forhold til deres rolle over for lærer- og pædagoggruppen. En leder fortalte uddybende, at behovet for støtte fra ledelsens side har været stor, men at denne ledelsesopgave har været vanskelig, da hverken LIC'erne eller ledelsen har fået information om, hvad de næste skridt i projektet ville være, fx hvad der skulle ske på kurserne for LIC'erne. Det er en gennemgående holdning hos lederne, at de gerne ville have været ”et par skridt foran” for at kunne støtte LIC'erne bedre.

LIC'erne på de otte skoler oplever, at ledelsen bakker op om både deres arbejde som LIC'er og arbejdet med projektet generelt. Ifølge LIC'erne er ledelsens opbakning vigtig for, hvordan skolens arbejde med projektet fungerer, som det illustreres her:



[Opbakningen fra ledelsen] er god, og det er derfor, at det [projektet] går godt her – at de bakker op og prioriterer det. [Selvom] nogle lærere synes, at der er for meget fokus på det [projektet].

LIC

Som citatet illustrerer, er et perspektiv blandt LIC'erne, at ledelsen prioriterer projektet på trods af eventuel modstand blandt lærere og pædagoger.

Skolerne bruger handleplanen som styringsredskab

Alle skoler, der deltager i projektet, har udarbejdet en handleplan for arbejdet med synlig læring specifikt for deres skole. Handleplanerne for projektets første år på de otte udvalgte skoler indeholder fokuspunkter som læringsmål, læringskompetencer, succeskriterier, feedback og dataindsamling. I de fire kommuner udarbejder alle skoler deres egen handleplan på baggrund af fire overordnede fokusområder. Der er også et eksempel på, at handleplanen for projektet tager udgangspunkt i den specifikke skoleplan, hvorved skolens eksisterende fokusområder bliver styrende for arbejdet med projektet. Ledelsen og LIC'erne har typisk udarbejdet skolens handleplan for projektet i fællesskab.

På baggrund af interviewene med lederne tegner der sig et billede af, at handleplanen bliver brugt som styringsredskab i forbindelse med projektet i varierende grad, mens der også er et eksempel på, at en skole ikke arbejder ud fra handleplanen.

3.2.3 LIC'er

På hjemmesiden for projektet beskrives det, at "en LIC har en særlig viden om synlig læring og klædes på til at vejlede og støtte kollegerne på skolerne i arbejdet med synlig læring" (<http://www.4kommuner.dk/arkiv/item/3-uddannelsesforlob-for-local-impact-coaches>).

De kvantitative data peger på, at lærernes og pædagogernes sparring med LIC'erne primært har handlet om arbejdet med impact cycles. På baggrund af de kvalitative data kan LIC'ernes opgaver på de otte skoler siges at bestå i at planlægge projektet, oversætte projektets elementer til skolens praksis og vejlede deres kollegaer. Dog oplever LIC'erne forskellige udfordringer i deres arbejde. Blandt andet oplever de, at de ikke er blevet klædt grundigt nok på til at kunne vejlede deres kollegaer om synlig læring.

Samarbejdet med LIC'erne

Resultaterne fra de kvantitative data fra 2017 peger på, at lærernes og pædagogernes samarbejde med LIC'erne har været begrænset og hovedsageligt har handlet om arbejdet med impact cycles. Resultaterne illustrerer dog også, at lærerne og pædagogerne oplever, at de har fået tilstrækkelig information fra LIC'erne, og at samarbejdet har bidraget til at udvikle deres arbejde med læringsmål og elevernes læringsproces. Dette kommer til udtryk på følgende måder.

For det første ses det, at der er en overvægt af lærere og pædagoger, der kun i begrænset omfang har samarbejdet med LIC'erne på skolen. Omkring en tredjedel (32 %) af lærerne og pædagogerne svarer, at de ikke i det seneste skoleår har sparret med en LIC, og omkring en fjerdedel (26 %) har sparret med én LIC én gang i løbet af skoleåret 2016/17. Derimod svarer 20 % af lærerne og pædagogerne, at de har sparret med en LIC to gange, 7 %, at de har gjort det tre gange, og 15 %, at de har gjort det fire gange eller flere (appendiks B, figur B.13). De hyppigste grunde til et manglende samarbejde med LIC'erne er: "Jeg har prioriteret andre opgaver", "Jeg har ikke haft brug for sparring i mit arbejde med synlig læring", "Det har ikke været muligt at finde et ledigt mødetidspunkt" og "Jeg ved ikke, hvad LIC'en kan hjælpe med" (appendiks B, figur B.14, tabel B.1).

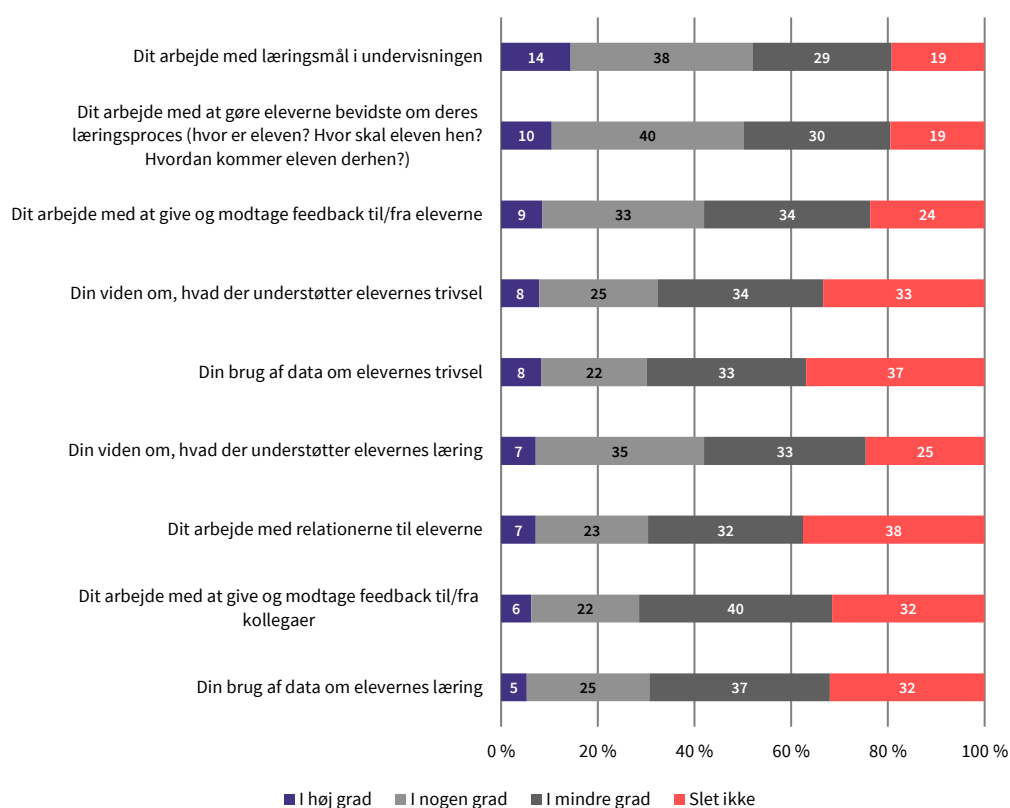
For det andet viser spørgeskemaundersøgelsen, at samarbejdet med LIC'erne i høj grad har handlet om sparring vedrørende arbejdet med impact cycles. I alt 67 % af lærerne og pædagogerne svarer, at samarbejdet i nogen grad (42 %) eller i høj grad (25 %) har handlet om arbejdet med impact cycles. Derudover omhandler samarbejdet i nogen grad også sparring i forhold til at opstille læringsmål, formulering af succeskriterier, undervisningen og teamets samarbejde om synlig læring (appendiks B, figur B.15-B.24).

For det tredje viser resultaterne fra spørgeskemaet, at i alt 65 % af de fagprofessionelle i nogen grad (45 %) eller i høj grad (20 %) oplever, at de har fået tilstrækkelig information fra LIC'erne (appendiks B, figur B.35).

Endelig peger de kvantitative data på, at samarbejdet med LIC'erne i nogen grad har bidraget til at udvikle de fagprofessionelles arbejde med læringsmål og elevernes læringsproces. I figur 3.3 ses det, at i alt 52 % og 50 % af de fagprofessionelle svarer, at de i nogen grad (hhv. 38 og 40 %) eller i høj grad (hhv. 14 % og 10 %) oplever, at hhv. samarbejdet med LIC'erne har bidraget til at udvikle deres arbejde med læringsmål i undervisningen, og at deres arbejde med at gøre eleverne bevidste om deres læringsproces. Figuren viser ligeledes, at lærerne og pædagogerne til dels oplever, at samarbejdet bidrager til at udvikle deres arbejde med at give og modtage feedback til og fra eleverne og deres viden om, hvad der understøtter elevernes læring.

FIGUR 3.3

I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder?: (n = 431)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

LIC'erne samarbejder med ledelsen om planlægning af projektet

Af interviewene med ledere og LIC'er på de otte skoler fremgår det, at en af LIC'ernes primære opgaver har været at udvikle og planlægge arbejdet med projektet i samarbejde med ledelsen. LIC'erne og ledelserne fortalte, at det har været nødvendigt for dem at sortere i den store mængde af redskaber og metoder, de er blevet præsenteret for på kurserne. En LIC beskrev det på denne måde:



Der har været meget sortering. På kurserne tænker man ”hvad skal vi bruge?”. Det [er det] med at tænke på, hvad vi kan bruge, og gøre det til vores. Så det bliver en integreret del af vores skole.

LIC

Interviewene med LIC'erne og ledelserne peger på, at de har valgt at fokusere på de dele fra kurserne, som passede bedst ind i skolens eksisterende arbejde eller fokusområder. Fx valgte en skole at prioritere at arbejde med kursernes redskaber vedrørende feedback, da den i forvejen havde et fokus på feedback. Redskaberne fra kurserne blev på denne måde en anledning til at arbejde videre med skolens eksisterende fokusområder eller mål.

Det er nødvendigt at oversætte redskaber og metoder i projektet

LIC'erne på de otte skoler fremhæver, at de har haft en stor opgave med at tilpasse og oversætte redskaber og metoder fra kurserne, inden de kunne arbejde med dem på deres skoler. LIC'erne har derfor på forskellig vis tilpasset redskaberne, så de i højere grad passede til den måde, som lærer- og pædagoggruppen arbejdede eller ønskede at arbejde på. Som eksempel valgte LIC'erne at forenkle eller justere redskabet impact cycle, da det blev oplevet som svært at gå til og omfattende. Det blev blandt andet tilpasset ved at gøre det til en mere cirkulær proces inspireret af aktionslæring, ved at lade det bestå af færre trin eller ved at kalde det en læringscirkel.

Et perspektiv blandt LIC'er er, at de fremover vil tilpasse elementerne fra projektet til deres skole i højere grad, end de har gjort hidtil. Vi ser, at dette ønske udspringer af et behov blandt LIC'erne og ledelsen for at gøre sig mere fri af strukturen og konceptet i kurserne, der af flere opleves som ufleksible i forhold til, hvilke fokusområder, redskaber og metoder de skal arbejde med hvornår.

Der er et særligt behov for oversættelse til pædagogernes kontekst

LIC'erne og pædagoggruppen på de otte skoler oplever et særligt behov for tilpasning af projektet til pædagogernes daglige arbejde. De oplever, at pædagogernes rolle i projektet er uklar og undefineret, da projektet er målrettet og designet til lærernes undervisningskontekst. Kurserne har desuden primært fokus på faglig læring og ikke sociale mål og trivsel, som fylder meget i pædagogernes arbejde. Pædagogerne deltager altså i kurserne, men nævnes ikke i kursusmaterialet og i begyndelsen heller ikke under kurserne. LIC'ernes arbejde har derfor også bestået i at tilpasse projektets redskaber og metoder til pædagogernes kontekst – både i undervisningen og i fritidsordningerne. Det opleves af LIC'erne som en styrke, hvis en af LIC'erne på skolen er en pædagog, fordi man erved bedre kan inddrage pædagogerne i projektet.

Oversættelsen har mindsket lærere og pædagogers modstand mod projektet

Interviewene peger på, at en del af grunden til det store behov for tilpasning og oversættelse er, at lærerne og pædagogerne har følt en modstand mod kursernes indhold. Både LIC'er, ledelser, lærere og pædagoger beskrev, at indholdet i kurserne er langt fra deres egen praksis, blandt andet fordi eksemplerne på kurserne drejer sig om det newzealandske skolesystem og tager udgangspunkt i det læringssyn, der findes der. Det er derfor svært at overføre tankegangen og elementerne fra kurserne til deltagerens egen kontekst og kultur, hvor synet på faktorer som læringssyn, elevbestemmelse og elevdemokrati er et andet. En LIC udtrykte det på denne måde:



Det er ikke den virkelighed, vi har, som de fyrer af på de her kurser. Så folk synes, at det ligger langt fra deres hverdag. Så man kan tage de gode ting; det er det, vi har forsøgt at gøre.

LIC

Modstanden er også rettet mod brugen af engelske ord på kurserne og i kursusmaterialet, fx ordene local impact coach, impact cycle og foundation day (første kursusdag). Derfor har nogle LIC'er valgt at oversætte de engelske ord til danske ord; blandt andet erstattes impact cycle med aktionslæring og local impact coach med læringsvejleder.

Et dominerende perspektiv blandt LIC'er, lærere og pædagoger er desuden, at kursusmaterialet til de enkelte kursusgange har en generisk form, som gør det svært at navigere i. De efterspørger også, at materialet i højere grad er teoretisk og fagligt funderet. De ønsker referencer i materialet, så det er muligt at læse om de teorier, der ligger bag udviklingen af materialet, eller et pensum, som gør det muligt at forberede sig til kurserne. Nogle LIC'er har taget konsekvensen af dette og har udviklet deres eget materiale til brug på skolerne eller har selv fundet uddybende litteratur. Interviewene peger altså på, at den stil, der er anvendt på kurserne og i kursusmaterialet, har betydning for, om kursusedtagerne oplever, at deres professionalisme bliver respekteret og prioriteret. Stilen har skabt en distance blandt lærere og pædagoger, som LIC'erne har forsøgt at mindske på forskellige måder – både ved konkret oversættelse af engelske ord og ved oversættelse i form af at minde lærerne om, at projektets elementer i mange tilfælde minder om noget, de allerede gør, hvilket vi beskriver i det følgende afsnit.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen peger ligeledes på, at de fagprofessionelle generelt oplever, at kursusmaterialet fra projektet er mangelfuldt. Undersøgelsen viser således, at kun 4 % af lærerne og pædagogerne vurderer, at kursusmaterialet i høj grad er tilstrækkeligt i deres arbejde med synlig læring. Derimod vurderer cirka to tredjedele, at materialet i mindre grad (42 %) eller slet ikke (25 %) er tilstrækkeligt i deres arbejde med projektet (appendiks B, figur B.39).

På baggrund af interviewene ser vi, at lærere og pædagoger, når projektets redskaber og metoder bliver tilpasset den enkelte skole, bakker op om projektet. Desuden finder lærere og pædagoger det lettere at arbejde med projektet, når det er blevet tilpasset til deres skole. Det er samtidig en gennemgående holdning på de otte skoler, at der også er gode elementer i kursusmaterialet, og at de synes godt om projektets elementer og grundtanker.

LIC'erne vejleder deres kollegaer på flere måder

Interviewene peger på, at LIC'erne især vejleder lærerne og pædagogerne gennem direkte vejledning og ved at skabe en kobling mellem genkendelige opgaver og projektet. Den direkte vejledning sker fx, når en LIC hjælper en lærer i arbejdet med at planlægge en impact cycle. En LIC fortalte, at det virker bedst, hvis LIC'en stiller sig til rådighed med uformel vejledning i lærernes forberedelsestid på skolen frem for at opfordre lærerne til at lave faste aftaler med dem.

Der er flere aspekter af LIC'ernes kobling mellem genkendelige opgaver og opgaverne i projektet. Et aspekt af denne form for vejledning er at gøre lærere og pædagoger opmærksomme på alle de gange, de arbejder med synlig læring – også når de ikke selv tænker over det. Et andet aspekt kan være, at LIC'en skaber koblingen til det kendte ved at synliggøre over for lærerne, at arbejdet med projektet ikke altid kræver helt nye tiltag, men ofte blot en justering af de elementer, de arbejder med i forvejen. En LIC beskrev sine overvejelser på denne måde:



Det, man skulle forstå ved synlig læring, er, at det ikke er noget nyt. At det ikke er læringsmåls-tyret undervisning, men handler om at blive nysgerrig på egen praksis og finde ud af ”hvordan kan jeg forbedre det, jeg gør, og er det det bedste, jeg gør?” – børnene skal være klar over, hvorfor vi gør det.

LIC

Implementeringen af projektet bliver også lettere, når projektets elementer kobles til elementer, som skolen allerede arbejder med eller har arbejdet med. Fx fortalte en LIC, at arbejdet med impact cycles nemt kunne kobles til lærergruppens eksisterende arbejde med at evaluere egen praksis. Denne skole er en skole, der arbejder med Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS). På en anden skole har de i de sidste ti år arbejdet med modellen SMTTE, som indeholder elementerne sammenhæng, mål, tiltag, tegn og evaluering (<http://www.emu.dk/modul/evaluering-af-et-inklusions-forl%C3%B8b-med-smtte-model>), og som ligesom impact cycles omfatter faser til evaluering og tiltag i et forløb eller lignende. LIC’erne oplever, at arbejdet med impact cycles bliver lettere at tilgå for lærere og pædagoger, når det kobles til skolens tidligere arbejde med SMTTE-modellen.

LIC’erne har set det som en del af deres opgave – især i den første del af projektperioden – at synliggøre over for kollegaerne, hvordan projektet kan bidrage positivt til deres skole. Behovet for denne opgave synes at hænge sammen med LIC’ernes ønske om at overvinde den modstand mod projektet, de har oplevet blandt deres kollegaer. En LIC beskrev i den forbindelse, at det er vigtigt at anerkende over for kollegaerne, at dele af projektet kan være svære at arbejde med:



[Det er vigtigt med vores] anerkendelse [over for kollegaerne] af, at vi godt kan forstå, at det er uspiseligt (...), men hvad kan vi bruge af det, og hvad er guldgrubene? Og det var, som om de fik paraderne ned dér. Den anerkendelse havde vi ikke fået snakket om – jo, måske i krogene.

LIC

LIC’erne oplever, at deres rolle er vanskelig at varetage

LIC’erne oplever, at deres rolle som LIC’er er vanskelig at varetage, fordi deres rolle og opgaver har været uklare, de har manglet tid til forberedelse, og uddannelsen som LIC opleves som utilstrækkelig. LIC’erne oplever dog, at de i kraft af deres arbejde med projektet er blevet mere bevidste om deres rolle, og hvad den indebærer.

LIC’erne oplever, at de har manglet tid til at forberede arbejdet med de enkelte redskaber og metoder, fordi LIC’ernes kurser er blevet afholdt kort tid inden kurserne om samme emner for lærere og pædagoger. Et udtryk, der går igen i interviewene, er, at LIC’erne kun har været ”to skridt foran”. Desuden er LIC’erne, lærerne og pædagogerne blevet undervist i det samme, og det har skabt en følelse blandt LIC’erne af, at de ikke kunne være godt forberedt, når de skulle bringe viden fra kurserne videre til deres kollegaer. En LIC forklarede det på denne måde:



Vi bruger meget tid på det, og jeg kan godt lide, at man er foran, når man underviser. Det har jeg ikke følt, [vi har været]. Lærerne har været på kursus i stort set det samme. Vi er gået mere i dybden med det, men det er det samme, vi har berørt.

LIC

Et dominerende perspektiv blandt LIC’erne er, at de kompetencer og den uddannelse, de får på kurserne, er utilstrækkelige, hvilket gør det vanskeligt at varetage rollen som LIC. En LIC beskrev, at han vil være nødt til at trække på andre af sine kompetencer i sin rolle som LIC:



Der er mange gode ting i visible learning, men jeg har følt, at det er svært at påtage mig rollen som læringsvejleder. Jeg føler mig ikke uddannet til det på trods af alle de kurser. [...] Hvis jeg skal svare på, hvordan jeg vil være læringsvejleder, så ville jeg ikke trække på det, jeg har lært gennem visible learning, men på noget fra min vejlederuddannelse.

LIC

Vi ser, at det har været svært for LIC'erne at komme i gang med at vejlede på grund af deres oplevelse af, at de mangler de nødvendige forudsætninger. En konsekvens har ifølge LIC'erne været, at de kun har været i stand til at videregive information til deres kollegaer frem for at give brugbar vejledning.

4 Kortlægning af skolernes praksis

Dette kapitel forholder sig til evalueringsspørgsmålet *Har skolerne ændret deres praksis i retning af de opstillede mål for projektet?* Til at belyse dette spørgsmål anvender vi resultaterne fra en før- og eftermåling af skolernes praksis i de fire kommuner. De to målinger er foretaget i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016. Fokus vil være på de fire overordnede mål for projektet: 1) *den synligt lærende elev*, 2) *feedback*, 3) *inspireret og passioneret undervisning* samt 4) *kend din virkning*.

Før- og eftermålingen peger på, at der hovedsageligt har været en positiv udvikling i skolernes praksis med hensyn til det første mål om den synligt lærende elev og med hensyn til det tredje mål om inspireret og passioneret undervisning. I forhold til det første mål har eleverne i højere grad fået kendskab til fagenes mål, og de fagprofessionelle arbejder ligeledes mere med målene i fagene. Der er dog ikke sket nogen væsentlig udvikling i elevernes bevidsthed om deres egen læringsproces eller i dialogen mellem de fagprofessionelle og eleverne om elevernes læring. I forhold til det tredje mål om inspireret og passioneret undervisning illustrerer før- og eftermålingen, at der i højere grad samarbejdes om at skabe en fælles forståelse af, hvad god undervisning er, og de fagprofessionelle oplever, at der er en fælles forståelse af, hvordan god undervisning gennemføres. De fagprofessionelle oplever ligeledes, at de i højere grad samarbejder om en god undervisningspraksis. Dette kommer til udtryk, ved at de i højere grad diskuterer undervisningen og pædagogiske metoder med deres kollegaer og samarbejder om at planlægge undervisningsforløb. I forhold til det andet mål om feedback ses kun en lille positiv udvikling i arbejdet med feedback på skolerne i de fire kommuner. Udviklingen knytter sig hovedsageligt til elevernes feedback til de fagprofessionelle, til hyppigheden af feedback mellem de fagprofessionelle samt til ledelsens oplevelse af deres feedback til de fagprofessionelle og deres understøttelse af arbejdet med feedback på skolerne. Der er ikke sket nogen væsentlig udvikling i de fagprofessionelles feedback til eleverne og de fagprofessionelles oplevelse af at få feedback fra ledelsen. Før- og eftermålingen afdækker hovedsageligt hyppigheden af feedbacken og ikke indholdet i den givne feedback. Afslutningsvist illustrerer før- og eftermålingen i forhold til det sidste mål, kend din virkning, at eleverne oplever, at der i højere grad bliver indsamlet data om deres progression, at de fagprofessionelle i højere grad samarbejder om at arbejde med elevernes progression, og at skolelederne i højere grad understøtter arbejdet med elevernes progression på skolen. Før- og eftermålingen viser dog ingen udvikling i de fagprofessionelles anvendelse af data om elevernes progression.

Kapitlet er bygget op ud fra de fire overordnede mål for projektet. Under hvert mål beskrives kort, hvordan projektets styregruppe har defineret målet, og vi deler målet op i en række analytiske undertemaer. Herefter præsenteres inden for hvert undertema en oversigt, der viser, hvordan de fire kommuner har udviklet sig med hensyn til en række udvalgte spørgsmål fra foråret 2015 til efteråret 2016. For hvert undertema beskrives først udviklingen på tværs af kommunerne, hvorefter udviklingen for de fire kommuner hver især kort beskrives.

Opmærksomhedspunkter i analysen af data

Overordnet set giver før- og eftermålingen et bredt og nuanceret billede af udviklingen i skolernes praksis, som harmonerer med de fire overordnede mål for projektet. Der er dog en række opmærksomhedspunkter i forbindelse med analysen af skolernes praksisændring i forhold til de fire mål.

1. Der er dimensioner inden for hvert mål, som det ikke er muligt at afdække på baggrund af før- og eftermålingen, da de fire mål er defineret af styregruppen efter førmålingen⁶. Det vil sige, at en række spørgsmål ikke er belyst i førmålingen. Under hvert mål vil vi skrive, hvad der måles og ikke måles.
2. Målene er ikke gensidigt udelukkende, hvorfor nogle af spørgsmålene fra før- og eftermålingen kan anvendes i forbindelse med flere af de opstillede mål. Dette vil fremgå af afsnittene.
3. Hver enkelt skole har som en del af projektet valgt et af de fire overordnede mål som sit fokusområde. Langt de fleste skoler har valgt som det første at have fokus på målet om den synligt lærende elev, og derudover har nogle enkelte skoler haft fokus på feedback⁷. Vi forventer derfor, at skolerne har rykket sig mest med hensyn til disse mål.
4. Der er kun 18 måneder imellem før- og eftermålingen, hvorfor vi forventer, at ændringerne i skolernes praksis er relativt små. Der er tale om et stort datamateriale, særligt for elevernes vedkommende, hvorfor selv små ændringer i før- og eftermålingen giver signifikante resultater. Til at vurdere signifikante ændringer bruger vi følgende rettesnor:
 - a. En udvikling på under 5 procentpoint vurderes som en lille udvikling.
 - b. En udvikling på 5-9 procentpoint vurderes som en moderat udvikling.
 - c. En udvikling på 10 procentpoint eller mere vurderes som en betydelig udvikling.

4.1 Projektets mål om den synligt lærende elev

Målet om den synligt lærende elev er af projektets styregruppe formuleret på følgende måde: "Eleverne kender deres læringsmål og kan forklare, hvor de er, hvor de skal hen, og hvordan de kommer derhen." I dette mål ligger der ifølge projektets styregruppe, at eleverne aktivt tager del i deres læringsproces, herunder at de arbejder med læringsmål og gode læringsstrategier. Derudover ligger der i målet, at de fagprofessionelle understøtter elevernes læringsproces ved fx at formulere klare læringsmål og læringsstrategier, samt at skolens ledelse understøtter læring på alle niveauer (4K, 2015).

⁶ De fire overordnede mål er defineret af projektets styregruppe i december 2015 med afsæt i førmålingen af skolernes praksis samt skolebesøg på 16 udvalgte baseline-skoler (4K, 2015: *Udsagn, delmål, slutmål for Alle elever skal lære at lære mere* – internt dokument udarbejdet af projektets styregruppe). Førmålingen fra foråret 2015 tager afsæt i Visible Learning Plus' capability assessment matrix.

⁷ 4K, 2017: *Alle børn skal lære at lære mere – en undersøgelse af praksis i 4K* – intern rapport udarbejdet af projektets styregruppe.

Vi har på baggrund af før- og eftermålingen af kommunernes praksis udvalgt en række spørgsmål, som vi vurderer, er med til at afdække målet. Dette har vi gjort ved at dele målet op i to undertemaer:

1. Elevernes bevidsthed om deres læringsproces
2. De fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces.

Ud over de to undertemaer rummer målet også et tredje undertema angående ledelsens understøttelse af læring på alle niveauer. Dette undertema bliver ikke belyst direkte i forbindelse med spørgsmålene fra før- og eftermålingen, men afsnittet om ledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression kommer ind på nogle af aspekterne i dette undertema.

I forhold til det første undertema om elevernes bevidsthed om deres læringsproces peger før- og eftermålingen på, at eleverne i højere grad har fået kendskab til fagenes læringsmål. Derudover har der også været en lille udvikling i retning af, at eleverne i højere grad ved, hvad de skal lære, og hvordan de bliver bedre til fagene. Resultaterne viser dog også, at der endnu ikke er sket en væsentlig udvikling i elevernes bevidsthed om, hvor de er i deres egen læringsproces. I forhold til det andet undertema om de fagprofessionelles understøttelse af læringsprocessen illustrerer før- og eftermålingen, at lærerne og pædagogerne i højere grad arbejder med læringsmålene i fagene. Det kommer til udtryk, ved at lærerne og pædagogerne i efteråret i højere grad vurderer, hvor eleverne er i forhold til målene, opstiller mål forud for undervisningsforløb og tilrettelægger undervisningen i forhold til målene for den enkelte elev. Resultaterne peger dog også på, at der ikke er sket en væsentlig udvikling i dialogen med eleverne om deres læring, og hvor de befinder sig i forhold til deres læringsmål.

Afsnit 4.1.1 og 4.1.2 uddyber resultaterne for de to undertemaer inden for målet om den synligt lærende elev.

4.1.1 Elevernes bevidsthed om deres læringsproces

Det første undertema til målet om den synligt lærende elev omhandler elevernes bevidsthed om deres egen læringsproces. Det vil sige, hvorvidt eleverne kender deres læringsmål og ved, hvor de er i deres læringsproces, hvor de skal hen, hvordan de kommer derhen, og hvilke læringsstrategier de kan anvende undervejs. Målingen rummer to spørgsmål, der kan betragtes som elevernes arbejde med konkrete læringsstrategier, men dette er kun to ud af mange potentielle læringsstrategier, som skolerne kan arbejde med. Elevernes arbejde med læringsstrategier bliver dog belyst i den kvalitative undersøgelse af skolernes arbejde med projektet i kapitel 5.

Tabel 4.1 præsenterer en oversigt over udviklingen i skolernes praksis med hensyn til spørgsmål fra før- og eftermålingen angående elevernes bevidsthed om deres læringsproces fordelt på de fire kommuner. Plusserne i tabellen illustrerer, at skolerne i en given kommune har haft en signifikant positiv udvikling fra foråret 2015 til efteråret 2016 med hensyn til det pågældende spørgsmål. For hvert spørgsmål i tabellen findes der i appendiks C en figur, der illustrerer udviklingen med hensyn til spørgsmålet på tværs af de fire kommuner. Fx hedder figuren til spørgsmål 1 fra tabel 4.1 i appendikset *figur 4.1.1*, og figuren til spørgsmål 2 fra tabel 4.1 hedder *figur 4.1.2* og så videre.

TABEL 4.1

Udviklingen i elevernes arbejde med deres egen læringsproces fordelt på de fire kommuner

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Elevdata					
1: Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til faget	+	+			+
2: Jeg ved, hvad jeg skal lære i faget	+	+			+
3: Jeg kender succeskriterierne, når jeg løser en opgave				+/-	+
4: Jeg kontrollerer mit arbejde, inden jeg afleverer det til læreren	+	+		+	+
5: Jeg er opmærksom og følger op på de tilbagemeldinger, som jeg får fra min lærer, når jeg har løst en opgave	+/-	+			+
Lærer-/pædagogdata					
6: Eleverne i klassen kan forklare, hvilke læringsmål de har	+	+	+		+
7: Eleverne i klassen kan forklare, hvor de er i deres egen læringsproces		+			+
8: Hvor ofte medvirker eleverne til at opstille mål for deres egne læreprocesser?			+		

Kilde: To spørgeskemaundersøgelser udsendt til hhv. alle elever og alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Begge spørgeskemaer er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant positiv udvikling i skolernes praksis med hensyn til syv ud af de otte udvalgte spørgsmål. På tværs af kommunerne repræsenterer plusserne en positiv udvikling, hvor i alt 1-3 procentpoint flere af respondenterne i efteråret 2016 svarer "Lidt enig" eller "Meget enig" i forhold til målingen i foråret 2015. Der er således tale om en lille ændring i skolernes praksis. I forhold til spørgsmål 6 fra tabellen om, hvorvidt eleverne i klassen kan forklare, hvilke læringsmål de har, er der dog sket en moderat udvikling på 9 procentpoint på tværs af de fire kommuner.

Ud fra lærer-/pædagogbesvarelserne er det generelle billede på tværs af kommunerne, at skolernes praksis særligt har udviklet sig positivt i forhold til elevernes kendskab til fagenes læringsmål. Ud fra elevbesvarelserne er der sket en lille positiv udvikling i forhold til elevernes oplevelse af, at de ved, hvad de skal lære, og hvordan de bliver bedre til fagene. Derudover er der også sket en lille positiv udvikling i forhold til den læringsstrategi, der handler om, at eleverne kontrollerer deres arbejde, inden de afleverer det til læreren. Lærer-/pædagogbesvarelserne viser derudover, at der ikke er sket nogen væsentlig udvikling angående, hvorvidt eleverne kan forklare, hvor de er i deres egen læringsproces. I forlængelse heraf ses der ingen udvikling i elevernes medvirken til at opstille mål for egen læringsproces. Appendiks C viser respondenternes svar på de otte spørgsmål i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016. Ud fra besvarelserne i efteråret 2016 ses det, at der særligt er et forbedringspotentiale i forhold til, hvorvidt eleverne i klassen kan forklare, hvor de er i deres egen læringsproces (spørgsmål 7). På dette spørgsmål har i alt 30 % af de fagprofessionelle svaret "Delvis uenig" (20 %) eller "Helt uenig" (10 %). Derudover har en tredjedel (33 %) af lærerne og pædagogerne svaret "Hverken enig eller uenig" på spørgsmålet.

I forhold til udviklingen i hver af de fire kommuner er der hovedsageligt sket en signifikant udvikling for Gladsaxe og Gentofte Kommuner i forhold til dette undertema. I tabel 4.1 repræsenterer plusserne for de fire kommuner hver især en signifikant positiv udvikling på 1-6 procentpoint. Det vil sige, at 1-6 procentpoint flere af respondenterne placerer deres svar i kategorierne "Lidt enig" eller "Meget enig" i efteråret 2016. Der er således tale om en lille til moderat udvikling blandt de kommuner, der har en signifikant udvikling i tabel 4.1. På spørgsmål 6, hvor lærerne og pædagogerne vurderer, hvorvidt eleverne kan forklare, hvilke læringsmål de har, er der dog sket en moderat til betydelig udvikling. Her har i alt 6-12 procentpoint flere af de fagprofessionelle svaret "Lidt enig" eller "Meget enig" på spørgsmålet i efteråret 2016 end i foråret 2015. Derimod er udviklingen med hensyn til spørgsmål 3 og 5 for to kommuner drevet af en polarisering i respondenternes svar, hvilket i tabellen er vist med plus/minus. Det vil sige, at der er både en lille andel flere respondenter, der svarer "Lidt enig" eller "Meget enig", og en lille andel flere, der svarer "Lidt uenig" eller "Meget uenig". I forhold til spørgsmål 8 i tabel 4.1 har der kun været en signifikant udvikling i Lyngby-Taarbæk Kommune. Her svarer 6 procentpoint flere af de fagprofessionelle i efteråret 2016, at eleverne medvirker til at opstille mål for deres egen læreproces en gang om ugen eller oftere, end i foråret 2015.

4.1.2 De fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces

Det andet undertema til målet om den synligt lærende elev handler om de fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces. Dette kan fx komme til udtryk, ved at lærerne og pædagogerne opstiller klare læringsmål for undervisningen, har løbende samtaler med eleverne om, hvor de er i deres læringsproces, og hvordan de klarer sig i forhold til de opstillede læringsmål, arbejder med læringsstrategier og indretter skolens læringsmiljø.

Før- og eftermålingen rummer flere spørgsmål, der afdækker de fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces og særligt deres arbejde med læringsmål i undervisningen samt deres dialog med eleverne om deres læringsproces. Målingen rummer ikke spørgsmål, der kan afdække de fagprofessionelles arbejde med at indrette skolens læringsmiljø og heller ikke deres arbejde med konkrete læringsstrategier. Elevernes og de fagprofessionelles arbejde med konkrete læringsstrategier bliver dog belyst i den kvalitative undersøgelse af skolernes arbejde med indsatsen i kapitel 5.

I tabel 4.2 ses en oversigt over udviklingen i praksis med hensyn til spørgsmål fra før- og eftermålingen vedrørende de fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces fordelt på de fire kommuner fra projektet.

TABEL 4.2

Udviklingen i de fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces fordelt på de fire kommuner

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Elevdata					
1: Min lærer og jeg taler sammen om, hvad jeg skal lære	+			+	+
2: Min lærer fortæller mig tit, hvordan jeg klarer mig i forhold til de mål, der er i faget				+	-
3: Min lærer sørger tit for, at de opgaver, jeg får i faget, passer til mit niveau		-		+/-	

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Lærer-/pædagogdata					
4: Hvor ofte vurderer du, hvor den enkelte elev befinder sig i forhold til læringsmålene?				+	+
5: Jeg har jævnligt samtaler med hver enkelt elev om de når deres læringsmål					
6: Hvor ofte opstiller du læringsmål for klassen forud for et læringsforløb?			+		+
7: Hvor ofte tilrettelægger du undervisningen i forhold til målene for de enkelte elever i det pågældende fag?	+/-		+		+
8: Jeg indleder en lektion med at give et overblik over, hvad eleverne lærte i den seneste lektion om emnet					

Kilde: To spørgeskemaundersøgelser udsendt til hhv. alle elever og alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Begge spørgeskemaer er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant positiv udvikling med hensyn til halvdelen af de otte udvalgte spørgsmål, der forholder sig til undertemaet om de fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces. Derudover er der sket en lille negativ udvikling med hensyn til ét spørgsmål og ingen signifikant udvikling med hensyn til de resterende tre spørgsmål. I forhold til elevbesvarelserne er der med hensyn til spørgsmål 1 og 2 sket en lille hhv. positiv (2 procentpoint) og negativ (1 procentpoint) udvikling på tværs af kommunerne. I forhold til lærer-/pædagogbesvarelserne ses en moderat positiv udvikling i praksis med hensyn til spørgsmål 4, 6 og 7, hvor plusserne på tværs af kommunerne repræsenterer en positiv udvikling på 5-7 procentpoint.

Det generelle billede på tværs af kommunerne er, at det hovedsageligt er i lærer-/pædagogbesvarelserne, at der har været en udvikling i skolernes praksis for understøttelsen af elevernes læringsproces. I forhold til at benytte sig af at se tilbage på læring fra forrige lektion, jf. spørgsmål 8 i tabellen, er der ingen signifikant udvikling i lærer-/pædagogbesvarelserne. Ud fra elevbesvarelserne ses der en lille positiv udvikling i elevernes oplevelse af, at de taler med deres lærer om, hvad de skal lære, jf. spørgsmål 1. Når det kommer til at have en dialog om, hvor eleverne befinder sig i forhold til de konkrete læringsmål, oplever hverken eleverne eller de fagprofessionelle en positiv udvikling. Dette ses ved en negativ udvikling i forbindelse med spørgsmål 2 og ingen udvikling i forbindelse med spørgsmål 5. Ud fra besvarelserne fra efteråret 2016 i appendiks C ses det, at der generelt er et forbedringspotentiale i forhold til dialogen mellem de fagprofessionelle og eleverne om deres læring. Dette ses, for det første ved at 18 % og 21 % af eleverne i efteråret 2016 svarer enten "Lidt uenig" eller "Meget uenig" på hhv. spørgsmål 1 og 2 fra tabel 4.2. Derudover svarer hhv. 25 % og 29 % af eleverne "Hverken enig eller uenig" på hhv. spørgsmål 1 og 2 (appendiks C, figur 4.2.1 og 4.2.2). For det andet ses det, ved at halvdelen af de fagprofessionelle har svaret enten "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmål 5 angående, om de jævnligt har samtaler med hver enkelt elev om, hvorvidt de når deres læringsmål (appendiks C, figur 4.2.5). Her er en pointe dog, at det er meget tidskrævende for lærerne og pædagogerne at have en-til-en-samtaler med hver enkelt elev. Udfordringen med tid uddybes i afsnit 3.2.

I forhold til hver af de fire kommuner viser tabellen, at der i forbindelse med mange af spørgsmålene ikke er sket en signifikant udvikling. Der, hvor der er en signifikant udvikling i de enkelte kommuner, er der tale om både positiv udvikling, negativ udvikling og polariseringer med hensyn til respondenterne svar. Plusserne for de enkelte kommuner repræsenterer en lille positiv udvikling på 1-4 procentpoint for spørgsmål 1 og 2, der omhandler dialogen mellem lærer og elev om elevens læringsproces. I forhold til spørgsmål 4, 6 og 7 om arbejdet med læringsmålene repræsenterer plusserne en moderat til betydelig udvikling på 9-12 procentpoint.

4.2 Projektets mål om feedback

I forhold til målet om feedback har projektets styregruppe formuleret dette slutmål: ”Vi giver og modtager effektiv feedback på alle niveauer”. I dette mål ligger, at der gives og modtages feedback mellem elever, mellem elever og fagprofessionelle, mellem fagprofessionelle samt mellem fagprofessionelle og ledelse. Derudover, at skoleledelsen understøtter brugen af feedback på alle niveauer (4K, 2015).

Vi har på baggrund af før- og eftermålingen af kommunernes praksis udvalgt en række spørgsmål, som vi vurderer, er med til at afdække målet. Dette har vi gjort ved at dele målet op i fire undertemaer:

1. Feedback mellem elever og fagprofessionelle
2. Feedback mellem fagprofessionelle
3. Feedback mellem fagprofessionelle og ledelse
4. Ledelsens understøttelse af brugen af feedback på skolen.

Det er ikke muligt at belyse kommunernes ændring af praksis i forhold til elev-til-elev-feedback, da førmålingen ikke rummer spørgsmål angående feedback mellem elever. Elevernes feedback til hinanden i undervisningen belyses dog i den kvalitative undersøgelse af skolernes arbejde med indsatsen i afsnit 5.2.

Før- og eftermålingen peger generelt på, at der kun er sket en lille positiv udvikling i arbejdet med feedback på skolerne i de fire kommuner. I forhold til det første undertema viser resultaterne, at der er sket en lille positiv udvikling i elevernes feedback til lærere og pædagoger. Dette kommer til udtryk, ved at flere elever oplever, at deres lærere lytter til dem i timerne, og flere lærere og pædagoger svarer, at de oftere får feedback fra eleverne. Der er dog ikke sket nogen udvikling i lærernes og pædagogernes feedback til eleverne. Dette er i tråd med resultaterne fra afsnit 4.1.2, der viste, at der ikke er sket nogen væsentlig udvikling i dialogen mellem de fagprofessionelle og eleverne om deres læringsproces. I forhold til det andet undertema viser før- og eftermålingen, at der er sket en lille positiv udvikling i lærernes og pædagogernes oplevelse af, hvor hyppigt de får feedback fra deres kollegaer. I forhold til det tredje undertema oplever skoleledelsen en betydelig udvikling i hyppigheden af feedback fra ledelsen til lærere og pædagoger, hvorimod lærerne og pædagogerne ikke oplever nogen væsentlig udvikling i denne feedback. Før- og eftermålingen rummer generelt ikke spørgsmål, der går i dybden med, hvad feedbacken består i. I forhold til det fjerde undertema oplever skoleledelsen, at den som ledelse i højere grad understøtter skolens brug af feedback ved blandt andet at stille resultaterne fra arbejdet med feedback til rådighed for medarbejderne.

Afsnit 4.2.1-4.2.4 uddyber resultaterne angående de fire undertemaer inden for målet feedback.

4.2.1 Feedback mellem elever og fagprofessionelle

Med undertemaet feedback mellem elever og fagprofessionelle refereres der både til den feedback, som eleverne modtager fra deres lærere og pædagoger i og omkring undervisningen, og til den feedback, som eleverne giver deres lærere og pædagoger om deres undervisning.

Før- og eftermålingen rummer en række spørgsmål, der måler de fagprofessionelles feedback til eleverne i forhold til elevernes læringsproces. Nogle af disse spørgsmål har vi valgt at placere under temaet om medarbejdernes understøttelse af elevernes læringsproces (se afsnit 4.1.2), hvorfor der refereres til disse resultater løbende i dette afsnit.

I tabel 4.3 ses en oversigt over udviklingen i praksis med hensyn til spørgsmål fra før- og eftermålingen angående feedback mellem elever og de fagprofessionelle fordelt på de fire kommuner fra projektet.

TABEL 4.3

Udviklingen i feedback mellem elever og fagprofessionelle fordelt på de fire kommuner

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Elevdata					
1: Min lærer lytter til mig i timerne	+	+		+	+
3: Min lærer fortæller mig tit, hvordan jeg kan blive endnu bedre til faget	+				
Lærer-/pædagogdata					
3: Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra eleverne?	+	+		+	+
4: Hvor ofte har du samtaler med hver enkelt elev om elevens udbytte af undervisningen?		-	+		

Kilde: To spørgeskemaundersøgelser udsendt til hhv. alle elever og alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Begge spørgeskemaer er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant udvikling med hensyn til to ud af fire spørgsmål angående feedback mellem eleverne og de fagprofessionelle. Der er tale om en lille positiv udvikling. På spørgsmål 1 svarer 3 procentpoint flere af eleverne, at de er lidt enige eller meget enige i, at deres lærer lytter til dem i timerne. På spørgsmål 3 svarer 4 procentpoint flere af lærerne og pædagogerne, at de en gang om ugen eller oftere får systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra eleverne.

På tværs af kommunerne er det generelle billede, at der er sket en lille positiv udvikling i elevernes feedback til lærerne og pædagogerne. Det kommer til udtryk, ved at eleverne i lidt højere grad oplever, at lærerne lytter til dem i timerne, og ved at lærerne og pædagogerne i lidt højere grad vurderer, at de får systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra eleverne. Der findes dog ingen udvikling i de fagprofessionelles feedback til eleverne på tværs af kommunerne. Der er ikke signifikant flere elever, der oplever, at deres lærer fortæller dem, hvordan de kan blive bedre til faget, jf.

spørgsmål 2, og der er ikke signifikant flere lærere og pædagoger, der oplever, at de oftere har samtaler med eleverne om deres udbytte af undervisningen. Dette er i tråd med resultaterne fra afsnit 4.1.2, der viste, at der ikke er sket nogen væsentlig udvikling i dialogen mellem de fagprofessionelle og eleverne om deres læringsproces.

For Gladsaxe, Gentofte og Rudersdal Kommune repræsenterer plusserne i tabellen en lille positiv udvikling på 3-4 procentpoint i forhold til de to spørgsmål, der relaterer sig til elevernes feedback til lærerne og pædagogerne. I forhold til de fagprofessionelles feedback til eleverne er der en lille positiv udvikling (3 procentpoint) i Gentofte med hensyn til spørgsmål 2. I forhold til spørgsmål 4 er der sket en betydelig negativ udvikling i Gladsaxe Kommune, hvor 10 procentpoint færre af lærerne og pædagogerne har svaret, at de en gang om ugen eller oftere har samtaler med hver enkelt elev om deres udbytte af undervisningen. Omvendt ses en moderat positiv udvikling med hensyn til samme spørgsmål på 9 procentpoint i Lyngby-Taarbæk Kommune.

4.2.2 Feedback mellem fagprofessionelle

Feedback mellem fagprofessionelle kan fx bestå af, at en kollega eller vejleder observerer undervisningen eller giver systematisk feedback på lærerens eller pædagogens undervisningspraksis.

Før- og eftermålingen rummer tre spørgsmål, der afdækker dette under tema i forhold til, hvor ofte feedbacken finder sted. Målingen rummer dog ikke spørgsmål, der går i dybden med, hvad feedbacken består i.

I nedenstående tabel ses en oversigt over udviklingen i praksis med hensyn til spørgsmål fra før- og eftermålingen angående feedback mellem de fagprofessionelle fordelt på de fire kommuner.

TABEL 4.4

Udviklingen i feedback mellem fagprofessionelle

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Lærer-/pædagogdata					
1: Hvor ofte foretager udvalgte medarbejdere (fx vejledere) observationer i klassen?	+				+
2: Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra en kollega?	+	+	+		+
3: Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra en vejleder?					+

Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenterne svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er der sket en positiv udvikling med hensyn til alle tre spørgsmål angående den feedback, der foregår mellem de fagprofessionelle. Plusserne i tabel 4.4 repræsenterer en relativt lille positiv udvikling, hvor 1-3 procentpoint flere af lærerne og pædagogerne har svaret, at de en gang om ugen eller oftere indgår i feedback med deres kollegaer.

Det generelle billede er, at der er sket en lille positiv udvikling i lærernes og pædagogernes oplevelse af, hvor hyppigt de får feedback fra deres kollegaer. Dette kommer, jf. ovenstående tabel, til udtryk, både ved at en kollega foretager observationer af undervisningen i klassen, og ved at lærerne og pædagogerne får systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra en kollega eller en vejleder. Kapitel 5 giver indblik i nogle eksempler på, hvad denne feedback kan bestå i. Generelt viser lærernes og pædagogernes besvarelser i forbindelse med de tre spørgsmål i efteråret 2016 dog, at det er muligt i endnu højere grad at arbejde med feedback mellem de fagprofessionelle. Af besvarelserne fra 2016 fremgår det, at hhv. 54 %, 49 % og 70 % af lærerne og pædagogerne har svaret "Aldrig" på de tre spørgsmål fra tabel 4.4 (appendiks C, figur 4.4.1, 4.4.2 og 4.4.3). På trods af den lille positive udvikling, der har været i de fagprofessionelles feedback til hinanden, er der således fortsat en stor andel af lærerne og pædagogerne, der ikke oplevede at få feedback fra en kollega i efteråret 2016.

For hver af de fire kommuner repræsenterer plusserne i tabellen en positiv udvikling på 1-3 procentpoint. Særligt spørgsmål 2 angående lærernes og pædagogernes oplevelse af at få systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra en kollega skiller sig ud. Her er der en signifikant positiv udvikling for tre ud af fire kommuner.

4.2.3 Feedback mellem fagprofessionelle og skoleledelse

Med undertemaet feedback mellem fagprofessionelle og skoleledelse kan der forstås både den feedback, som de fagprofessionelle modtager fra skoleledelsen angående deres undervisningspraksis og understøttelse af elevernes læringsproces, og den feedback, skoleledelsen modtager fra de fagprofessionelle på deres arbejde. Før- og eftermålingen måler kun den feedback, der går fra skoleledelsen til de fagprofessionelle.

I nedenstående tabel ses en oversigt over udviklingen med hensyn til feedback fra skoleledelsen til de fagprofessionelle fordelt på de fire kommuner.

TABEL 4.5

Udviklingen i feedback fra skoleledelse til fagprofessionelle

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Lærer-/pædagogdata					
1: Hvor ofte foretager en fra ledelsen walk throughs og observationer i klassen?	+	+			+
2: Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra en leder?		+			+
Skolelederdata					
3: Du har jævnligt samtaler med lærere om, hvorvidt eleverne når de opstillede læringsmål		+			+
4: Lærerne får systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra en leder		+			+

Kilde: To spørgeskemaundersøgelser udsendt til alle lærere og pædagoger og til alle skoleledere i de fire kommuner. Begge spørgeskemaer er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af de fire kommuner er sket en signifikant positiv udvikling med hensyn til alle fire udvalgte spørgsmål. Plusserne i tabellen repræsenterer for lærer-/pædagogbesvarelserne en lille positiv udvikling, hvor omkring 1 procentpoint flere af respondenterne har svaret "En gang om ugen" eller oftere. Derimod repræsenterer plusserne for skolelederbesvarelserne en betydelig positiv udvikling, hvor i alt 10-16 procentpoint flere af skolelederne har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på spørgsmål 3 og 4. Det er her væsentligt at bemærke, at spørgsmålene til lærerne og pædagogerne har haft en anden svarkategori end spørgsmålene til skolelederne.

Det generelle billede er, at skolelederne i høj grad oplever en positiv udvikling i deres feedback til de fagprofessionelle. Det kommer til udtryk, ved at de hyppigere har samtaler om, hvorvidt eleverne når de opstillede læringsmål, og ved at de giver systematisk feedback til de fagprofessionelle om deres undervisningspraksis. Omvendt oplever lærerne og pædagogerne ikke nogen væsentlig udvikling med hensyn til, hvor hyppigt en fra ledelsen foretager walk throughs og observationer, ligesom de heller ikke oplever nogen markant udvikling i den systematiske feedback på deres undervisningspraksis fra ledelsens side. Besvarelserne fra efteråret 2016 viser, at der på trods af den positive udvikling fortsat er et forbedringspotentiale i den feedback, der bliver givet fra ledelsen til de fagprofessionelle. Dette ses, ved at 44 % og 63 % af hhv. lærerne og pædagogerne i efteråret 2016 har svaret "Aldrig" på spørgsmål 1 og 2 fra tabel 4.5 (appendiks C, figur 4.5.2). I forlængelse heraf svarer i alt 44 % af skolelederne enten "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmål 4 angående, hvorvidt lærerne får systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra en leder (appendiks C, figur 4.5.4).

Tabellen viser derudover, at Gladsaxe Kommune som den eneste kommune i tabellen har en signifikant positiv udvikling med hensyn til alle fire spørgsmål. Her ses ligeledes en lille udvikling i besvarelserne fra lærerne og pædagogerne på 3 procentpoint og en betydelig positiv udvikling i besvarelserne fra skoleledelsen på 19-21 procentpoint. Igen skal det understreges, at der ikke er tale om samme svarkategorier for de fagprofessionelle og skoleledelsen. Derudover er der en lille positiv udvikling i Gentofte Kommune med hensyn til spørgsmål 1, hvor 4 procentpoint flere af lærerne og pædagogerne en gang om ugen eller oftere oplever, at en fra ledelsen foretager walk throughs eller observationer i klassen.

4.2.4 Ledelsens understøttelse af brugen af feedback på skolen

Det fjerde undertema sætter fokus på skoleledelsens understøttelse af brugen af feedback på skolen. Før- og eftermålingen rummer tre spørgsmål, der kan være med til at afdække dette undertema.

Tabel 4.6 præsenterer et overblik over udviklingen i ledelsens understøttelse af feedback på skolen med hensyn til tre udvalgte spørgsmål.

TABEL 4.6

Udviklingen i ledelsens understøttelse af brugen af feedback på skolen

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Skolelederdata					
1: Der bliver planlagt walk throughs og observationer ud fra medarbejdernes og/eller elevernes behov for udvikling	+				+
2: Resultaterne fra walk throughs og anden feedback bliver løbende stillet til rådighed for medarbejderne	+	+			+

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
3: Feedback fra elever, forældre og personalet bruges som del af skolens strategiske evaluering og planlægning		+		+	+

Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

På tværs af kommunerne ses, jf. ovenstående tabel, en signifikant positiv udvikling med hensyn til alle tre spørgsmål, der relaterer sig til ledelsens understøttelse af brugen af feedback på skolen. For spørgsmål 1 repræsenterer plusset en lille positiv udvikling, hvor 3 procentpoint flere af skolelederne har svaret, at der bliver planlagt walk throughs og observationer ud fra medarbejdernes behov for udvikling. Derimod repræsenterer plusserne en betydelig positiv udvikling for spørgsmål 2 og 3. Her har hhv. 14 og 24 procentpoint flere af skolelederne svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på spørgsmålene.

Det generelle billede er, at skolelederne oplever, at resultaterne fra feedback på skolen dels bliver stillet til rådighed for medarbejderne og dels bliver brugt som en del af skolens strategiske evaluering og planlægning. Der er derimod ikke sket nogen væsentlig udvikling med hensyn til at planlægge walk throughs og observationer ud fra medarbejdernes behov for udvikling. Besvarelserne fra efteråret 2016 viser, at det er muligt for ledelsen i endnu højere grad at arbejde med at understøtte brugen af feedback på skolen. Dette ses, ved at i alt 36 % af lederne har svaret "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmål 1 og 2 fra tabel 4.6 (appendiks C, figur 4.6.1).

Tabellen viser derudover, at der har været en signifikant positiv udvikling i Gentofte og Gladsaxe Kommuner, hvor 13-30 procentpoint flere af skolelederne har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på spørgsmål 2 og 3. I forhold til spørgsmål 1 har der kun været en meget lille positiv udvikling i Gentofte Kommune på 1 procentpoint.

4.3 Projektets mål om inspireret og passioneret undervisning

Målet om inspireret og passioneret undervisning har projektets styregruppe defineret på følgende måde: "Vi er nysgerrige og engagerede i en professionel dialog om vores betydning for elevernes progression". I dette mål ligger der, at alle niveauer på skolen opbygger og anvender en fælles forståelse af, hvad der kendetegner god undervisning, samt at alle niveauer på skolen samarbejder om at opbygge en god undervisningspraksis.

På baggrund af før- og eftermålingen af kommunernes praksis har vi udvalgt en række spørgsmål, som vi vurderer, er med til at afdække målet ud fra styregruppens definition. Dette har vi gjort ved at dele målet op i to undertemaer:

1. Fælles forståelse af kendetegn ved god undervisning
2. Samarbejde om god undervisningspraksis.

Før- og eftermålingen viser i forhold til det første undertema, at der i højere grad samarbejdes om at skabe en fælles forståelse af, hvad god undervisning er. De fagprofessionelle oplever ligeledes, at der er en fælles forståelse af, hvordan god undervisning skal gennemføres. I forhold til det andet undertema peger før- og eftermålingen på, at de fagprofessionelle i højere grad oplever, at de samarbejder om en god undervisningspraksis. Dette kommer særligt til udtryk, ved at de i højere grad oplever, at de diskuterer undervisningen og pædagogiske metoder med deres kollegaer, samt at de samarbejder med deres kollegaer om at planlægge undervisningsforløb med læringsmål for eleverne.

Afsnit 4.3.1-4.3.2 uddyber resultaterne angående de to undertemaer inden for målet inspireret og passioneret undervisning.

4.3.1 Fælles forståelse af kendetegn ved god undervisning

Det første undertema bygger på, at skolerne opbygger og anvender en fælles forståelse af, hvad der kendetegner god undervisning. Til at afdække dette undertema har vi udvalgt to spørgsmål fra før- og eftermålingen, som begge besvares af både de fagprofessionelle og skolelederne.

Tabel 4.7 giver en oversigt over udviklingen i praksis med hensyn til de udvalgte spørgsmål i de fire kommuner.

TABEL 4.7

Udviklingen i den fælles forståelse af kendetegn ved god undervisning

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Lærer-/pædagogdata					
1: Vi samarbejder om at skabe et fælles billede af, hvad god og effektiv undervisning er	+	+	+	+	+
2: Vi har et fælles billede af, hvordan undervisningen skal gennemføres		+/-	+	+	+
Skolelederdata					
3: Ledelsen og medarbejderne samarbejder om at skabe et fælles billede af, hvad god og effektiv undervisning er		+			+
4: Der er på skolen et fælles billede af, hvordan undervisningen skal gennemføres		+			

Kilde: To spørgeskemaundersøgelser udsendt til alle lærere og pædagoger og til alle skoleledere i de fire kommuner. Begge spørgeskemaer er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant positiv udvikling med hensyn til tre ud af de fire udvalgte spørgsmål angående en fælles forståelse af, hvad der kendetegner god undervisning på skolen. Ud fra spørgsmålene fra lærer-/pædagogdata ses en moderat positiv udvikling, hvor 8 og 5 procentpoint flere af de fagprofessionelle har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på hhv. spørgsmål 1 og 2 fra ovenstående tabel. Ud fra skolelederdata er der en betydelig udvikling med hensyn til spørgsmål 3, hvor i alt 18 procentpoint flere af skolelederne har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad". Der er dog ingen signifikant udvikling med hensyn til spørgsmål 4.

Det generelle billede er således, at lærerne, pædagogerne og skolelederne i højere grad oplever, at de samarbejder om at skabe et fælles billede af, hvad god og effektiv undervisning er. Ligeledes oplever lærerne og pædagogerne, at de i højere grad har en fælles forståelse af, hvordan undervisningen skal gennemføres. Denne udvikling genfindes ikke hos skolelederne. Ud fra lærernes og pædagogernes besvarelser i forbindelse med spørgsmål 1 i efteråret 2016 er der dog fortsat et forbedringspotentiale. Dette ses, ved at i alt 24 % af de fagprofessionelle svarer enten "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmålet (appendiks C, figur 4.7.1).

For hver af de fire kommuner repræsenterer plusserne i tabellen en moderat til betydelig positiv udvikling med hensyn til spørgsmålene angående en fælles forståelse af, hvad der kendetegner god undervisning. Gladsaxe Kommune har dog kun en lille positiv udvikling med hensyn til spørgsmål 1, ingen væsentlig udvikling med hensyn til spørgsmål 2 (her har flere respondenter svaret i midterkategoriene) og en betydelig positiv udvikling med hensyn til spørgsmål 3 og 4⁸.

4.3.2 Samarbejde om god undervisningspraksis

Det andet undertema ser nærmere på, hvorvidt der på skolen samarbejdes om at opbygge en god undervisningspraksis. Til at afdække dette tema er der udvalgt en række spørgsmål fra før- og eftermålingen, der relaterer sig til samarbejdet mellem de fagprofessionelle. Herunder faglige diskussioner, sparring og fælles planlægning af undervisningen.

I nedenstående tabel ses udviklingen med hensyn til de udvalgte spørgsmål om samarbejdet om en god undervisningspraksis på skolerne fordelt på de fire kommuner.

TABEL 4.8

Udviklingen i samarbejdet om god undervisningspraksis

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Lærer-/pædagogdata					
1: Jeg diskuterer undervisning med mine kollegaer					+
2: Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kollegaer			+		+
3: Jeg henter inspiration og sparring til min undervisning fra vejledere/særlige ressourcepersoner på skolen				+	+

8 Udviklingen inden for de fire kommuner er vurderet i forhold til andelen af respondenter, der har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på de fire spørgsmål i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
4: Jeg henter inspiration og sparring til min undervisning fra teamsamarbejde				+	+
5: Jeg har tid til at mødes med relevante kollegaer for at planlægge og evaluere i fællesskab				+	+
6: Jeg samarbejder med mine kollegaer om at planlægge undervisningsforløb med læringsmål og individuelle læringsmål for eleverne			+	+	+
7: Hvor ofte bliver der på personale- og/eller teammøder opstillet mål for elevernes læring?	-	-		+	

Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

I forhold til dette undertema viser tabellen, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant positiv udvikling med hensyn til seks ud af syv spørgsmål. Der er tale om en moderat positiv udvikling for spørgsmål 1, 2 og 6, hvor i alt 5-9 procentpoint flere har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på spørgsmål 1 og 2 og "Delvis enig" eller "Helt enig" på spørgsmål 6. Derudover er der sket en lille positiv udvikling med hensyn til spørgsmål 3, 4 og 5 fra tabellen, hvor i alt 1-4 procentpoint flere har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på spørgsmålene. Der er ingen signifikant udvikling med hensyn til spørgsmål 7.

Det generelle billede på tværs af kommunerne er, at lærerne og pædagogerne i højere grad oplever, at de samarbejder om en god undervisningspraksis. Det kommer hovedsageligt til udtryk, ved at de i højere grad oplever, at de diskuterer undervisningen og pædagogiske metoder med deres kollegaer, samt at de samarbejder med deres kollegaer om at planlægge undervisningsforløb med læringsmål for eleverne. Derudover oplever lærerne og pædagogerne også i lidt højere grad, at de henter inspiration og sparring til undervisningen fra særlige ressourcepersoner på skolerne og i teamsamarbejdet, samt at de har tid til at mødes for at planlægge og evaluere i fællesskab. Der er ingen udvikling i deres oplevelse af, at der på de fælles møder bliver opstillet fælles mål for elevernes læring. På trods af den positive udvikling i dette undertema viser besvarelserne fra efteråret 2016, at der i høj grad er et forbedringspotentiale i forhold til de fagprofessionelles samarbejde om en god undervisningspraksis. Dette ses, ved at en stor andel (32-61 %) af lærerne og pædagogerne i efteråret 2016 har svaret enten "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmål 1, 3, 5, 6 og 7 fra tabel 4.8 (appendiks C, figur 4.8.1, 4.8.3, 4.8.5, 4.5.6 og 4.5.7).

Der lader til at være relativt stor forskel på kommunernes resultater inden for dette undertema. I Rudersdal Kommune er der med hensyn til spørgsmål 3 sket en lille positiv udvikling på 3 procentpoint, med hensyn til spørgsmål 5 en moderat positiv udvikling på 6 procentpoint og en betydelig positiv udvikling med hensyn til spørgsmål 4, 6 og 7 på 14-17 procentpoint. I Lyngby-Taarbæk Kommune ses en betydelig positiv udvikling med hensyn til spørgsmål 2 og 6 på 9-12 procentpoint. Hvorimod der i Gentofte og Gladsaxe Kommuner ses en negativ udvikling på hhv. 5 og 9 procentpoint med hensyn til spørgsmål 7.

4.4 Projektets mål kend din virkning

Det sidste mål, kend din virkning, er af projektets styregruppe blevet formuleret på følgende måde: "Vi bruger systematisk indsamlet viden som vigtige udsagn om vores betydning for elevernes progression". Heri ligger, at alle niveauer på skolen får viden om elevernes progression og anvender denne viden til fx at revidere eller sætte nye læringsmål for undervisningen. Ifølge styregruppen ligger der ligeledes i målet, at de fagprofessionelle samarbejder om at anvende forskellige former for viden til at reflektere over indsatser vedrørende elevernes progression, samt at ledelsen understøtter alle niveauer i forbindelse med at indsamle og anvende viden om elevernes progression (4K, 2015).

Ud fra før- og eftermålingen af kommunernes praksis har vi udvalgt en række spørgsmål, som vi vurderer, er med til at afdække målet. Dette har vi gjort ved at dele målet op i tre undertemaer:

1. Data om elevernes progression
2. Det undervisende personales samarbejde om elevernes progression
3. Ledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression.

Før- og eftermålingen rummer ikke spørgsmål til de fagprofessionelle og skolelederne angående, hvor ofte der indsamles data om elevernes progression, eller hvad der indsamles data om.

I forhold til det første undertema peger før- og eftermålingen på, at det er elevernes oplevelse, at der i højere grad bliver indsamlet data om deres progression. Der ses dog ingen udvikling i de fagprofessionelles anvendelse af data i forbindelse med arbejdet med den enkelte elev, planlægningen af læringsforløb eller evalueringen af undervisningen. I forhold til det andet undertema viser før- og eftermålingen, at der i højere grad samarbejdes om at arbejde med elevernes progression. Dette kommer blandt andet til udtryk, ved at de fagprofessionelle i højere grad oplever, at de gennemgår data om elevernes resultater i fællesskab. Der opleves dog ingen udvikling med hensyn til den tid, der bliver sat af til at analysere den virkning, som de fagprofessionelle har på enkelte elever og elevgrupper. I forhold til det tredje undertema oplever skolelederne i høj grad, at de som ledelse understøtter arbejdet med elevernes progression. Dette kommer til udtryk i det strategiske arbejde med elevernes læring, i fælles læringsmål på skoleniveau og i det strategiske arbejde med de fagprofessionelles kompetenceudvikling.

Afsnit 4.4.1-4.4.3 uddyber resultaterne angående de tre undertemaer inden for målet kend din virkning.

4.4.1 Data om elevernes progression

I dette undertema ligger der, at der indsamles og anvendes data om elevernes progression. Herunder bruges systematisk indsamlet viden som udgangspunkt for udvikling af nye og revidering af gamle læringsmål.

Før- og eftermålingen rummer spørgsmål, der ud fra elevdata viser, i hvor høj grad der indsamles data om elevernes progression. Målingen rummer ikke denne dimension i hverken lærer-/pædagogdata eller skolelederdata. Målingen rummer en række spørgsmål i lærer-/pædagogdata om, i hvor høj grad de anvender den indsamlede data om elevernes progression til en vurdering af den enkelte elev, til tilrettelæggelse af læringsforløb og til egen undervisning. Denne anvendelse går dog ikke direkte på, hvorvidt der anvendes systematisk indsamlet viden til at udvikle læringsmål.

I følgende tabel gives et overblik over de relevante spørgsmål fra før- og eftermålingen i forhold til indsamling og anvendelse af data om elevernes progression.

TABEL 4.9

Udviklingen i data om elevernes progression

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Elevdata					
1: Min lærer giver os før- og eftertest	+	+	+	+	+
Lærer-/pædagogdata					
2: Jeg anvender resultater fra test (fx nationale test) til vurdering af den enkelte elev					
3: Hvor ofte anvender du data systematisk som afsæt for planlægning af undervisning og det næste læringsforløb?					
4: Hvor ofte bruger du elevresultater til at evaluere din egen undervisningseffekt?					

Kilde: To spørgeskemaundersøgelser udsendt til alle elever og til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Begge spørgeskemaer er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenterne svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne kun er sket en signifikant udvikling med hensyn til et ud af fire spørgsmål fra før- og eftermålingen om indsamling og anvendelse af data om elevernes progression. Tabellen viser, at der er sket en betydelig positiv udvikling i elevernes oplevelse af, at deres lærer giver dem før- og eftertest. Her svarer 11 procentpoint flere af eleverne "Ja, altid" i stedet for at svare "Nogle gange", "Nej, ikke så tit" eller "Nej, aldrig". I forhold til lærer-/pædagogbesvarelserne ses der ingen signifikant udvikling i anvendelsen af data.

Det generelle billede på tværs af kommunerne ud fra elevbesvarelserne er således, at der i højere grad bliver indsamlet data om elevernes progression. Tabellen viser dog ikke nogen udvikling i anvendelsen af data til vurderingen af den enkelte elev, til planlægningen af læringsforløb og til evalueringen af lærerens og pædagogens undervisning. Ud fra besvarelserne fra efteråret 2016 ses det, at der er et forbedringspotentiale i forhold til dette undertema. Dette ses, for det første ved at i alt 39 % af eleverne svarer "Nej, ikke så tit" eller "Nej, aldrig" på spørgsmål 1 om, hvorvidt deres lærer giver dem før- og eftertest (appendiks C, figur 4.9.1). Derudover ses det, ved at i alt 21 % af de fagprofessionelle har svaret "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmål 2, samt ved at 42 % af lærerne og pædagogerne svarer "Sjældnere end en gang om måneden" på spørgsmål 3 (appendiks C, figur 4.9.2 og 4.9.3).

Det samme billede gør sig gældende inden for hver af de fire kommuner. I alle kommunerne er der sket en betydelig positiv udvikling med hensyn til udsagnet om før- og eftertest, jf. spørgsmål 1 i tabellen, hvor 11-17 procentpoint flere af eleverne svarer positivt i forbindelse med udsagnet. Derimod er der ingen signifikant udvikling med hensyn til spørgsmålene angående anvendelsen af data om elevernes progression.

4.4.2 De fagprofessionelles samarbejde om elevernes progression

Det andet undertema til målet kend din virkning relaterer sig til de fagprofessionelles samarbejde om elevernes progression. Herunder hvorvidt der samarbejdes om at anvende forskellige former for viden og data til at reflektere over elevernes progression og skolens indsatser i forhold til elevernes progression.

Før- og eftermålingen rummer en række spørgsmål, der er med til at afdække, hvordan de fagprofessionelle på skolerne samarbejder om elevernes progression.

Tabel 4.10 viser en oversigt over fire udvalgte spørgsmål fra før- og eftermålingen, der forholder sig til dette undertema.

TABEL 4.10

Udviklingen i de fagprofessionelles samarbejde om elevernes progression

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Lærer-/pædagogdata					
1: Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kollegaer			+	+/-	+
2: Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver	+		+	+	+
3: Vores personale- og/eller teammøder fokuserer på, hvordan man udvikler elevernes evne til at evaluere egne præstationer	+	+		+	+
4: Vi bruger regelmæssigt tid på personale- og/eller teammøder til at analysere den virkning, som vi har på enkelte elever og elevgrupper		-		+	+/-

Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant positiv udvikling med hensyn til tre ud af de fire udvalgte spørgsmål. Plusserne repræsenterer for spørgsmål 2 en moderat positiv udvikling, hvor i alt 7 procentpoint flere af de fagprofessionelle svarer "I høj grad" eller "I meget høj grad" i forbindelse med udsagnet. For spørgsmål 1 og 3 repræsenterer plusset en lille udvikling, hvor i alt 4 procentpoint flere har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" i forbindelse med udsagnet. På spørgsmål 4 har flere af de fagprofessionelle svaret i midterkategoriene, og der er således ikke tale om en decideret positiv udvikling.

Det generelle billede i forhold til samarbejdet om elevernes progression er således, at der i højere grad samarbejdes om at gennemgå data om elevernes resultater, og elevernes udbytte af undervisningen bliver også i lidt højere grad drøftet kollegaerne imellem. På de fælles møder er der i lidt højere grad fokus på, hvordan eleverne udvikler deres evne til at evaluere egne præstationer, men der opleves ingen udvikling med hensyn til den tid, der bliver sat af til at analysere den virkning, som de fagprofessionelle har på enkelte elever og elevgrupper. I forlængelse af det første under-

tema peger resultaterne således på, at der er sket en udvikling i hovedsageligt de fagprofessionelles drøftelse af elevernes progression, men at der, jf. afsnit 4.4.1, ikke er sket en udvikling i forhold til anvendelsen af data om elevernes progression. Ud fra besvarelsene fra efteråret 2016 ses det, at det er muligt for de fagprofessionelle i endnu højere grad at samarbejde om elevernes progression. Dette ses, ved at i alt 41 % og 55 % af de fagprofessionelle svarer ”I lav grad”, ”I meget lav grad” eller ”Slet ikke” på hhv. spørgsmål 2 og 4 fra tabel 4.10 (appendiks C, figur 4.10.2 og 4.10.4).

Inden for de fire kommuner repræsenterer plusserne i tabellen en lille til betydelig positiv udvikling på 1 til 11 procentpoint⁹. Med hensyn til spørgsmål 4 repræsenterer minuset en moderat negativ udvikling på 6 procentpoint. Generelt skiller Rudersdal Kommune sig ud, da den har en signifikant positiv udvikling med hensyn til alle fire spørgsmål på 3-13 procentpoint.

4.4.3 Ledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression

Dette undertema omhandler ledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression på alle niveauer. Mere konkret, at skoleledelsen leverer redskaber, tid og fælles fremgangsmåder, så alle niveauer kan indsamle og anvende viden om elevernes progression.

Før- og eftermålingen rummer en række spørgsmål, der ser på skoleledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression, herunder udarbejdelsen af planer for arbejdet, læringsmål på skoleniveau og en strategi i forhold til at udvikle elevernes læring. Før- og eftermålingen rummer ikke konkrete spørgsmål angående de tidsmæssige rammer for arbejdet.

I tabel 4.11 ses en oversigt over udvalgte spørgsmål fra før- og eftermålingen, der beskriver dette undertema.

TABEL 4.11

Udviklingen i ledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression

	Gen- tofte	Glad- saxe	Lyngby- Taarbæk	Ruders- dal	På tværs
Skolelederdata					
1: Der er skriftlige planer for, hvordan udvikling af elevernes evner til at evaluere egne præstationer skal foregå (4.a)		+		+	+
2: Skolens strategiske planer indeholder, hvilken effekt skolen har og ønsker at have på elevernes læring (9.c)	+	+	+/-		+
3: Ledelsen sætter læringsmål på skoleniveau baseret på systematisk indsamlet viden om elevernes resultater (3.c)	+	+		+	+
4: Vores strategi for kompetenceudvikling er baseret på forskning om, hvad der har størst betydning for elevernes læring (8.g)				+	+

Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

⁹ Udviklingen inden for de fire kommuner er vurderet i forhold til andelen af respondenter, der har svaret ”I høj grad” og ”I meget høj grad” i forbindelse med spørgsmålene i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016

Note: Signifikante resultater vises med plus, minus eller plus/minus. Plus angiver en signifikant positiv udvikling, minus angiver en signifikant negativ udvikling, og plus/minus angiver en signifikant udvikling, der bærer præg af enten en polarisering eller en centralisering af respondenternes svar. Der er anvendt en χ^2 -test til at teste, hvorvidt fordelingen inden for de respektive spørgsmål er forskellig i foråret 2015 og efteråret 2016. Vi benytter et signifikansniveau på 0,05.

Tabellen viser, at der på tværs af kommunerne er sket en signifikant positiv udvikling med hensyn til alle de fire udvalgte spørgsmål. Der er tale om en moderat udvikling med hensyn til spørgsmål 1, hvor i alt 7 procentpoint flere af skolelederne har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad". I forhold til de resterende tre spørgsmål er der tale om en betydelig positiv udvikling, da 15-34 procentpoint flere af skolerne har svaret positivt i forbindelse med udsagnene (appendiks C, figur 4.11.2, 4.11.3 og 4.11.4)¹⁰.

Det generelle billede på tværs af kommunerne er, at skoleledelsen i højere grad oplever, at den som ledelse understøtter arbejdet med elevernes progression. For det første oplever skolelederne i højere grad, at skolens strategiske planer indeholder viden om, hvilken effekt skolen har på og ønsker at have på elevernes læring. For det andet er de mere enige i, at der sættes læringsmål på skoleniveau baseret på viden om elevernes resultater. For det tredje oplever de i højere grad, at strategien for kompetenceudvikling er baseret på viden om, hvad der har betydning for elevernes læring. Derudover er der også en moderat positiv udvikling med hensyn til skoleledere, der i højere grad oplever, at der er skriftlige planer for, hvordan udviklingen af elevernes evne til at evaluere egne præstationer skal foregå. Ud fra besvarelserne fra efteråret 2016 ses der et udviklingspotentiale i forhold til spørgsmål 1 fra tabel 4.11. Her svarer i alt 36 % af skolelederne "I lav grad", "I meget lav grad" eller "Slet ikke" på spørgsmålet om, hvorvidt der er skriftlige planer for, hvordan udviklingen af elevernes evner til at evaluere egne præstationer skal foregå (appendiks C, tabel 4.11.1).

Inden for de fire kommuner ses med hensyn til spørgsmål 1 en moderat til betydelig positiv udvikling på 10 og 7 procentpoint for hhv. Gladsaxe og Rudersdal Kommune. Med hensyn til de resterende tre spørgsmål repræsenterer plusserne i tabellen en betydelig positiv udvikling på 18 til 44 procentpoint¹¹. Udvikling i forbindelse med spørgsmål 2 i Lyngby-Taarbæk Kommune bærer dog præg af en centralisering af respondenternes svar. Det vil sige, at der er flere af respondenterne, der svarer i midterkategoriene, og der er ikke flere skoleledere, der svarer "I høj grad" eller "I meget høj grad" på spørgsmålet i efteråret 2016 end i foråret 2015.

10 Udviklingen inden for de fire kommuner er vurderet i forhold til andelen af respondenter, der har svaret enten "I høj grad" og "I meget høj grad" eller "Delvis enig" og "Helt enig" på spørgsmålene i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

11 Udviklingen inden for de fire kommuner er vurderet i forhold til andelen af respondenter, der har svaret enten "I høj grad" og "I meget høj grad" eller "Delvis enig" og "Helt enig" på spørgsmålene i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

5 Indblik i skolernes praksisændringer

I dette kapitel belyser vi projektdeltagernes erfaringer med og vurdering af de ændringer, der er sket i skolernes undervisningspraksis i projektperioden. Kapitlet bygger på analyse af kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og pædagoger i august 2017 og på de kvalitative interview gennemført i foråret 2017. Kapitlet viser, at de fagprofessionelle overordnet oplever, at de har påbegyndt og fortsat er i gang med en ændringsproces, som tager tid. De oplever, at der er nogle elementer, de arbejder mere med end andre; det er især læringsmål, feedback og samtaler om læringsstrategier og -processer.

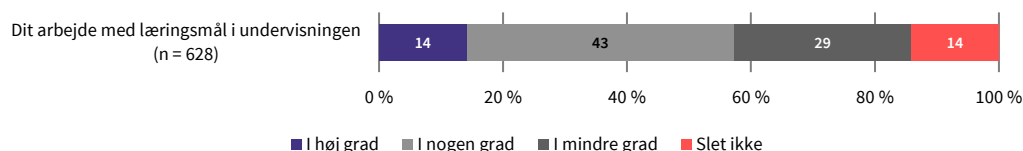
Kapitlet indledes med fokus på de elementer, som de fagprofessionelle især har taget til sig, nemlig arbejdet med mål for elevernes læring, feedback og dernæst beskriver vi deres oplevelse af, at projektet har bidraget til generel systematisering og professionalisering af deres arbejde. Herefter ser vi på, hvordan de har arbejdet med konkrete redskaber fra projektet. Vi fremhæver især arbejdet med impact cycle, der har været en obligatorisk opgave på alle skoler. Vi afslutter kapitlet med et afsnit om de fagprofessionelles vurdering af projektets betydning for elevernes læring og trivsel.

5.1 Arbejdet med mål for elevernes læring

Arbejdet med læringsmål opleves som et centralt element i projektet. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 peger på, at lærerne og pædagogerne vurderer, at projektet har styrket deres arbejde med læringsmål i undervisningen. Figur 5.1 viser, at i alt 57 % af lærerne og pædagogerne svarer "I nogen grad" (43 %) eller "I høj grad" (14 %) på spørgsmålet. Dette resultat er i tråd med resultaterne i afsnit 4.1.2, der viste, at der er sket en signifikant positiv udvikling i de fagprofessionelles arbejde med læringsmål fra foråret 2015 til efteråret 2016. Figuren viser dog ligeledes, at der er i alt 43 % af de fagprofessionelle, der har svaret, at projektet enten i mindre grad (29 %) eller slet ikke (14 %) har styrket deres arbejde med læringsmål i undervisningen.

FIGUR 5.1

I hvilken grad har Alle børn skal lære at lære mere styrket:



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Interviewene viser, at der er stor forskel både mellem skolerne og blandt lærerne på de enkelte skoler med hensyn til, hvor meget og hvordan de arbejder med læringsmål. Nogle steder handler arbejdet med læringsmål især om at gøre læringsmålene tydelige for eleverne ved at præsentere dem på plancher og læringsplatforme, mens andre ikke nødvendigvis hænger målene op, men taler med eleverne om deres læringsproces og om læringsstrategier. I interviewene med eleverne bliver det også tydeligt, at brugen af læringsmål varierer fra fag til fag og fra lærer til lærer.

5.1.1 At arbejde med mål er en velkendt praksis, men metoder og systematik er nye

At arbejde med læringsmål beskrives både som en velkendt tilgang til planlægning og gennemførelse af undervisningen og samtidig som et fokusområde, der er blevet udviklet i forbindelse med arbejdet med projektet. Det er således ikke nyt for lærerne at overveje, hvilket læringsudbytte de forventer af et undervisningsforløb, men det er nyt for mange, at målene formuleres tydeligt og synligt for eleverne, at arbejde systematisk med elevernes progression i forhold til målene og at inddrage eleverne i samtaler om deres progression.

Det kræver tid at gøre de nye metoder til en del af det daglige arbejde. Det griber lærerne an på forskellig vis. Nogle steder er de startet med at gøre målene synlige og skal nu til at bringe dem mere i spil i selve undervisningen. Andre steder har lærerne arbejdet indgående med målene, men begrænset indsatsen til enkelte læringsforløb, en særlig læseindsats eller en fordybelsesuge. Andre steder igen er læringsmål blevet en central del af skolens strategi og derfor noget, der er gennemgående i alle fag og forløb.

Synlige mål i klasserne

På en af de skoler, vi har besøgt, fortalte lærerne, at mål er blevet mere synlige i klasserne. Der hænger plancher med huse og blomster i de små klasser, og i de større klasser er målene printet fra den digitale læringsplatform og hængt op i klassen.

En lærer fra mellemtrinnet vurderer, at der mest er tale om en fysisk ændring, hvor målene i bogstavelig forstand er blevet synlige. Læreren ser endnu ikke arbejdet med mål som en naturlig del af hverdagen og mener, at der er brug for, at målene italesættes mere, hvis de skal gøre en forskel.

En lærer fra udskolingen, derimod, starter alle sine forløb med at forklare læringsmålene og bruger dem også undervejs i forløbene. Læreren mener ikke, at der er noget nyt i at forklare eleverne, hvad de skal lære og hvorfor. Men der er en ny systematik, hvor målene skrives ind på den digitale læringsplatform, der udarbejdes individuelle mål, som også danner grundlag for elevernes arbejde i studietiden, og målene drøftes i forbindelse med de fem-seks årlige feedbacksamtaler med eleverne. Læreren oplever, at dette arbejde fungerer som et værktøj til at sikre sig, at man kommer omkring alle faglige mål.

Fokus på læringsprocessen

På en anden skole, vi besøgte, var der ikke synlige mål i alle klasser. Flere af lærerne var mere optagede af deres samtaler med eleverne om deres læring i undervisningen. En lærer fra mellemtrinnet forklarede, at den største udvikling, der er sket, er, at målene er blevet omsat til succeskriterier. Før var målene mere overordnede, nu er arbejdet med mål blevet et spørgsmål om at få eleverne til at tage stilling til og forholde sig til det, de lærer, undervejs.

En anden lærer fra indskolingen mener, at arbejdet med læringsmål handler om at gøre eleverne bevidste om, hvad de skal lære, ved at tale med dem om det. Men det handler også om, hvordan de kan lære det. Derfor er der en tæt kobling til arbejdet med læringsstrategier, hvor eleverne får værktøjer til at hjælpe sig selv og hinanden videre, så de kan blive mere selvstændige i deres læring.

5.1.2 Arbejdet med mål giver mere tydelighed for eleverne, men risikerer at udstille eleverne

Det mere systematiske arbejde med mål og læringsprocesser gør det, ifølge de lærere, vi talte med, mere tydeligt for eleverne, hvilke forventninger lærerne har, og hvilke succeskriterier eleverne skal leve op til. Lærerne taler om, at eleverne i højere grad ved, hvor de skal hen, og det kan også være med til at motivere og engagere eleverne. Med målene bliver det mere tydeligt, hvornår eleverne er i mål, men også, hvilke forskelle der er mellem eleverne.

Det er i nogle tilfælde helt uproblematisk. Eleverne er klar over, at der er forskelle, og ved, at de har hver deres mål. I et elevinterview forklarede to elever:



Det er sådan, at man lærer mere, når der er forskellige læringsmål. Man lærer mere individuelt, og det er OK ikke at være fuldstændig ens alle sammen.



Vores lærer kan ofte mærke, hvordan folks niveau er, og så kan hun lave specielle aftaler. Man kan lave en speciel aftale med hende, hvis man lige siger det til hende. Og en kammerat, som er ordblind, han får en helt anden opgave end os.

Elever, 5. klasse

Interviewene med lærerne viste dog, at lærere kan opleve, at fokus på mål kan have uheldige konsekvenser for eleverne, som bliver optaget af at nå i mål med deres egne målsætninger og har mindre lyst til at hjælpe deres kammerater.



Eleverne er meget bevidste om det med at konkurrere med hinanden, selvom jeg prøver at sige, at der er forskellige niveauer i klassen. De ved godt, hvilket niveau de er på, og de gider heller ikke være sammen med dem, som har det svært.

Lærer, mellemtrinnet

I nogle tilfælde betyder det, at lærerne nedtoner synligheden af elevernes præstationer i klassen og undgår stjerner eller andre markeringer, mens nogle lærere arbejder med, at eleverne skal blive dygtige både med hensyn til faglige mål og til at forklare for deres kammerater og hjælpe dem.

5.2 Arbejdet med feedback

Arbejdet med feedback betragtes som en videreudvikling af en praksis, som lærere og pædagoger havde i forvejen, og ikke som noget, der er kommet med projektet. I spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 er de fagprofessionelle blevet spurgt dels om deres vurdering af en række redskaber i forbindelse med feedback, dels om deres vurdering af, hvorvidt projektet er med til at styrke deres arbejde med feedback.

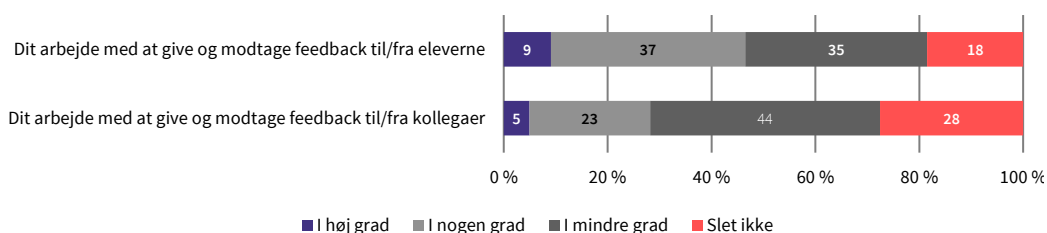
Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen peger for det første på, at redskaberne fra projektet har været nyttige i forhold til at modtage feedback fra eleverne, men i mindre grad i forhold til at give feedback til eleverne. I forhold til redskaber til at modtage feedback fra eleverne, fx evaluering i form af håndsoprækning og spørgeskemaundersøgelser, svarer i alt halvdelen af de fagprofessionelle, at de i nogen grad (39 %) eller i høj grad (11 %) vurderer, at disse redskaber er nyttige for udviklingen af deres praksis. Derimod svarer kun i alt 36 % af de fagprofessionelle, at de i nogen grad (28 %) eller i høj grad (8 %) vurderer, at redskaber til at give eleverne feedback, fx de fire feedback-niveauer, har været nyttige for udviklingen af deres praksis. Dertil kommer, at en fjerdedel af lærerne og pædagogerne ikke har anvendt redskaber fra projektet til at give feedback til eleverne (appendiks B, figur B.3 og B.2).

For det andet peger resultaterne på, at de fagprofessionelle i nogen grad vurderer, at projektet har styrket deres arbejde med at give og modtage feedback til og fra eleverne. Dette ses i figur 5.2, som viser, at i alt 46 % af de fagprofessionelle i spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 har svaret "I nogen grad" (37 %) eller "I høj grad" (9 %) på spørgsmålet. Figuren viser ligeledes, at det kun er 28 % af lærerne og pædagogerne, der oplever, at projektet har styrket deres arbejde med at give og modtage feedback til og fra kollegaer. Her svarer 23 % "I nogen grad" og 5 % "I høj grad" på spørgsmålet.

Disse resultater kan kobles til resultaterne fra før- og eftermålingen i afsnit 4.2. Her så vi, at der var en udvikling i den feedback, der blev givet fra eleverne til de fagprofessionelle, men at der ikke var nogen væsentlig udvikling i den feedback, der blev givet fra de fagprofessionelle til eleverne.

FIGUR 5.2

I hvilken grad har Alle børn skal lære at lære mere styrket: (n = 628)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

5.2.1 Feedback om elevernes læring

Et perspektiv, vi mødte i interviewene, er, at projektet har bidraget til en tættere kobling mellem læringsmål, indsamling af data om elevernes læring og feedback i forhold til succeskriterier. De elever, vi har talt med, sætter pris på at få feedback og vil gerne have mere feedback.

Blandt lærerne bliver det påpeget, at det kan være vanskeligt at finde tid til at tage individuelle samtaler med eleverne og give dem feedback. I interviewene ser vi eksempler på skoler, hvor den

individuelle feedback finder sted under læringsamtaler eller feedbacksamtaler, som afholdes et fast antal gange om året. Under disse samtaler får eleverne individuel feedback på deres læringsmål. I det daglige giver lærerne fortrinsvist feedback på skriftlige opgaver og fremlæggelser.

De fagprofessionelle giver udtryk for, at det er sværere at arbejde med feedback i indskoling end på mellemtrinnet og i udskoling, hvor de lettere kan forklare eleverne deres mål og succeskriterier for dem og deres vurdering af dem. Blandt de elever, vi har talt med, tegner sig det billede, at eleverne forbinder feedback med de vurderinger, de får af konkrete produkter, fx en opgave, en stil eller en fremlæggelse.

Fokuspunkter og tjeklister

Et element i arbejdet med feedback handler om at gøre det tydeligt for eleverne, hvad de vil blive vurderet på baggrund af. Det kan fx være, at eleverne skal skrive en novelle og bringe flest mulige af syv elementer i spil, og derefter vil de blive vurderet på, hvor mange af elementerne de bruger.

Arbejdet med fokuspunkter og tjeklister bliver særligt vigtigt, når eleverne skal give hinanden feedback. Når eleverne skal give hinanden feedback, er det vigtigt, at de ikke får ”forkert feedback”, forklarede en lærer. Det er derfor vigtigt, at de vurderer hinanden på konkrete ting, som er tydeligt formuleret. Flere lærere arbejder derfor med fokuspunkter eller tjeklister i elev-til-elev-feedbacken. Når eleverne giver hinanden feedback ud fra konkrete fokuspunkter, skærper det også deres egen opmærksomhed på, hvad de selv skal arbejde med, og hvordan de bedst muligt løser en opgave, forklarede en lærer.

Tjeklisterne er også med til at legitimere, at eleverne giver hinanden feedback på konkrete elementer i en opgave:



Vi arbejder med makkerfeedback i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde i 4. klasse. De læser hinandens historier og hjælper hinanden. Det bruger vi meget. Det er blevet legitimt at rette og sige, at der skal være en pause eller et ekstra punktum, og det rykker det mere. De skal ikke vente på mig, fordi de har en makker.

Lærer, mellemtrinnet

Eleverne kan fortælle om mange forskellige måder, de arbejder med at give feedback til hinanden på. Nogle arbejder fx ofte i bordgrupper, mens andre går sammen to og to og giver feedback ud fra et skema, de skal udfylde, eller giver hinanden feedback på en skriftlig opgave, inden den skal afleveres til læreren.

Et element, som de fagprofessionelle er optaget af, er netop, at feedbacken skal være konstruktiv og brugbar for eleverne. Nogle har taget de tre k'er (kærlig, konstruktiv, konkret) til sig, og nogle elever gengiver også princippet i interviewene. Eleverne fortalte, at de giver feedback som en ”burger” eller ”sandwich”, hvor de både starter og afslutter med at sige noget positivt om den andens produkt eller fremlæggelse. En elev fortalte i interviewet:



Vi giver altid hinanden feedback, når vi skal lave fremlæggelser. Bagefter kan man sige, hvad der er godt, hvad der skulle være bedre, og hvad der er godt. For det er fedest at komme ned på sin plads med noget godt.

Elev, 5. klasse

5.2.2 Inspiration fra kurset

I forhold til arbejdet med feedback fremhæver nogle lærere, at de har været inspireret af kurserne i forbindelse med projektet. De var kendetegnede ved, at de fik konkrete værktøjer, de kunne gå tilbage på skolen og arbejde med. En lærer forklarede:



Det sidste kursus, vi var på, handlede om feedback, og min erfaring er, at når man giver en stil tilbage, så er der nogle fejl og røde streger, så mange rigtige og forkerte og så videre. Hvordan kan man sikre sig, at de bruger det til noget? Så det ikke bare er en række fejl, men så de ved, hvilke fejltypen det er, og ved, hvad de kan bruge til næste gang, så de ikke laver de samme fejl? Så hele ideen med feedback er interessant, og det var der noget om på kurset.

Lærer, udskoling

Der er også lærere, som beskrev kurset som brugbart og meningsfuldt, fordi feedback blev præsenteret på en håndgribelig måde, der gjorde det muligt at arbejde mere systematisk med feedback og inddrage eleverne mere. En anden lærer påpegede, at det er brugbart at arbejde med SOLO-taksonomien, der blev introduceret på kurset. Det hjalp læreren med at udfordre de dygtige elever mere: ”Det hjalp mig med at forstå, at der er mere end bare at kunne denne regnemetode, og så er man færdig.”

5.2.3 Feedback på undervisningen

Lærere og pædagoger er opmærksomme på, at det også er et element i projektet at arbejde med feedback om deres undervisning. Det lader dog til at være krævende både personligt og praktisk at åbne op for at modtage feedback om sin egen praksis. Nogle giver udtryk for, at de gerne vil have feedback fra deres kollegaer på deres undervisningspraksis, men ikke er gået i gang med den del endnu.



Det har vi ikke en kultur for. Vi har snakket om, at vi skal arbejde med det, og hvordan vi kan udvikle og kvalificere det. Vi har talt om at have en makker uden for teamet og få feedback ud fra observationer. Men vi er ikke nået dertil endnu.

Lærer, indskoling og mellemtrin

5.3 Systematik og professionalisering

Interviewene peger på, at lærere og pædagoger betragter udviklingen af deres praksis i forbindelse med projektet som en gennemgående opmærksomhed på systematik og professionalisering. De har udviklet deres arbejde med at tydeliggøre læringshensigten i undervisningen, at være opmærksomme på elevernes progression og italesætte læringsstrategier i samtaler med eleverne. Nogle taler om, at de er blevet mere systematiske i deres arbejde med elevernes læring og mere nysgerrige på deres egen praksis. På flere skoler er det blevet mere legitimt og udbredt at tale om, hvordan de arbejder med og observerer elevernes læring.

Fælles observationer af elevadfærd

I en klasse har lærerne oplevet særlige problemer med en elevs adfærd, som var voldsom og forstyrrende for undervisningen. De besluttede at lave et fælles observationsskema for derved systematisk at undersøge, hvornår og hvor ofte der forekom situationer, som skabte problemer. De besluttede at indsamle data i forhold til, om han kom til timerne, om han var i gang, og om han forlod klassen. Observationerne bliver drøftet i teamet, og en lærer forklarede, at de dermed flytter sig fra synsninger til en konkret undersøgelse. Det har ledt til at overveje, om det især er om morgenen, eleven har det svært, men ikke resten af dagen, og hvad der kan gøres for at arbejde med de konkrete situationer. Ideen med skemaet kommer ikke direkte fra projektet, men er udsprunget af den systematiske tilgang til at arbejde med data, som de kendte fra projektet.

En lærer fra samme skole forklarede, at hun gennem erfaringerne med konkrete opgaver i forbindelse med projektet har ændret sin opmærksomhed i forhold til sin egen undervisning:



Vi er blevet opmærksomme på, hvilke tegn vi skal kigge efter og bruge i forhold til vores evaluering. Man ved, hvorfor man starter noget op, og hvad man vil med det. Hvad skal der til, for at det lykkes? Vi ved, hvad vi skal evaluere. Vi samler data ind. Først tænkte vi, at det ikke hører til i vores verden, men det var effektivt, og det blev synligt for os. Så man har kunnet bruge det, fordi det er mere fokuseret.

Lærer, indskoling og mellemtrin

Det samme perspektiv går igen på andre skoler, hvor de fagprofessionelle fortalte, at systematikken er med til at skabe en rød tråd i skolernes praksis. En lærer forklarede, at det ikke så meget handler om, hvordan hun underviser, men hvordan hun betragter sin undervisning:



Synlig læring er ikke en måde at undervise på, men en måde at kigge på undervisningen på. Hvilken vej vi skal køre, og kigge på den måde, vi underviser på, og at være skarp med hensyn til at kigge både på den enkelte elev og på fællesskabet; det er vigtigt.

Lærer, indskoling

På nogle skoler er systematikken også at spore i teamene, hvor flere arbejder sammen om konkrete indsatser med eleverne og derfor taler mere om læring med hinanden. Det beskrev de på den måde, at der er kommet større bevidsthed om, hvor man vil hen med sin undervisning, og et fælles sprog. Det ligger i tråd med resultaterne fra før- og eftermålingen, som viser en positiv udvikling i samarbejdet om, hvad der kendetegner god undervisning på skolen.

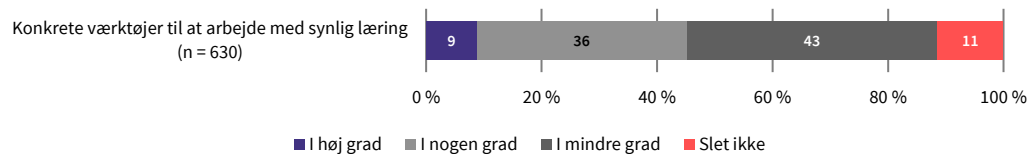
5.4 Redskaber og metoder fra projektet

Visible Learning Plus præsenterer en række redskaber og metoder i forbindelse med de kompetenceudviklingsforløb, som ledelser, LIC'er, lærere og pædagoger deltager i. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 peger på, at kun i alt 45 % af de fagprofessionelle i nogen eller i høj grad oplever, at de konkrete værktøjer til at arbejde med synlig læring har været tilstrækkelige. Dette fremgår af figur 5.3. Af figuren ses det ligeledes, at det kun er 9 % af de fagprofessionelle, der i

høj grad er enige i, at de konkrete værktøjer har været tilstrækkelige. Derimod svarer 43 % "I mindre grad" og 11 % "Slet ikke" på spørgsmålet.

FIGUR 5.3

I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Interviewene viser, at der er forskellige perspektiver på, hvor anvendelige de enkelte redskaber og metoder er. LIC'er, lærere og pædagoger fremhæver typisk et eller to redskaber, som de har fundet anvendelige eller har kunnet bruge som inspiration i deres arbejde med projektet. På de følgende sider uddyber vi de fagprofessionelles erfaringer med de enkelte redskaber.

5.4.1 Impact cycle

Medarbejderne blev præsenteret for impact cycle i forbindelse med et kompetenceudviklingsforløb afholdt af Visible Learning Plus primo 2016. Impact cycle er et redskab, som langt de fleste lærere og pædagoger har gjort sig erfaringer med i forbindelse med projektet.

På de fire kommuners hjemmeside for projektet beskrives en impact cycle på følgende måde:

Impact cycle

Visible Learning Impact Cycle er et arbejdsredskab, som sætter læreren i stand til at foretage et systematisk og grundigt serviceeftersyn af undervisningen.

Impact Cycle består af følgende processer:

- Hvad er mine elevers læringsbehov?
- Hvad er mine læringsbehov i relation til disse elevers behov?
- Planlægning og gennemførelse
- Følg op på og evaluer effekten af tiltagene

En Impact Cycle tager altid udgangspunkt i en viden fra klassen. Læreren indsamler data, analyserer dem og planlægger sin Impact Cycle på baggrund af elevernes styrker og udfordringer.

Der er tale om en cirkulær proces, hvor evalueringen af et forløb giver stof til ny dataindsamling og en ny Impact Cycle.

Kilde: www.4kommuner.dk/arkiv/item/3-uddannelsesforlob-for-local-impact-coaches.

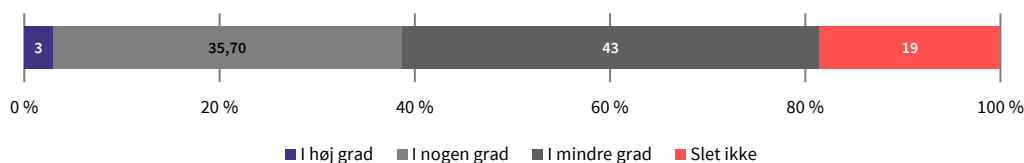
Resultaterne fra de kvantitative data fra 2017 peger på, at lærerne og pædagogerne har arbejdet med impact cycles, men også, at over halvdelen vurderer, at arbejdet med impact cycles kun i mindre grad har været med til at støtte deres professionelle læreproces.

For det første peger spørgeskemaundersøgelsen på, at størstedelen (78 %) af lærerne og pædagogerne har arbejdet med impact cycles i skoleåret 2016/17. I forlængelse heraf viser spørgeskemaundersøgelsen, at af de fagprofessionelle, der har arbejdet med impact cycles, har 86 % gennemført enten en (37 %) eller to (49 %) impact cycles i skoleåret 2016/17. Derimod har kun 11 % og 3 % af de fagprofessionelle, der har arbejdet med impact cycles, gennemført hhv. tre og fire eller flere impact cycles i skoleåret 2016/17 (appendiks B, figur B.10 og B.11).

For det andet viser spørgeskemaundersøgelsen, at omkring to tredjedele af lærerne og pædagogerne kun i mindre grad eller slet ikke oplever, at arbejdet med impact cycles støtter deres professionelle læreproces. Dette fremgår af figur 5.4. I figuren ses det, at i alt 62 % af de fagprofessionelle har svaret "I mindre grad" (43 %) eller "Slet ikke" (19 %) på spørgsmålet. Figuren viser dog også, at 36 % har svaret "I nogen grad", hvorimod kun 3 % har svaret "I høj grad".

FIGUR 5.4

I hvilken grad oplever du, at impact cycles støtter din professionelle læreproces? (n = 507)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

For det tredje viser de kvantitative data fra 2017, at lærerne på skolerne i lidt højere grad end pædagogerne har arbejdet med impact cycles i skoleåret 2016/17. Besvarelserne fra hhv. lærerne og pædagogerne hver for sig viser, at 80 % af lærerne har arbejdet med impact cycles i det sidste skoleår, hvor det er 71 % af pædagogerne. I forlængelse heraf viser data, at der er en lidt større andel af lærere (66 %) end pædagoger (42 %), der har arbejdet med to eller flere impact cycles i det sidste skoleår. Derimod er der en større andel af pædagogerne end lærerne, der vurderer, at arbejdet med impact cycles støtter deres professionelle læreproces. Dette ses særligt, ved at der er en lidt større andel af pædagoger, der svarer "I nogen grad" på spørgsmålet (appendiks B, tabel B.1, B.2 og B.3).

Interviewene på de otte skoler peger på, at der typisk er et krav på skolerne om, at lærerne og eventuelt pædagogerne skulle gennemføre et antal impact cycles. Nogle steder gælder det, at pædagogerne ikke har haft det som en obligatorisk opgave at gennemføre impact cycles, men har samarbejdet med lærerne om at gennemføre dem. På baggrund af interviewene kan vi se, at de på de skoler, hvor lærerne og pædagogerne har samarbejdet om en impact cycle, i impact cyclen har fokuseret på undervisningen i skolen og ikke aktiviteterne i SFO'en. Ved EVA's besøg på de otte skoler i foråret 2017 havde lærerne gennemført en-tre impact cycles.

Indholdet i impact cycles varierer

Indholdet i de gennemførte impact cycles varierer, men interviewene med LIC'er, lærere og pædagoger peger på, at impact cycles især har handlet om to temaer: 1) elevernes adfærd og trivsel i undervisningen eller frikvartererne og 2) lærerens praksis.

Impact cycles med fokus på elevernes adfærd og trivsel har blandt andet handlet om at lære eleverne at sige stop og at lytte til hinanden, når de andre siger stop, håndtering af vrede hos eleverne og udfordringer med enkelte elever. De impact cycles, der har handlet om elevernes adfærd og trivsel, har blandt andet taget udgangspunkt i data fra den årlige trivselsmåling blandt eleverne.

Eksempel på en impact cycle om elevernes adfærd og trivsel

En lærer i indskolingen havde en oplevelse af, at der var nogle elever, hun ikke nåede at have kontakt til i løbet af timen. Hun ville derfor i sit arbejde med impact cycles kigge på sin egen kontakt til eleverne og sætte undersøgelsen af denne kontakt i system ved hjælp af en impact cycle. Læreren bad klassepædagogen om at hjælpe sig med at undersøge sin kontakt til eleverne. Pædagogen noterede derefter, når der var kontakt mellem læreren og de enkelte elever, og hvilken form for kontakt der var tale om.

Impact cycles, der har handlet om lærerens egen praksis, har blandt andet undersøgt kontakten mellem lærer og elev, og om den pågældende lærer var en tydelig voksen.

Eksempel på en impact cycle om lærerens egen praksis

En lærer i indskolingen har brugt impact cyclen til at undersøge, hvordan hun er som lærer. Læreren formulerede nogle spørgsmål til eleverne, som de skulle svare på, når hun ikke var der. Derefter ændrede hun på sin praksis og tog en runde mere med spørgsmål. Læreren fandt ud af, at eleverne oplevede hendes måde at give feedback på som lidt hård, og at det var bedre, hvis hun sad med dem enkeltvis og forklarede tingene. Læreren fortalte, at eleverne har det bedre med den nye måde at give feedback på, fordi de i den nye situation bedre kan tænke med selv og er bevidste om, at feedback ikke handler om at blive skældt ud, men om, at hun som lærer kan hjælpe dem til at lære mere.

Interviewene viser også eksempler på, at impact cycles har fokuseret på undervisningens indhold. De har fx handlet om feedback fra lærer til elev, om eleverne løser opgaverne sådan, som lærerne har bedt dem om, og hvad der skal til, for at eleverne opfatter en time som god. Sidstnævnte undersøgte læreren ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne i klassen.

Et perspektiv blandt lærerne er, at impact cycles kan være et godt redskab til at arbejde med et problem i klassen, mens de ikke egner sig lige så godt til faglige problemstillinger.

Impact cycles styrker evalueringen af egen praksis og tilbyder en systematisk tilgang

Interviewene med LIC'er, lærere og pædagoger peger på flere fordele ved arbejdet med impact cycles, som handler om evaluering af egen undervisningspraksis, en systematisk tilgang og samarbejde med kollegaer.

Interviewene med lærere og pædagoger peger på, at impact cycles har været et godt redskab til at evaluere deres praksis. En pædagog beskrev det på denne måde:



[Arbejdet med impact cycles] har været godt og brugbart for at få et blik på min egen praksis i forhold til, hvordan jeg kan forbedre mig.

Pædagog

Desuden oplever lærere og pædagoger, at impact cycles tilbyder en systematisk tilgang til at arbejde med konkrete problemstillinger. Som eksempel på dette fortalte en lærer:



Vi er blevet opmærksomme på, hvilke tegn vi skal kigge efter, og vi bruger det i forbindelse med vores evaluering, så man ved, hvorfor man starter noget op, og hvad man vil med det. Så vi har kunnet bruge det, fordi det er mere fokuseret.

Lærer, melletrin

I tråd hermed pointerer en leder, at det vigtige ikke er, at det lige præcis er en impact cycle, der laves; det er derimod systematikken i arbejdet, der er vigtig. Denne oplevelse understøttes af en holdning blandt nogle lærere om, at de hellere blot vil tale sammen med deres kollegaer om problemstillingerne frem for at arbejde ud fra en model.

En tredje fordel ved arbejdet med impact cycles er, at de fagprofessionelle finder det inspirerende at få indsigt i hinandens arbejde og mulighed for at samarbejde om konkrete problemstillinger.

Rammerne for arbejdet med impact cycles har været en udfordring

LIC'er, lærere og pædagoger på de otte skoler fortalte også om forskellige udfordringer ved arbejdet med impact cycles, som handler om rammerne for arbejdet og den tid, de har haft til rådighed. Nogle LIC'er har oplevet, at der har været modstand i lærer- og pædagoggruppen mod at skulle gennemføre de planlagte impact cycles, dels fordi det var en obligatorisk opgave, som skulle løses inden for en given tidsramme, dels fordi de skulle gennemføres inden for nogle fastsatte rammer, som opleves som uflexible. Lærerne understreger dog, at de i forvejen laver forskellige undersøgelser og tiltag i klasserne, som godt kunne kaldes en impact cycle; de undersøger en problematik og laver en plan for, hvilke tiltag der skal sættes i værk for at løse problematikken.

En konsekvens af tidsbarrieren har været, at lærere og pædagoger har valgt en impact cycle, der er let og hurtig at gennemføre, frem for den impact cycle, de har haft mest brug for. Andre har slet ikke gennemført de planlagte impact cycles eller har kun udført dele af dem. Fx har flere lærere indsamlet data om en given problemstilling, men har ikke nået at iværksætte tiltag. En lærer beskrev, at "det er ligesom at lave lektier i sidste øjeblik". Dermed er der stor forskel på, hvor langt lærerne og pædagogerne på de otte skoler er i arbejdet med impact cycles.

5.4.2 Skolernes arbejde med data

Et element i arbejdet med synlig læring er at indsamle data om elevernes progression og anvende dem til udvikling af undervisningspraksis. Analysen af læreres og pædagogers erfaringer med at arbejde med data viser, at de har fået brugbare redskaber til at indsamle data om elevernes læring,

men at de har svært ved at anvende data fremadrettet. EVA har tidligere påpeget, at netop analysen og anvendelsen af data i forbindelse med udvikling af nye undervisningsforløb er en udfordring, og at lærere kun i mindre grad fastholder, vurderer og omsætter kvalitative data i forbindelse med udviklingen af deres undervisning (EVA, 2011; EVA, 2017).

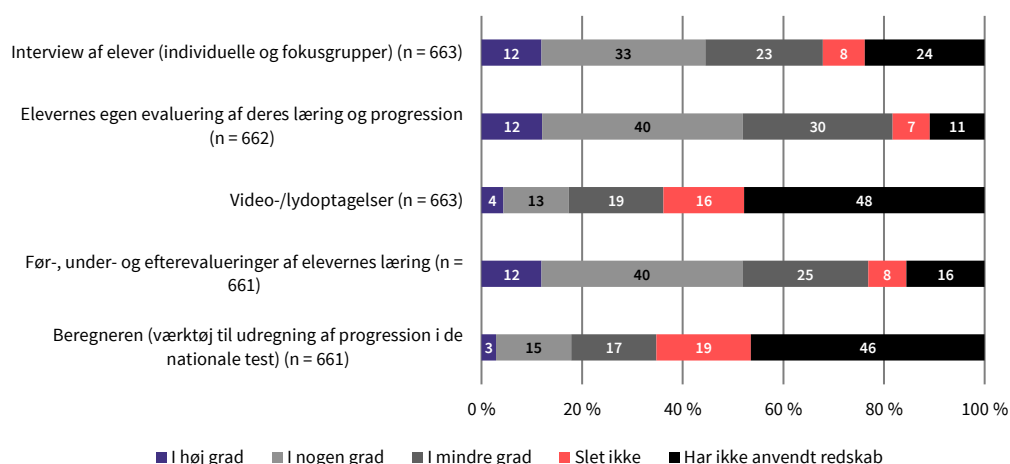
Lærere og pædagoger har fået redskaber til at indsamle data, men det har kun i mindre grad styrket deres anvendelse af data

Spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 rummer en række spørgsmål om de fagprofessionelles arbejde med data og deres vurdering af, hvorvidt projektet har været med til at styrke deres arbejde med data.

De kvantitative data peger på, at lærerne og pædagogerne oplever, at nogle af redskaberne har været nyttige i deres arbejde med data. Det drejer sig om redskaberne: interview af elever, elevernes egen evaluering af deres læring og progression samt før-, under- og efterevaluering af elevernes læring. Resultaterne er afbildet i figur 5.5. I figuren ses det, at i alt 45 % af lærerne og pædagogerne vurderer, at interview med elever i nogen grad (33 %) eller i høj grad (12 %) har været nyttige for udviklingen af deres praksis. Det ses dog ligeledes i figuren, at en fjerdedel (24 %) ikke har anvendt redskabet. Derudover viser figuren, at i alt 52 % af lærerne og pædagogerne i nogen grad (40 %) eller i høj grad (12 %) oplever, at hhv. redskabet om elevernes egen evaluering af deres læring og progression og redskabet om før-, midtvejs- og efterevaluering af elevernes læring har været nyttige for udviklingen af deres praksis. Figuren viser derudover, at 48 % af lærerne og pædagogerne ikke har anvendt redskabet, hvor de laver video- og lydoptagelser af undervisningen. Ligesom 46 % af lærerne og pædagogerne heller ikke har anvendt beregneren, der er et værktøj fra projektet til at udregne progression i de nationale test.

FIGUR 5.5

I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Herudover peger de kvantitative data på, at en mindre andel af lærerne og pædagogerne oplever, at projektet har styrket deres brug af data om elevernes læring og trivsel. I spørgeskemaundersøgelsen svarer i alt 34-35 % af lærerne og pædagogerne, at de i nogen grad (hhv. 28 % og 29 %) eller i høj grad (6 %) oplever, at projektet har styrket deres brug af data om elevernes læring og trivsel.

Derimod har i alt 65-66 % af de fagprofessionelle svaret, at projektet kun i mindre grad eller slet ikke har styrket deres arbejde med data (appendiks B, figur B.48 og B.49). Dette resultat er i overensstemmelse med resultaterne fra før- og eftermålingen i afsnit 4.4.1, der viser, at der ikke er sket nogen signifikant udvikling i de fagprofessionelles anvendelse af data om elevernes progression. De kvantitative data peger ligeledes på, at projektet i højere grad har styrket lærernes end pædagogernes brug af data om læring. Det ses, ved at 18 procentpoint flere af lærerne end pædagogerne oplever, at projektet i nogen grad eller i høj grad har styrket deres brug af data om elevernes læring (appendiks B, tabel B.5).

Eksempler på arbejdet med at indsamle data

Den kvalitative analyse viser, at lærere og pædagoger har brugt værktøjer fra projektet til at indsamle data om elevernes læring og om undervisningen. Nedenstående er eksempler på, hvordan ledere, lærere og pædagoger har arbejdet.

På en af de skoler, vi besøgte, har ledelsen interviewet elever fra alle trin. Interviewene blev optaget og blev efterfølgende evalueret sammen med det pågældende team. Næste trin i processen er, at lederen skal observere undervisningen i klasserne med særligt fokus på feedback, læringsmål og succeskriterier.

Et andet eksempel på dataindsamling er walk throughs. Under en walk through overværer en person fra skoleledelsen en klasse i en undervisningssituation. På én skole har ledelsen i forbindelse med sine walk throughs foretaget interview med elever med fokus på, hvad eleverne er ved at lave, og hvor langt de er. Resultaterne blev efterfølgende præsenteret på et lærermøde.

Lærernes og pædagogernes observation af hinandens undervisning er en tredje form for dataindsamling, som er blevet anvendt. LIC'erne har også brugt observation af lærernes undervisning som en del af deres arbejde. For nogle lærere har det været et krav at gennemføre et antal observationer. En skoleleder beskrev, hvordan skolens deltagelse i projektet har skabt mulighed for, at medarbejderne kan observere hinandens undervisningspraksis og i den forbindelse sparre med hinanden.

Lederen på denne skole fortalte desuden, at det har været meningsfuldt for skolen at tale om og definere, hvad data er, og hvad de kan bruges til, da det har givet en anden forståelse af og blik for, hvordan man kan indsamle og bruge data. Det afgørende i arbejdet er ifølge lederen, at data indsamles systematisk, og at medarbejderne har blik for, at man kan have en ide om noget, som ikke nødvendigvis er, som man forventer, når man undersøger det.

5.4.3 Redskaber, der anvendes i undervisningssituationer

En række af de redskaber og metoder, som præsenteres på kurserne, kan bruges i konkrete undervisningssituationer.

De kvantitative data fra 2017 peger på, at i alt 47 % af lærerne og pædagogerne i nogen grad (31 %) eller i høj grad (16 %) oplever, at redskaber, der skal være med til at understøtte læring gennem visualisering i klassen, har været nyttige for udviklingen af deres praksis. Det drejer sig eksempelvis om et redskab såsom pitten. Derudover viser de kvantitative data, at det kun er i alt 31 % af lærerne og pædagogerne, der i nogen grad (25 %) eller i høj grad (6 %) oplever, at redskaber, hvor der arbejdes med trinopdeling med hensyn til elevernes læringsprocesser (taksonomier), er nyttige for udviklingen af deres praksis (appendiks B, figur B.9).

Arbejdet med pitten

Pitten – også kaldet kløften eller hullet – er en model, der kan bruges i forbindelse med de udfordringer, elever kan møde, når de går i gang med nye opgaver, som det beskrives på projektets hjemmeside:

Pitten

I synlig læring arbejder vi med denne læringsudfordring ved hjælp af *the pit*: en metode, der ruste eleverne til at lære nyt og giver dem strategier til at tackle de udfordringer, de møder undervejs.

At "være i pit" betyder, at man er stødt på et problem. Man sidder fast og bliver forvirret, og som vist på illustrationen herunder bruges *the pit* til at lære eleverne, hvordan de bringer relevante løsningsstrategier i spil, så de med ny viden og en dybere forståelse kan løse problemet og blive klar til nye udfordringer.

Kilde: <http://www.4kommuner.dk/arkiv/item/the-pit-laeringsudfordringen>.

En skoleleder fortalte, at pitten er et af de redskaber fra kurserne, som er med til over for eleverne at sætte fokus på, at det er i orden at fejle. En af de modeller, som bruges i en læringsproces, hvor eleverne er gået i stå, er de fire b'er, som står for brain, book, buddy, boss. En elev forklarede, hvordan de i klassen bruger de fire b'er, hvis de ikke selv kan komme videre med fx en opgave:



Først spørger man sin hjerne, så kigger man i sin bog, så spørger man sin makker, og så spørger man læreren.

Elev, mellemtrin

I interviewene med eleverne er det gennemgående billede, at eleverne kender til og også anvender både pitten og de fire b'er som modeller, når de synes, noget er svært, eller er gået i stå.

5.5 Betydning for elevernes læring og trivsel

Evalueringen viser, at lærere og pædagoger oplever en udvikling i arbejdet med elevernes bevidsthed om læringsprocesser. Den kvalitative analyse viser, at det kan handle om, at eleverne er mere opmærksomme på læringsmål og på strategier for læring.

5.5.1 De fagprofessionelles vurdering af udviklingen i elevernes læring og trivsel

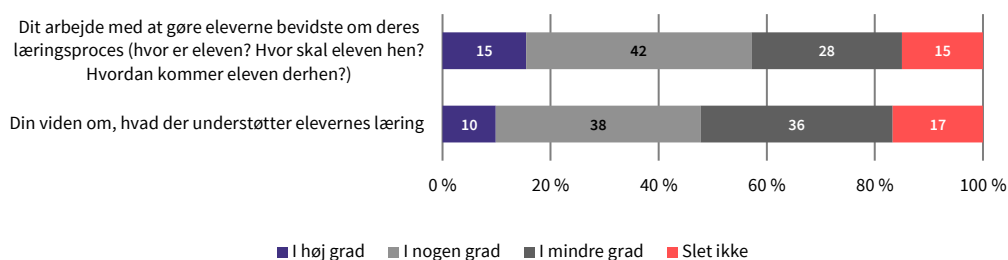
I de kvantitative data fra 2017 er der spurgt ind til både lærernes og pædagogernes oplevelse af, hvorvidt projektet er med til at styrke deres arbejde med elevernes læring og trivsel.

I forhold til elevernes læring viser data, at 57 % og 48 % af de fagprofessionelle oplever, at projektet har været med til at styrke hhv. deres arbejde med at gøre eleverne bevidste om deres læringsproces og deres viden om, hvad der understøtter elevernes læring. Besvarelserne i forbindelse med de to spørgsmål er afbildet i figur 5.6. Figuren viser, at der er 42 % og 15 % af lærerne, der har svaret, at

projektet hhv. i nogen grad og i høj grad har styrket deres arbejde med at understøtte elevernes læringsproces. Derudover viser figuren, at der er 38 % og 10 %, der har oplevet, at projektet hhv. i nogen grad og i høj grad har styrket deres viden om, hvad der understøtter elevernes læring.

FIGUR 5.6

I hvilken grad har Alle børn skal lære at lære mere styrket: (n = 628)

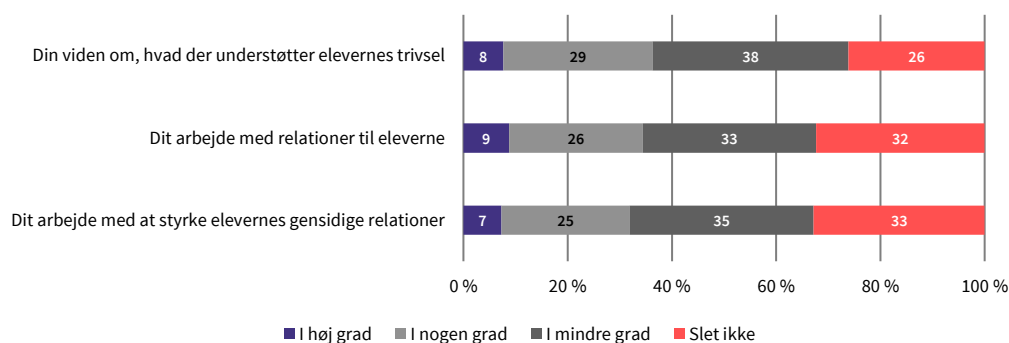


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

I forhold til elevernes trivsel peger data på, at projektet kun i mindre grad har styrket de fagprofessionelles arbejde med elevernes trivsel og relationer. Dette fremgår af figur 5.7. Her ses det, at kun i alt 37 % af lærerne og pædagogerne har svaret, at de i nogen grad (29 %) eller i høj grad (8 %) oplever, at projektet har styrket deres viden om, hvad der understøtter elevernes trivsel. I forlængelse heraf er der kun 35 % og 32 % af de fagprofessionelle, der oplever, at projektet har styrket hhv. deres arbejde med relationer til eleverne og deres arbejde med at styrke elevernes gensidige relationer. Ved at se på lærernes og pædagogernes besvarelser hver for sig ses det dog, at der er flere af pædagogerne end lærerne, der oplever, at projektet har styrket arbejdet med elevernes relationer. Det ses, ved at 11 og 23 procentpoint flere af pædagogerne end lærerne har svaret, at projektet i nogen grad og i høj grad har styrket hhv. deres arbejde med relationer til eleverne og deres arbejde med at styrke elevernes gensidige relationer (appendiks C, tabel B.6 og B.7).

FIGUR 5.7

I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: (n = 628)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

5.5.2 Eleverne arbejder med deres læring som en proces

Når lærere og pædagoger i interviewene beskrev den betydning, projektet har haft for elevernes læring og trivsel, taler de om, at eleverne er blevet mere bevidste om og bedre til at italesætte, hvad de skal lære. Gennem arbejdet med læringsmål og feedback er det blevet mere tydeligt for eleverne, hvor de skal hen, og hvad succeskriterierne er. En pædagog fra en af de besøgte skoler fortalte:



Det er med til at skabe mening for eleverne. Fx når vi leger en leg for at skabe sociale kompetencer. Så er det jo ikke kun et spørgsmål om, at jeg skriver det på tavlen, det ligger også i retorikken om legen. Mine elever i 4. klasse kan godt finde på at spørge: Hvad skal vi med det her? Der synes jeg, vi har nået noget, når der er sådan en bevidsthed.

Pædagog

Lærere fra en af de andre skoler, vi besøgte, forklarede, at det hjælper eleverne til at forstå, hvad der er vigtigt, og til at strukturere deres læring. En anden lærer forklarede, at den tydelighed, det giver eleverne, er det første skridt til at blive fagligt bedre.

Et perspektiv blandt interviewdeltagerne er, at det er vigtigt, at eleverne også ved, at det er okay at fejle på vejen mod målet, og at læreren dermed bidrager til at skabe et mere trygt læringsmiljø.

Som vi beskrev ovenfor, er der dog andre lærere, som oplever, at synliggørelsen af læringsmål og individuelle præstationer også kan være med til at synliggøre fejl og nederlag. Det viser, at det trygge læringsmiljø i høj grad afhænger af den måde, lærere og pædagoger rammesætter mål og læringsproces på, og den måde, eleverne ser på sig selv og hinanden på.

På de skoler, vi har besøgt, peger nogle fagprofessionelle på, at arbejdet med elevernes læringsproces betyder, at eleverne tager mere ansvar for deres egen læring, og at de er blevet bedre til selv at komme videre, når de er gået i stå, eller at søge hjælp hos en kammerat. En lærer forklarede, at de individuelle læringsamtaler, hvor eleverne skal forholde sig til deres fremgang i forhold til deres egne læringsmål, betyder, at eleverne tager et større ansvar for at nå målene. Det er dog ikke lige nemt for alle elever og kan især være en udfordring i indskoling, fordi det er vanskeligt for eleverne at se, hvordan de når deres mål.

På nogle skoler arbejder de meget konkret med at understøtte elevernes evne til at være mere selvhjulpne i forhold til at nå deres mål. Der er fx en skole, hvor de i indskoling arbejder med at gøre eleverne mere selvstændige ved brug af såkaldte hjælpekort, der minder dem om, hvad de kan gøre, når de går i stå (i tråd med de fire b'er, vi beskrev ovenfor). Det betyder, at eleverne er blevet bedre til at arbejde selvstændigt og hjælpe hinanden. En lærer fra skolen forklarede:



De er blevet mere selvhjulpne. De er gode til at tænke selv, og de er vant til, at jeg ikke definerer. De har strategier til, hvordan de griber en opgave an.

Lærer og LIC, indskoling

Lærerne og pædagogerne giver udtryk for, at elevernes bevidsthed om deres læringsproces især er noget, der har betydning for elevernes motivation for at lære, mens lærerne ikke mener, at de kan observere en betydning for elevernes faglige læring. De ser arbejdet med læringsprocessen som et skridt på vejen til at styrke den faglige læring og påpegede også, at arbejdet med synlig læring kræver tid.

6 Fremadrettede perspektiver

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvad skolerne er optagede af i deres fremadrettede arbejde med synlig læring. På baggrund af kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2017 giver vi et overblik over, hvilke områder lærere og pædagoger ønsker styrket i næste fase. På baggrund af de kvalitative data uddyber vi efterfølgende de mest efterspurgte tiltag.

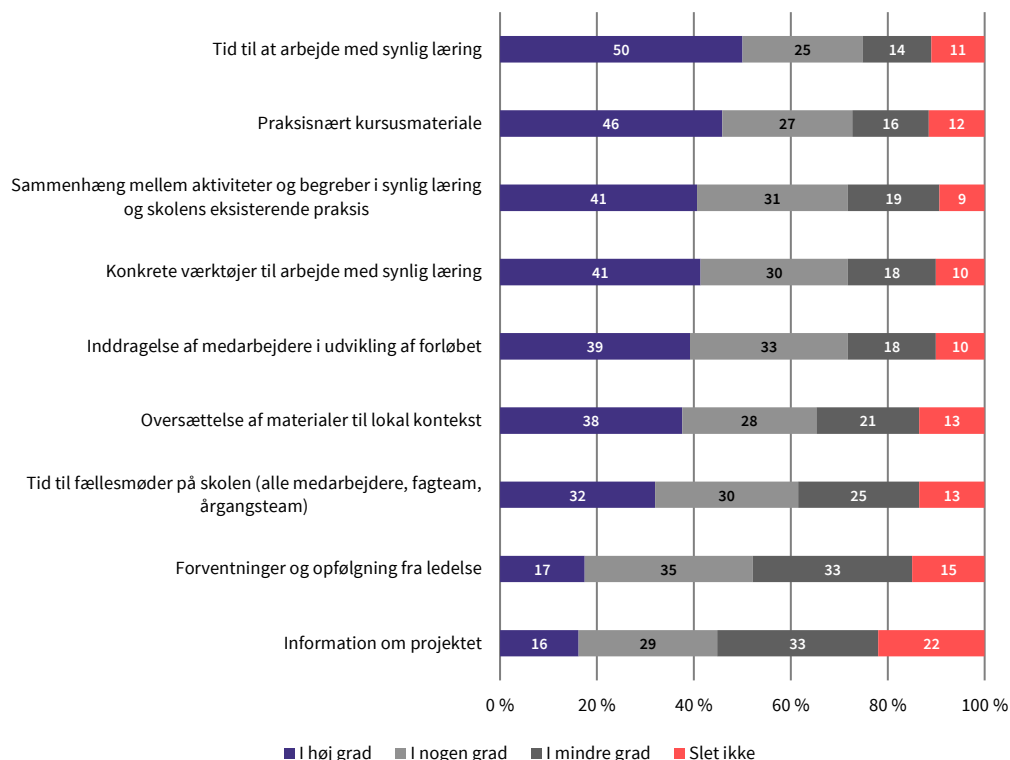
6.1 Læreres og pædagogers ønsker til næste fase

I de kvantitative data fra 2017 peger lærerne og pædagogerne på en række områder i projektet, der med fordel kan styrkes i næste fase af projektet.

Figur 6.1 viser lærernes og pædagogernes besvarelser sorteret efter, hvilke områder de ønsker styrket i næste fase af projektet. Af figuren fremgår det, at der er en række områder, som en stor andel af lærerne og pædagogerne ønsker styrket i næste fase af projektet. Det drejer sig særligt om, at lærerne og pædagogerne efterspørger mere tid til arbejdet med projektet, mere praksisnært kursusmateriale, øget sammenhæng mellem aktiviteter i projektet og skolens eksisterende praksis, konkrete værktøjer til at arbejde med synlig læring og en øget inddragelse af medarbejdere i udviklingen af forløbet. For disse fem områder svarer i alt 71-75 % af de fagprofessionelle, at de i nogen grad eller i høj grad ønsker disse områder styrket i næste fase af projektet. Eksempelvis har i alt 75 % af lærerne og pædagogerne svaret, at de enten i nogen grad (25 %) eller i høj grad (50 %) ønsker mere tid til at arbejde med synlig læring i næste fase af projektet. I forlængelse af dette har i alt 73 % af lærerne og pædagogerne svaret, at de enten i nogen grad (27 %) eller i høj grad (46 %) ønsker mere praksisnært kursusmateriale i næste fase af projektet. Figur 6.1 viser derudover, at lærerne og pædagogerne ikke i samme grad efterspørger mere information om projektet. Det kommer til udtryk, ved at i alt 55 % af lærerne og pædagogerne har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke" på spørgsmålet om, hvorvidt de ønsker dette område styrket i næste fase af projektet.

FIGUR 6.1

I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase? (n = 556)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

6.1.1 Mere tid til at gøre egne erfaringer

Interviewene viser, at lærere, pædagoger og ledere oplever, at der ikke har været tilstrækkeligt tid til at arbejde med de nye begreber og metoder. De udtrykker et ønske om at have tid på kursusdagene til at indgå i dialog med kollegaerne. Derudover har de et ønske om at prioritere tiden til at arbejde i teamet og udveksle erfaringer med hinanden, så de sammen kan udvikle deres praksis. De taler om at kunne "øve sig" og have tid til at "gøre nye tiltag til en vane".

Et perspektiv på tidsforbruget, der kommer til udtryk i interviewene, er, at der kan skæres i omfanget af kurser, fx ved at skolen tilmelder sig netop de kurser, der passer til skolens handleplan og fokusområder, og dermed får en mere fokuseret indsats, der er målrettet skolens behov, og som samtidig giver mere tid til fordybelse i de udvalgte elementer.

Lærere og pædagoger taler om, at det tager tid at ændre kulturen på skolen, og de udtrykker et ønske om at fortsætte arbejdet med at udvikle deres praksis og dyrke de elementer fra projektet, de har oplevet som særligt brugbare.

6.1.2 Mere teoretisk og praksisnær undervisning

Det kan umiddelbart lyde paradoksalt, at der blandt deltagerne efterspørges både en mere teoretisk og en mere praksisnær undervisning på kurser. Det bunder i, at flere oplever, at Visible Learning Plus står et sted midt mellem, hvor der hverken er et tydeligt teoretisk fundament i form af henvisninger eller en klar formidling og vejledning om, hvordan man arbejder med tiltagene i praksis. Der er et ønske om en større gennemsigtighed, hvor det teoretiske og forskningsmæssige grundlag for metoderne bliver mere tydeligt. Samtidig er det vigtigt, at metoderne bliver koblet til praksis, så det ikke er LIC'ernes eller personalets opgave at omsætte projektets elementer på hver enkelt skole.

Interviewdeltagerne fortalte om andre undervisningsforløb, hvor udbyttet har været større, fordi de er blevet undervist af folk, der selv har arbejdet med undervisning i den danske folkeskole. En lærer forklarede:



Jeg vil hellere have én [underviser], som kommer ud med ugers mellemrum og ikke måneders og holder en i hånden og hjælper en i gang – det har vi prøvet før, og det virker.

Lærer, udskolingen

På tværs af de otte skoler er der et ønske om at bevare en organisering med vejledere, der kan understøtte arbejdet med synlig læring helt tæt på praksis. Der er behov for at fastholde fokus og energien i arbejdet, og det sker fx, ved at ledelsen eller vejlederen løbende viser interesse og understøtter arbejdet. Blandt LIC'erne er der et ønske om bedre vilkår for at give vejledning: både at være bedre uddannet, at have mere tid til forberedelse og nogle steder også at have en mere tydelig rammesætning af deres rolle fra ledelsens side.

6.1.3 Videreudvikling med afsæt i skolernes praksis

Der er et ønske blandt lærere og pædagoger på de otte skoler om, at fremadrettede indsats i højere grad vil tage afsæt i deres eksisterende undervisningspraksis. Interviewene fra de otte skoler viser, at det især gælder to forhold. For det første handler det om at have en mindre topstyret tilgang, der i højere grad tager hensyn til skolens kontekst og til medarbejdernes ønsker og behov. For det andet handler det om at udvikle de erfaringer, skolerne har gjort sig over de sidste to år med projektet.

Ønsket om mindre topstyring betyder konkret, at lærere og pædagoger mener, at kurser og indsatser skal tage hensyn til de metoder og indsatser, der i forvejen arbejdes med på skolerne. Det skal danne udgangspunkt for at vurdere, hvilke områder der er brug for at udvikle, og planlægge kompetenceudviklingen på den baggrund. Det vil spare dem for det arbejde, der er i at sortere, udvælge og omsætte elementer fra projektet.



Sådan et projekt skal ikke komme over os som et parallelt spor til vores daglige arbejde. Hvis man i stedet havde taget lærere og pædagoger med på råd og været interesseret i, at dem, som skal arbejde med det, skal kunne løfte konceptet, så tror jeg, det ville være en større succes og have fået flere med på vognen.

Lærer, mellemtrinnet

I forbindelse med den fremadrettede udvikling af projektet er det vigtigt at lære af erfaringer fra de forgangne år. Det betyder, at man videreudvikler den organisering og de elementer, der især har fungeret, og har øje for, hvor der er behov for at udvikle yderligere.

Et eksempel på en sådan videreudvikling er en skole, som har valgt at udvikle sin organisering, så LIC'erne erstattes af et læringsteam. Ændringen er baseret på de erfaringer, som skolen har gjort sig i de første projektår, hvor der har været gode erfaringer med vejlederfunktionen, men der er et behov for at nå bredere ud, og derfor skal én person fra hvert team deltage i et læringsteam.

På tværs af de otte skoler er det en gennemgående udfordring, at pædagogernes rolle i arbejdet med synlig læring er uklar, som beskrevet i kapitlet om organisering. Pædagogerne efterspørger derfor en mere tydelig relevans for deres faglighed, både som skolepædagoger og i endnu højere grad som fritidshjems-pædagoger.

Trods de udfordringer, der har været med implementeringen i starten af projektet, er der et udbredt ønske om at udvikle arbejdet med synlig læring og bygge videre på det arbejde, der er gennemført.

Appendiks A – Repræsentativitetsanalyse

I nedenstående tabel ses resultaterne af repræsentativitetsanalysen for første og anden runde. I tabellen ses andele af de tre respondentgrupper fordelt på de fire kommuner samt fire kategorier for skolestørrelse. Fordelingerne for første og anden runde skal helst ligne fordelingerne i populationen.

TABEL A.1

Repræsentativitetsanalyse for første og anden runde

Kommune	Elever, %			Lærere og pædagoger, %			Ledere, %		
	Population (N = 15.599)	Første runde (n = 9.062)	Anden runde (n = 9.590)	Population (N = 2.923)	Første runde (n = 2.094)	Anden runde (n = 2.072)	Population (N = 199)	Første runde (n = 174)	Anden runde (n = 156)
Gentofte	29	26	25	26	26	25	24	19	21
Gladsaxe	24	19	25	31	23	27	35	32	35
Lyngby-Taarbæk	23	23	21	23	26	23	19	23	17
Rudersdal	25	32	28	20	24	25	22	27	27
Skolestørrelse (antal elever i 4.-10. klasse)									
Under 150	2	3	2	6	6	5	13	13	11
150-300	20	20	17	19	18	20	27	27	29
301-450	54	57	57	51	56	55	46	46	45
Over 450	23	20	24	23	20	20	15	15	16

Resultatet af repræsentativitetsanalysen viser, at besvarelsene i begge runder for alle tre respondentgrupper er repræsentative i forhold til skolestørrelse. Den største afvigelse er på 5 procentpoint, hvilket anses for at være en mindre afvigelse. I forhold til fordelingen på de fire kommuner ses det, at elevbesvarelser fra Rudersdal Kommune er overrepræsenterede med hhv. 7 og 3 procentpoint, hvilket modsvares af en underrepræsentation blandt besvarelser i Gentofte og Gladsaxe Kommune. Lærer- og pædagogbesvarelser er ligeledes overrepræsenterede i Rudersdal Kommune og underrepræsenterede i Gladsaxe Kommune. Den største afvigelse er her 8 procentpoint. Blandt lederbesvarelsene er afvigelserne på højst 5 procentpoint. På trods af mindre forskelle i fordelingerne blandt de fire kommuner vurderer EVA, at afvigelserne ikke er store nok til at påvirke undersøgelsens konklusioner væsentligt. Set i sammenhæng med undersøgelsernes relativt høje svarprocenter vurderes datagrundlaget for før- eftermålingen til at være af god kvalitet.

I nedenstående tabel ses resultaterne af repræsentativitetsanalysen for spørgeskemaerne, der blev udsendt til lærere og pædagoger til vurdering af indsatsen. I tabellen sammenlignes populationsandele og besvarelsesandele fordelt på hhv. kommuner, skolestørrelser og stillingskategorier.

TABEL A.1

Repræsentativitetsanalyse for spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger (tredje runde). Tal angivet i procenter.

Kommune	Population (N = 2.923)	Lærer- og pædagogbesvarelser (n = 663)
Gentofte	26	33
Gladsaxe	31	23
Lyngby-Taarbæk	23	11
Rudersdal	20	33
Skolestørrelse (antal elever i 4.-10. klasse)		
Under 150	6	3
150-300	19	22
301-450	51	57
Over 450	23	18
Stilling		
Lærer	75	80
Pædagog	25	20

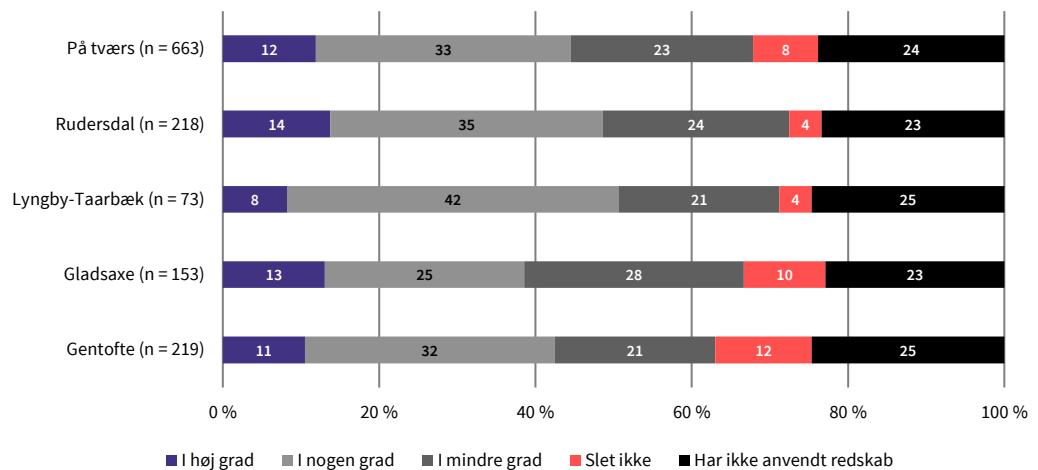
Resultatet af repræsentativitetsanalysen viser, at besvarelsene er repræsentative for skolestørrelse samt stillingskategori. Den største afvigelse mellem populationsandele og besvarelsesandele er 6 procentpoint, når det gælder skolestørrelse, hvilket anses for at være en mindre afvigelse. I forhold til fordelingen på de fire kommuner ses det, at Lyngby-Taarbæk og Gladsaxe Kommune er underrepræsenterede med hhv. 12 og 8 procentpoint, mens Gentofte og Rudersdal Kommune er overrepræsenterede med hhv. 7 og 13 procentpoint. EVA har undersøgt, om Lyngby-Taarbæk Kommune systematisk vurderer spørgsmålene mere negativt, hvilket ikke lader til at være tilfældet. EVA vurderer, at data, på trods af den lave svarprocent og afvigelser med hensyn til kommunefordelingen, er brugbare, men dog skal fortolkes med en vis usikkerhed.

Appendiks B – Figurer fra spørgeskemaundersøgelsen sommeren 2017

Oplevelser med at bruge konkrete redskaber

FIGUR B.1

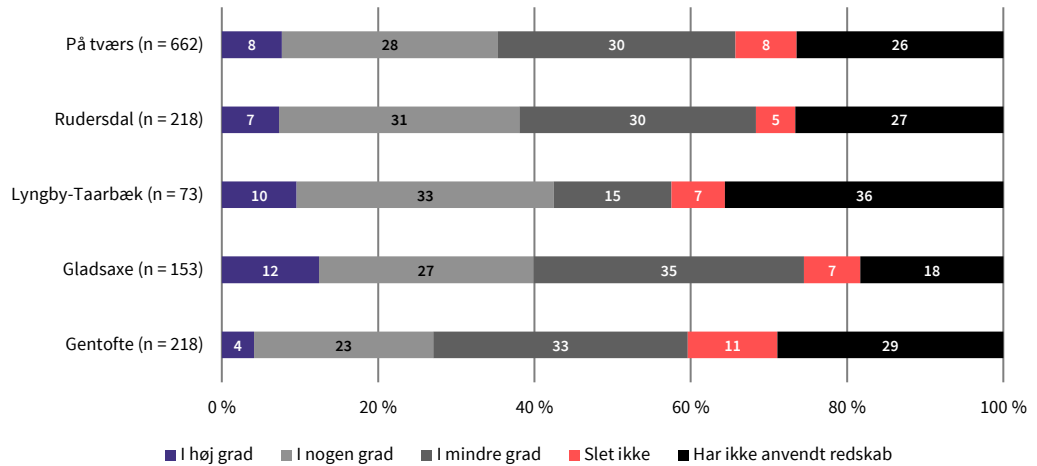
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Interview af elever (individuelle og fokusgrupper)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.2

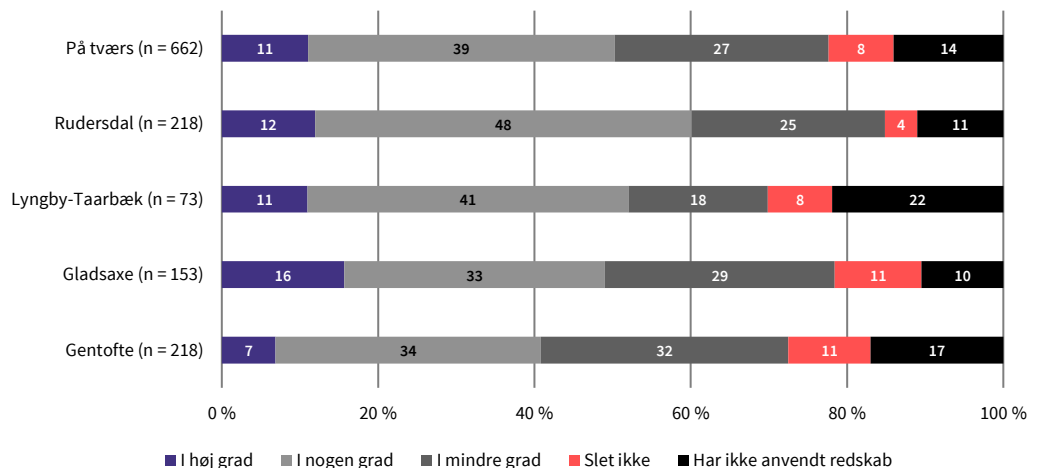
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Redskaber til at give eleverne feedback fx de fire feedback-niveauer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.3

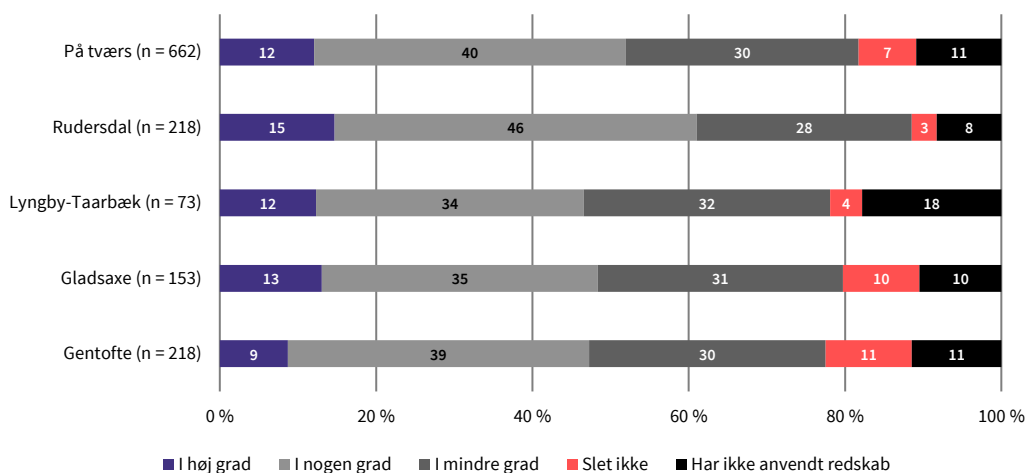
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Redskaber til at modtage feedback fra eleverne fx evaluering ved håndsoprækning, spørgeskemaundersøgelser



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.4

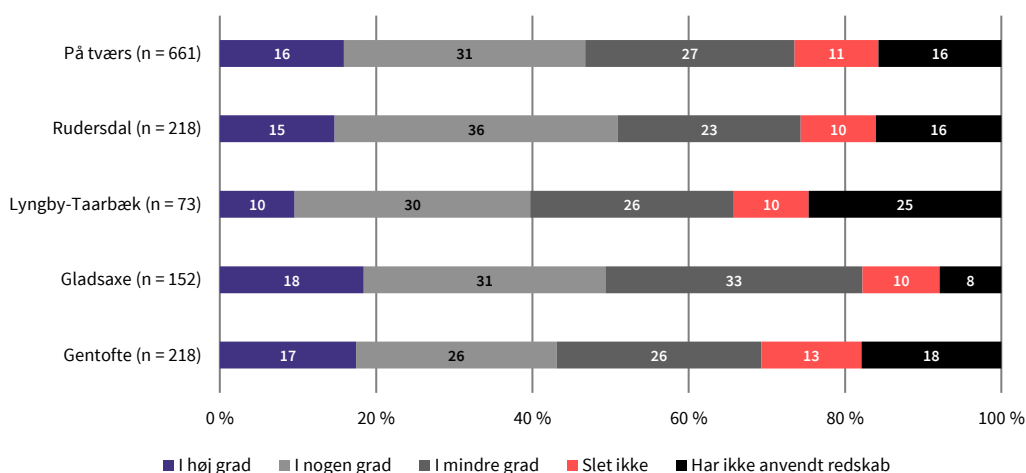
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Elevernes egen evaluering af deres læring og progression



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.5

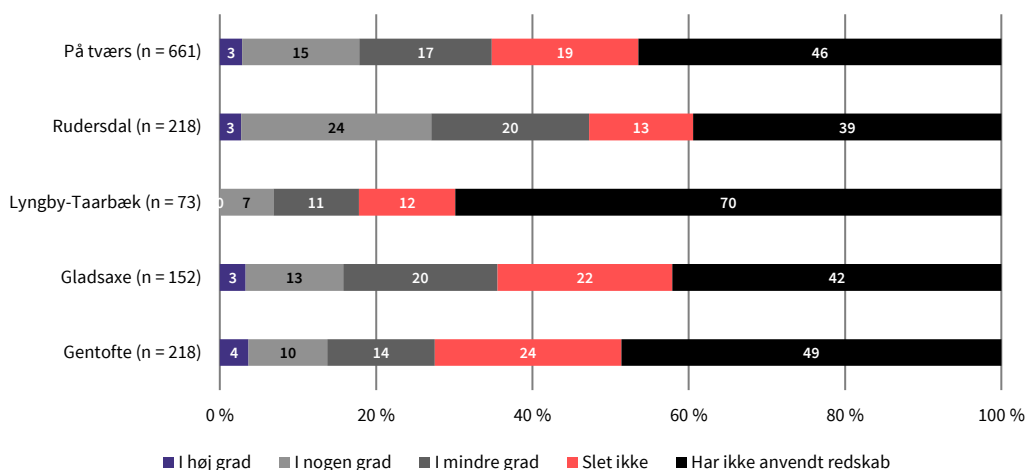
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Visualiseringer i klassen, der understøtter læring (Pitten, synligt lærende elev mv.)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.6

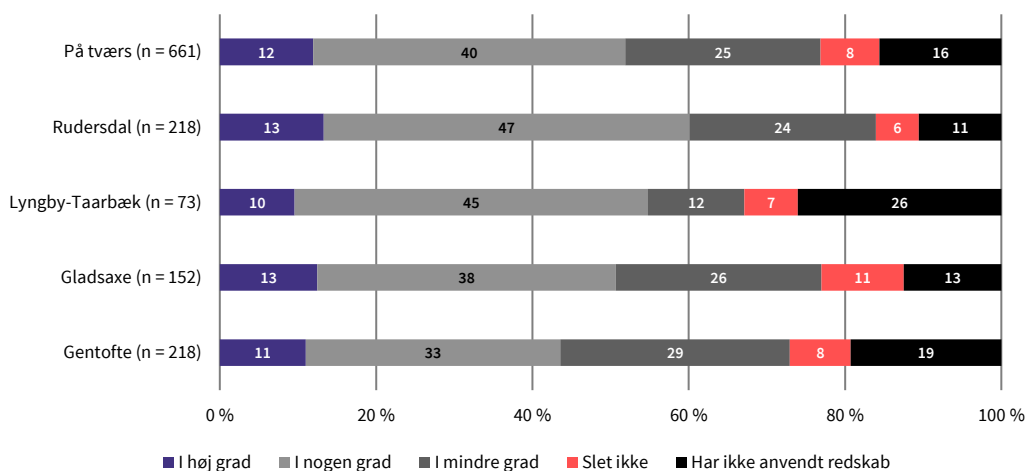
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Beregneren (værktøj til udregning af progression i de nationale tests)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.7

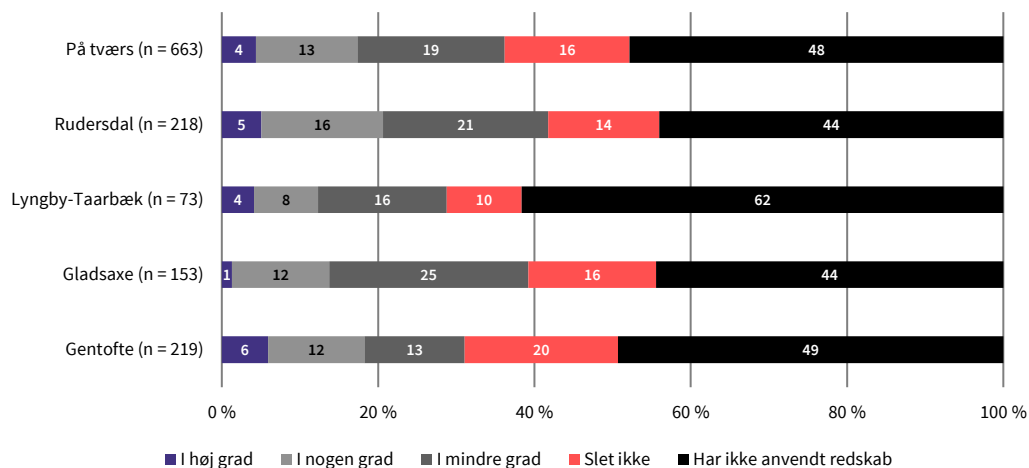
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Før-, under- og efterevalueringer af elevernes læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.8

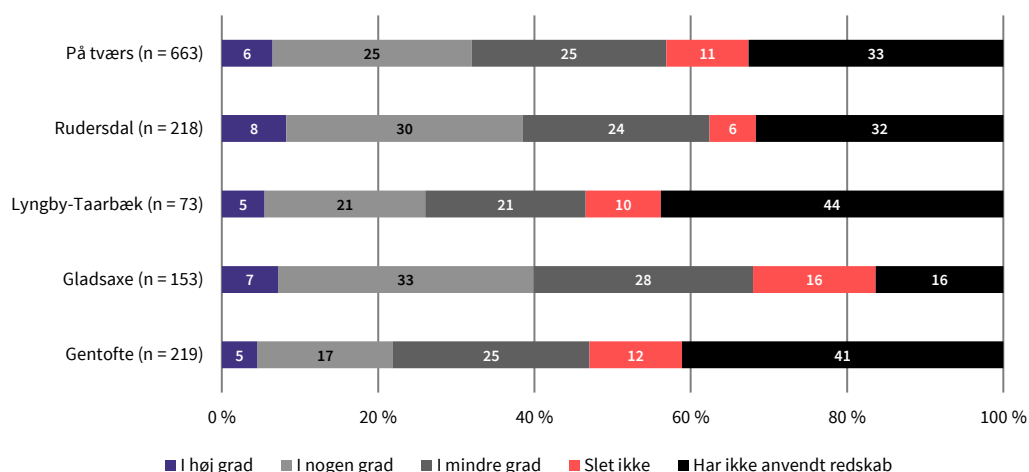
I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? – Video-/lydoptagelser



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.9

I hvilken grad vurderer du, at nedenstående redskaber har været nyttige for udviklingen af din praksis? - Taksonomier (trinopdeling af elevernes læringsproces)

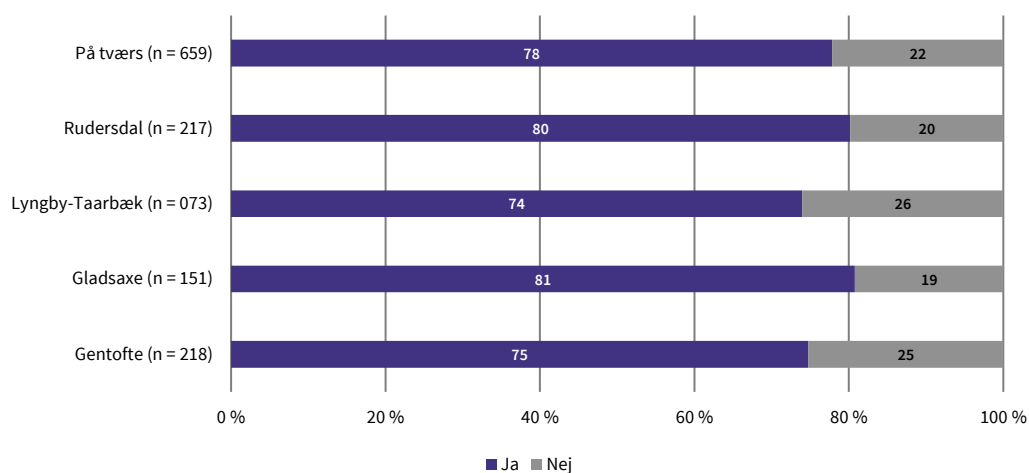


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Arbejdet med impact cycles

FIGUR B.10

Har du arbejdet med impact cycle(s) (kaldes også aktionslæring, læringscirkler o.l.) i skoleåret 2016/17?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

TABEL B.1

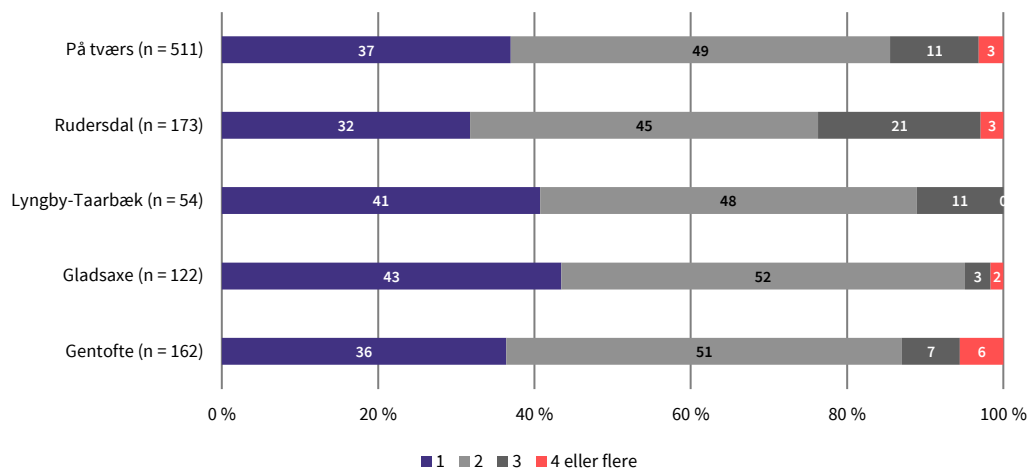
Har du arbejdet med impact cycle(s) (kaldes også aktionslæring, læringscirkler o.l.) i skoleåret 2016/17?

	Lærer (n = 530) (%)	Pædagog (n = 129) (%)
Ja	80	71
Nej	20	29
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på de to gruppers svar (p-værdi = 0,026).

FIGUR B.11

Hvor mange impact cycles (kaldes også aktionslæring, læringscirkler o.l.) har du gennemført i skoleåret 2016/17?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

TABEL B.2

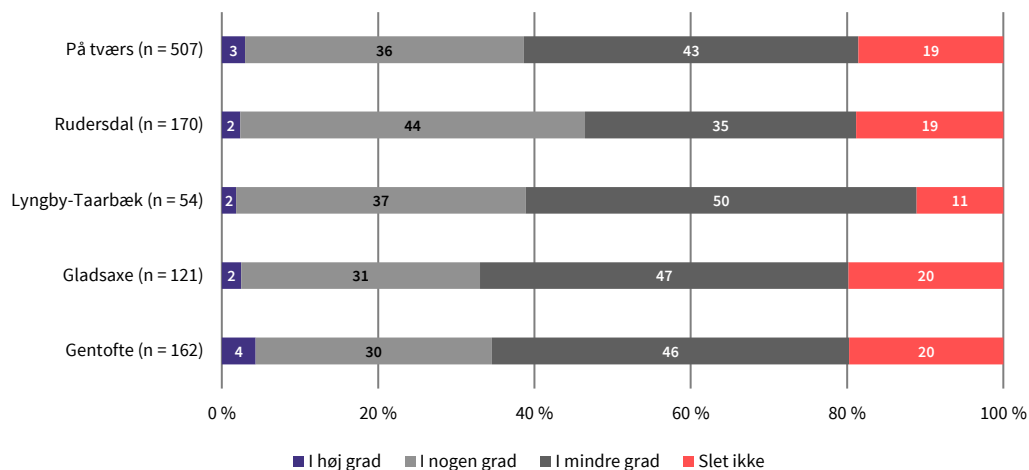
Hvor mange impact cycles (kaldes også aktionslæring, læringscirkler o.l.) har du gennemført i skoleåret 2016/17?

	Lærer (n = 420) (%)	Pædagog (n = 83) (%)
1	34	58
2	50	36
3	13	4
4 eller flere	3	2
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
 Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på de to gruppers svar (p-værdi = 0,002).

FIGUR B.12

I hvilken grad oplever du, at impact cycles støtter din professionelle læreproces?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

TABEL B.2

I hvilken grad oplever du, at impact cycles støtter din professionelle læreproces?

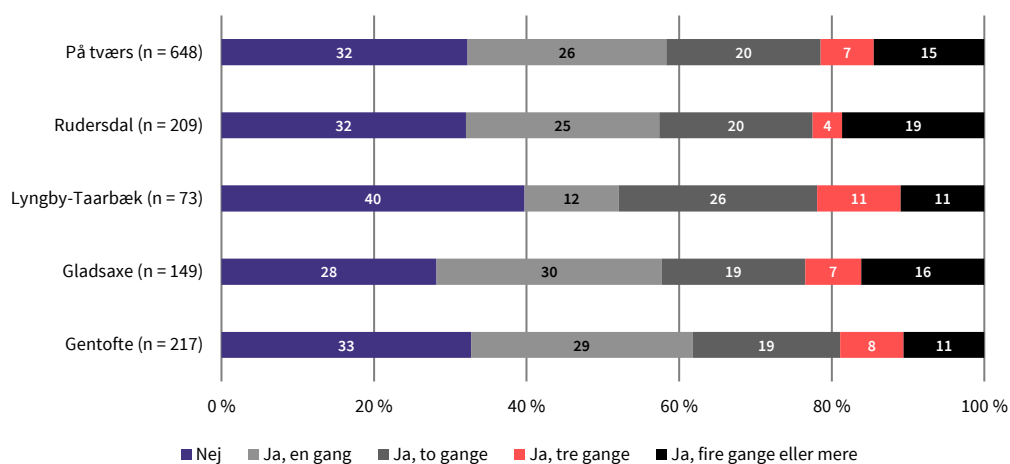
	Lærer (n = 416) (%)	Pædagog (n = 91) (%)
I høj grad	3	3
I nogen grad	33	48
I mindre grad	44	38
Slet ikke	20	10
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
 Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på de to grupperes svar (p-værdi = 0,019).

Samarbejdet med impact coaches

FIGUR B.13

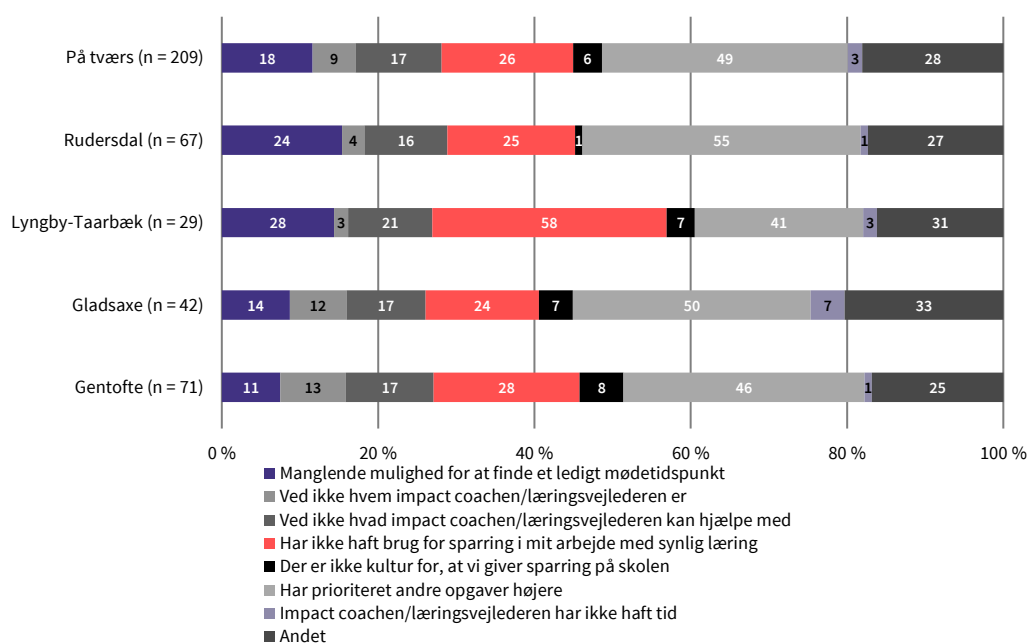
Har du sparrat med en impact coach/læringsvejleder fra din skole inden for det seneste skoleår (2016/17)?



Kilde: Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.14

Hvad har årsagen været til, at du ikke har sparrat med en impact coach/læringsvejleder? (Sæt gerne flere kryds, hvis det er relevant)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
 Note: Se også tabel B.4 for ovenstående fordeling i tabelform

TABEL B.4

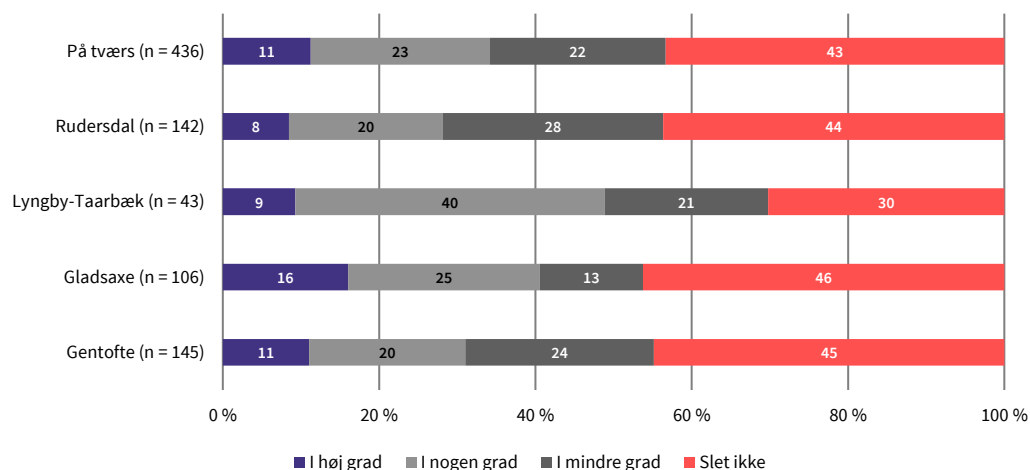
Hvad har årsagen været til, at du ikke har sparret med en impact coach/læringsvejleder? (Sæt gerne flere kryds, hvis det er relevant)

	Gentofte (n = 71) (%)	Gladsaxe (n = 42) (%)	Lyngby-Taarbæk (n = 29) (%)	Rudersdal (n = 67) (%)	På tværs (n = 209) (%)
Manglende mulighed for at finde et ledigt mødetidspunkt	11	14	28	24	18
Ved ikke hvem impact coachen/læringsvejlederen er	13	12	3	4	9
Ved ikke hvad impact coachen/læringsvejlederen kan hjælpe med	17	17	21	16	17
Har ikke haft brug for sparring i mit arbejde med synlig læring	28	24	58	25	26
Der er ikke kultur for, at vi giver sparring på skolen	8	7	7	1	6
Har prioriteret andre opgaver højere	46	50	41	55	49
Impact coachen/læringsvejlederen har ikke haft tid	1	7	3	1	3
Andet	25	33	31	27	28
Total	151	164	192	155	156

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
 Note: Da respondenter har haft mulighed for at sætte flere kryds, hvorfor procenterne summerer til

FIGUR B.15

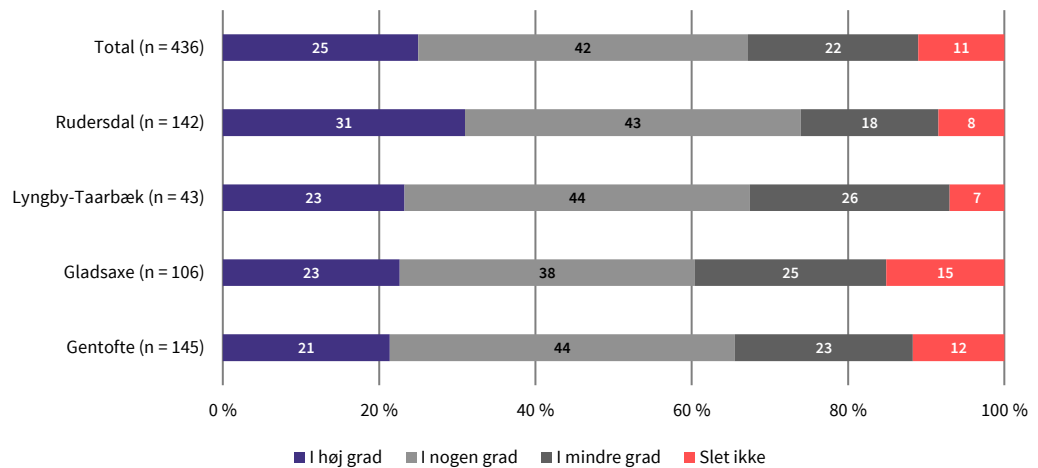
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Observation af og sparring vedrørende undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.16

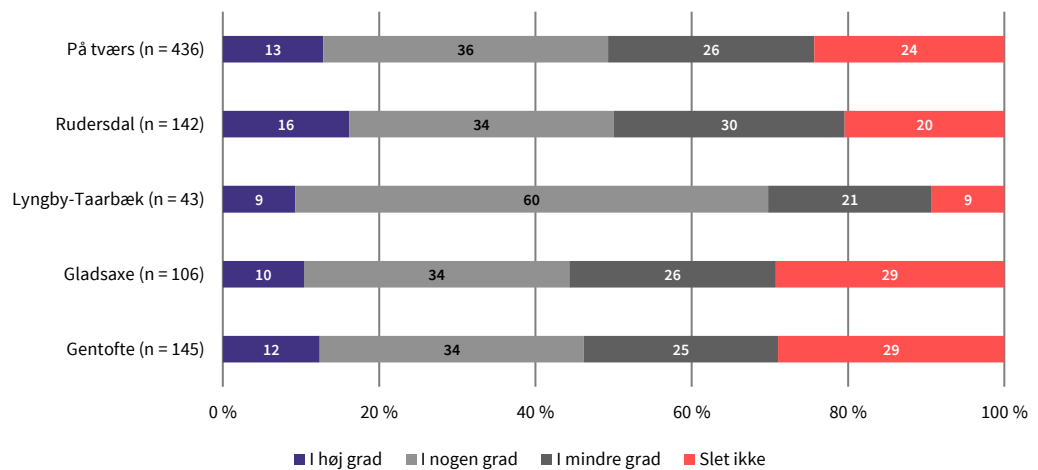
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende impact cycles



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.17

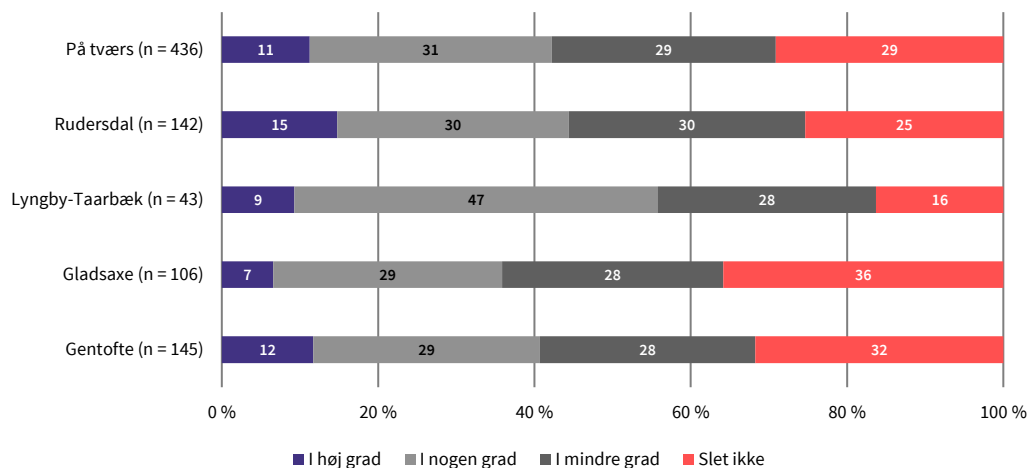
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende opstilling af læringsmål



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.18

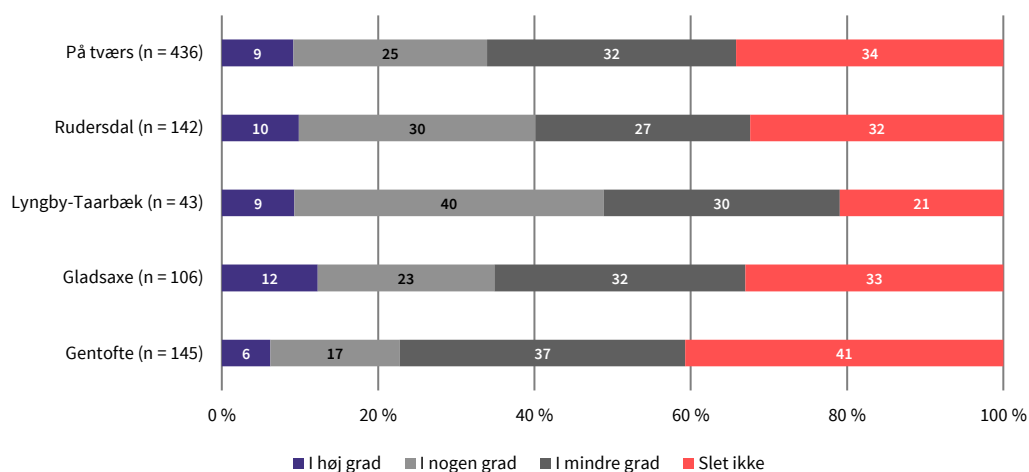
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende formulering af succeskriterier



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.19

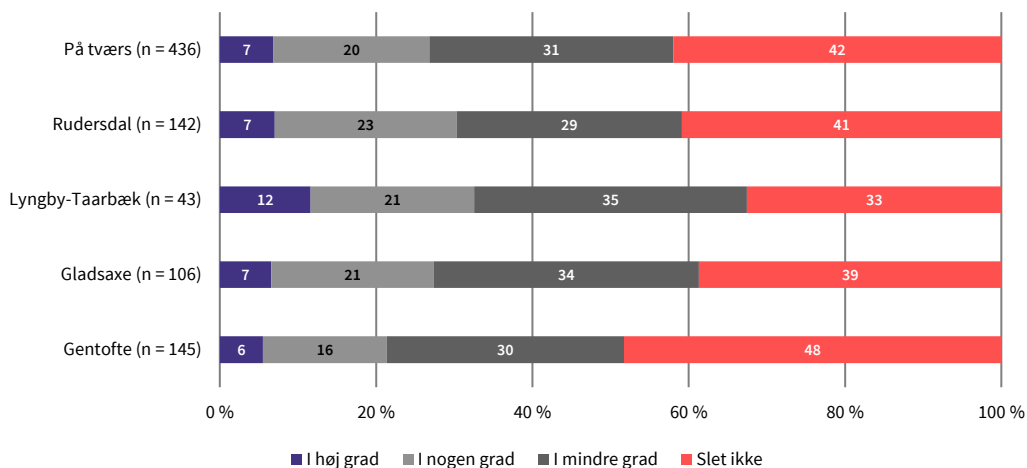
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende at bruge elevernes feedback i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.20

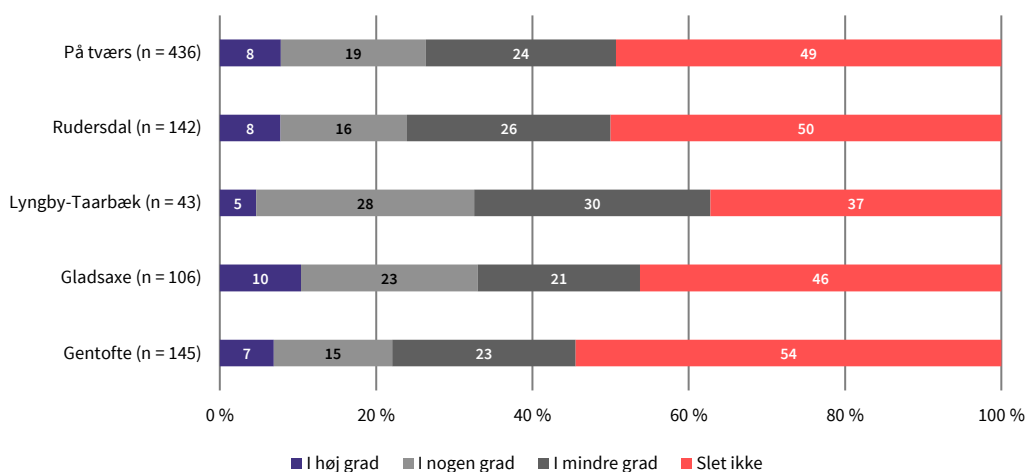
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende brug af data til at udvikle praksis



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.21

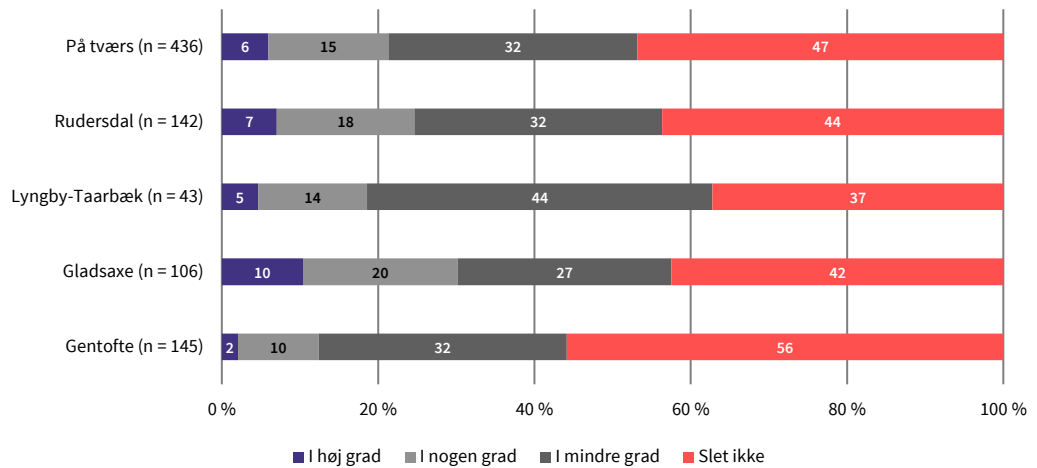
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende arbejdet med at styrke relationen til eleverne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.22

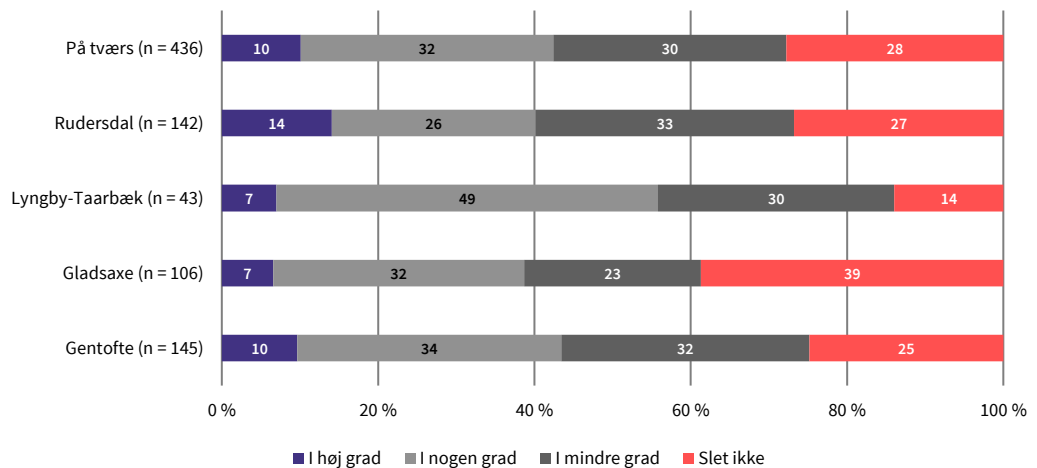
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende taksonomier (trinopdeling af elevernes læringsproces)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.23

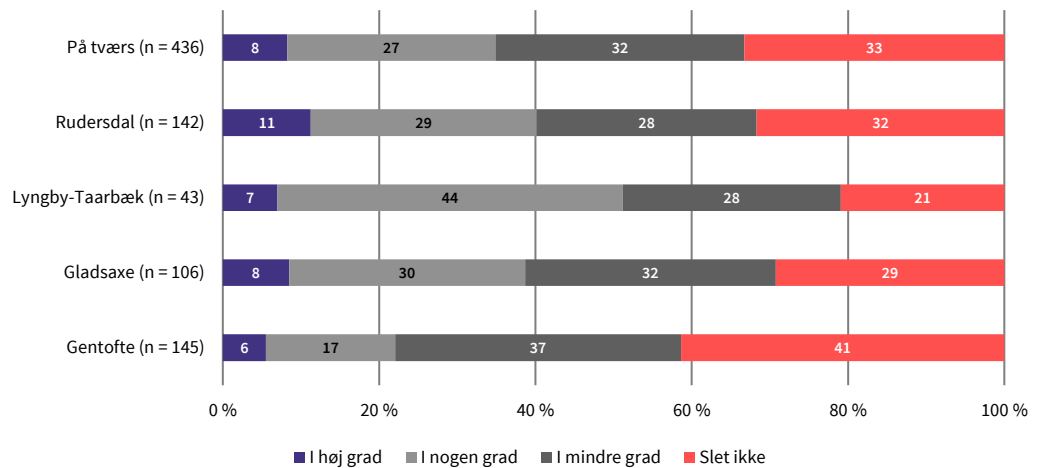
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Sparring vedrørende teamets samarbejde om synlig læring (det professionelle læringsfællesskab)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.24

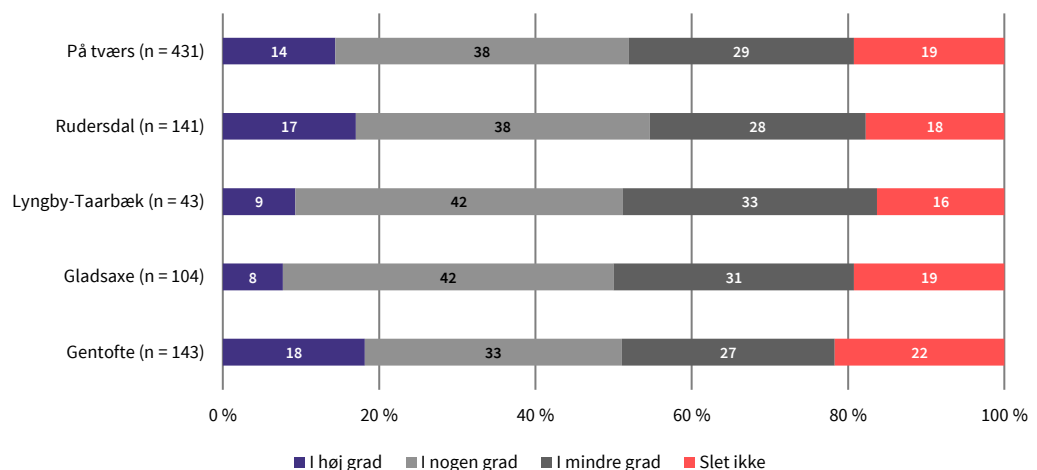
I hvilken grad har dit samarbejde med en impact coach/læringsvejleder handlet om: - Elevernes sprog for læring (fx læringsstrategier)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.25

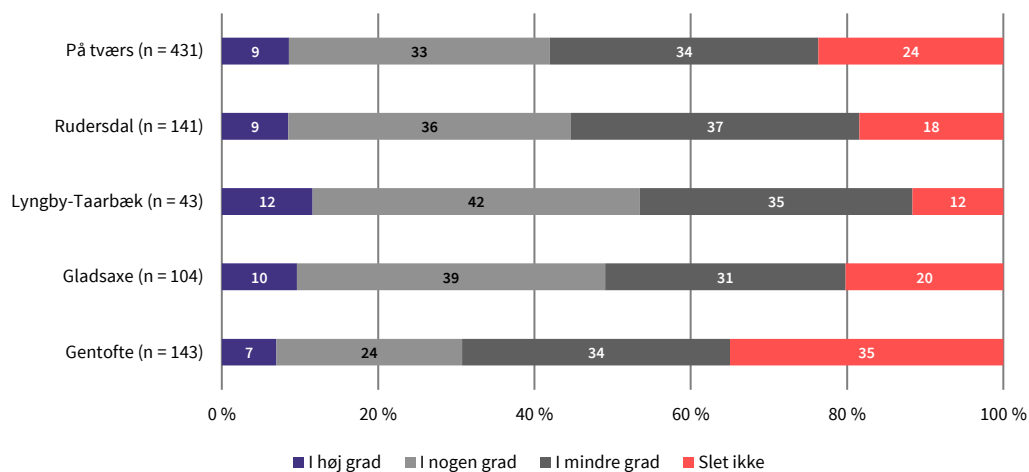
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Dit arbejde med læringsmål i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.26

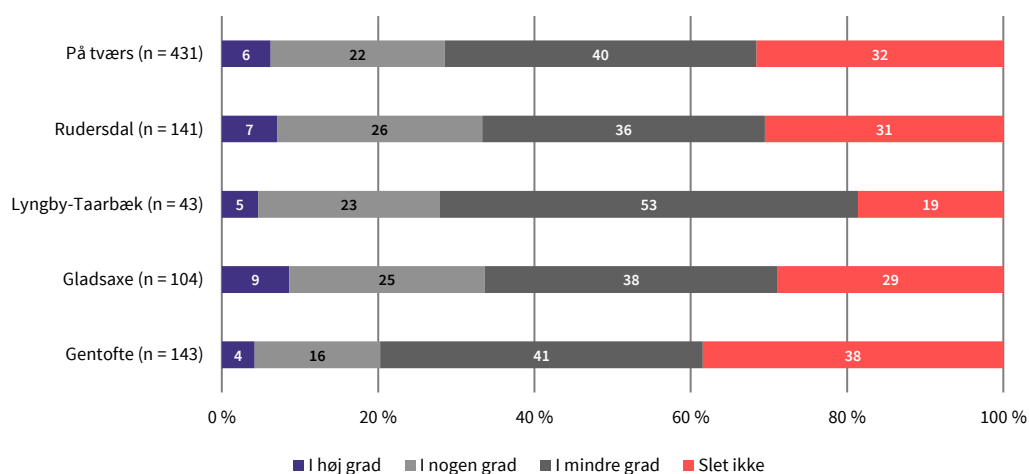
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Dit arbejde med at give og modtage feedback til/fra eleverne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.27

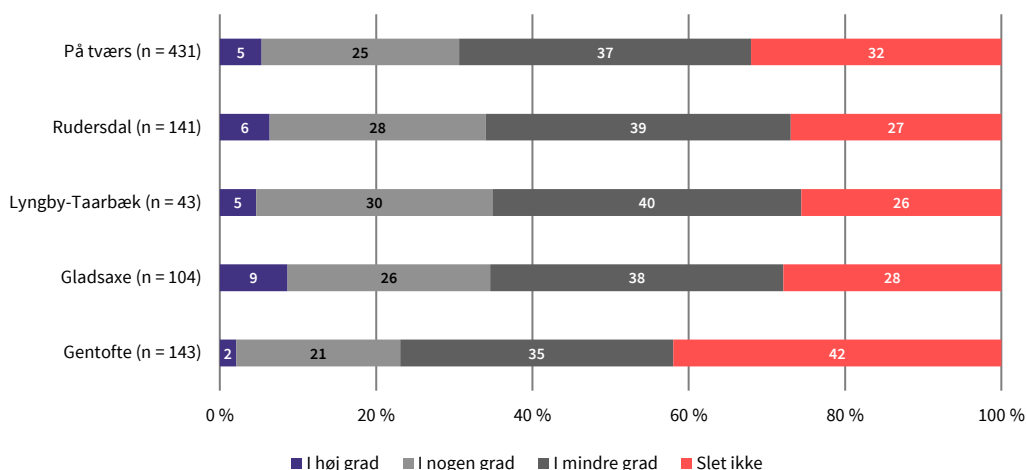
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Dit arbejde med at give og modtage feedback til/fra kollegaer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.28

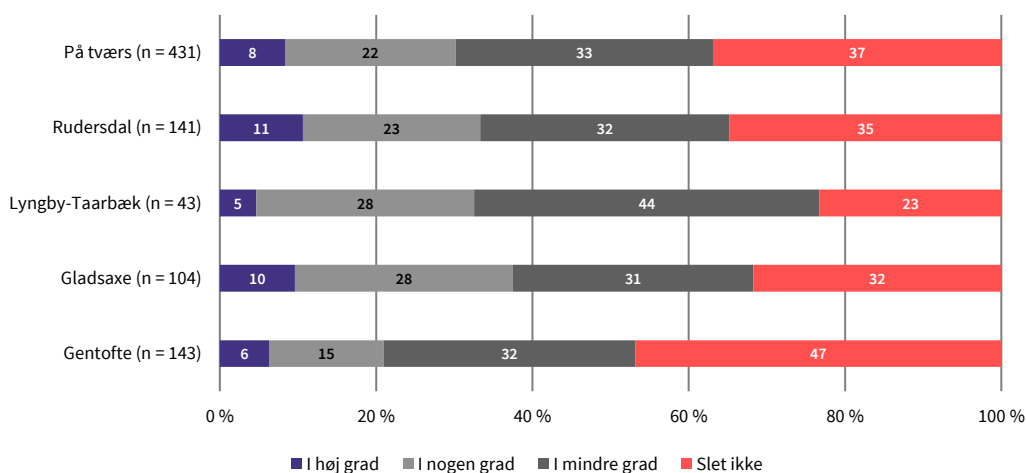
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Din brug af data om elevernes læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.29

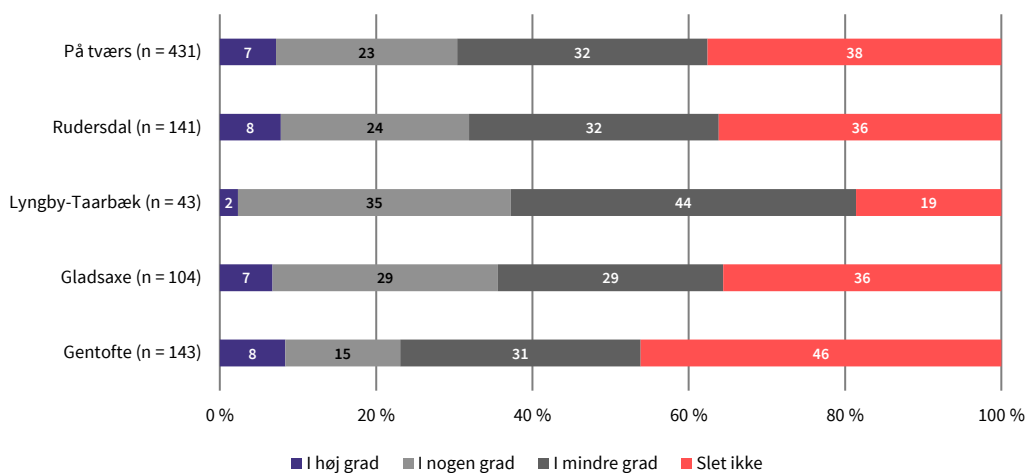
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Din brug af data om elevernes trivsel



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.30

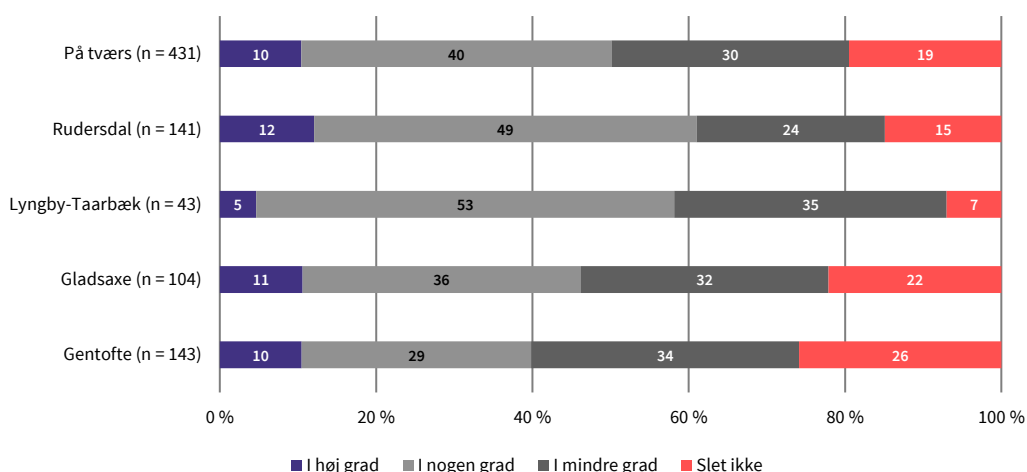
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Dit arbejde med relationerne til eleverne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.31

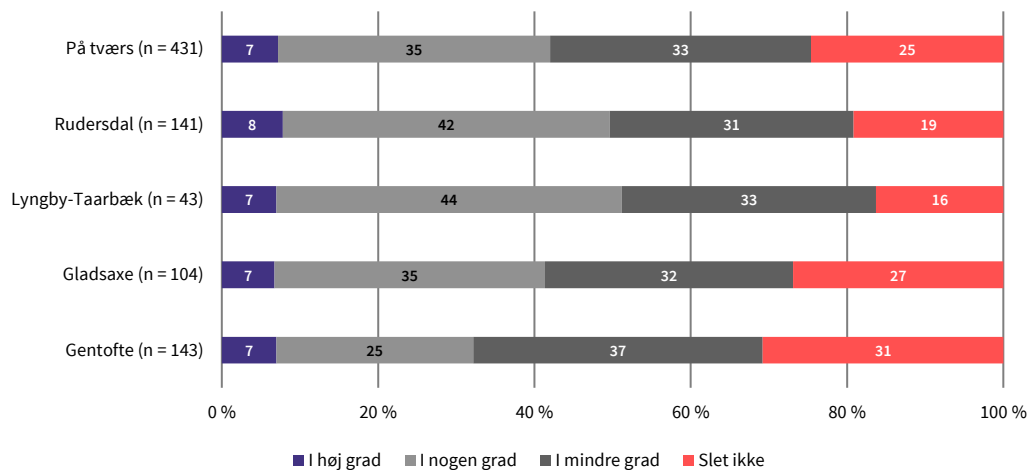
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Dit arbejde med at gøre eleverne bevidste om deres læringsproces (hvor er eleven? Hvor skal eleven hen? Hvordan kommer eleven derhen?)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.32

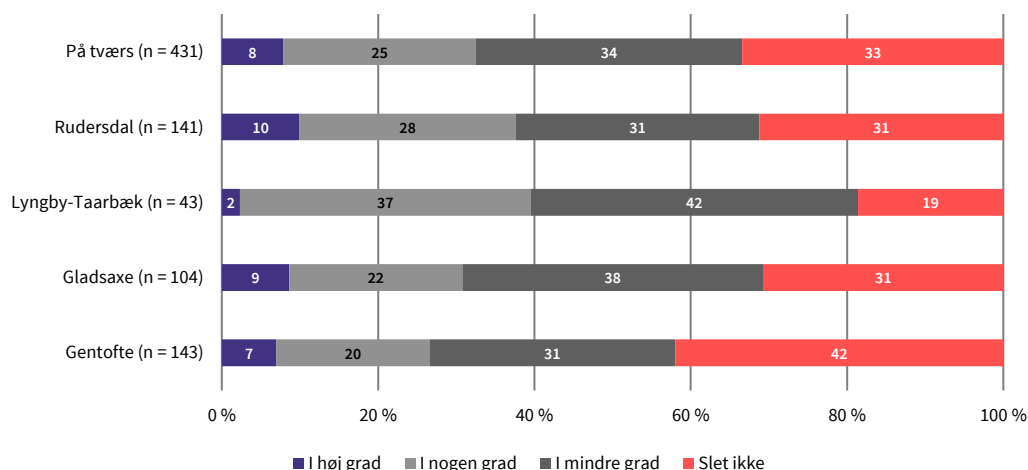
I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Din viden om, hvad der understøtter elevernes læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.33

I hvilken grad vurderer du, at samarbejdet med impact coaches/læringsvejledere har bidraget til at udvikle din praksis i forhold til følgende områder: - Din viden om, hvad der understøtter elevernes læring

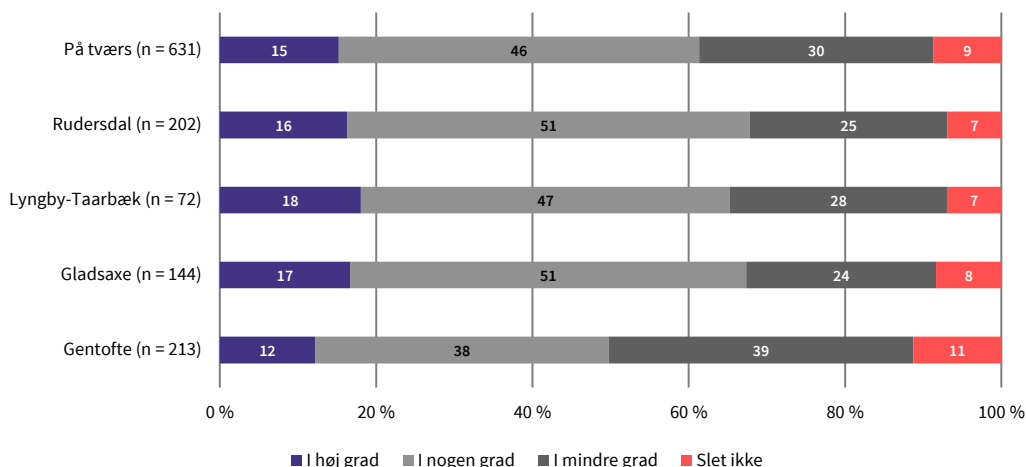


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Elementer til at understøtte arbejdet med synlig læring

FIGUR B.34

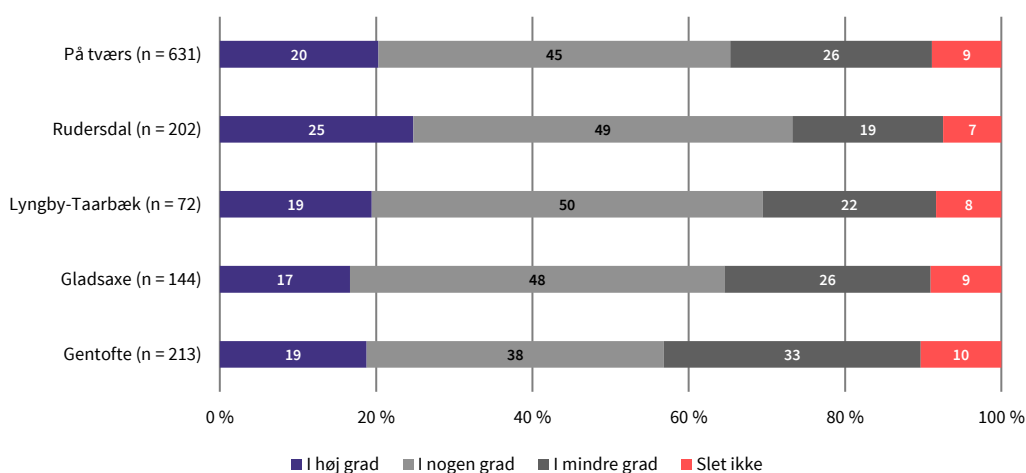
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Information fra ledelsen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.35

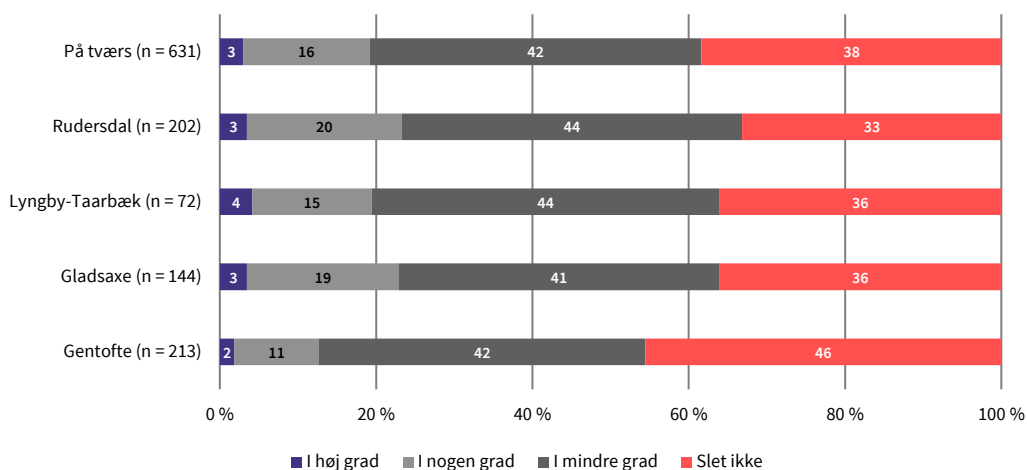
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Information fra impact coaches/læringsvejledere



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.36

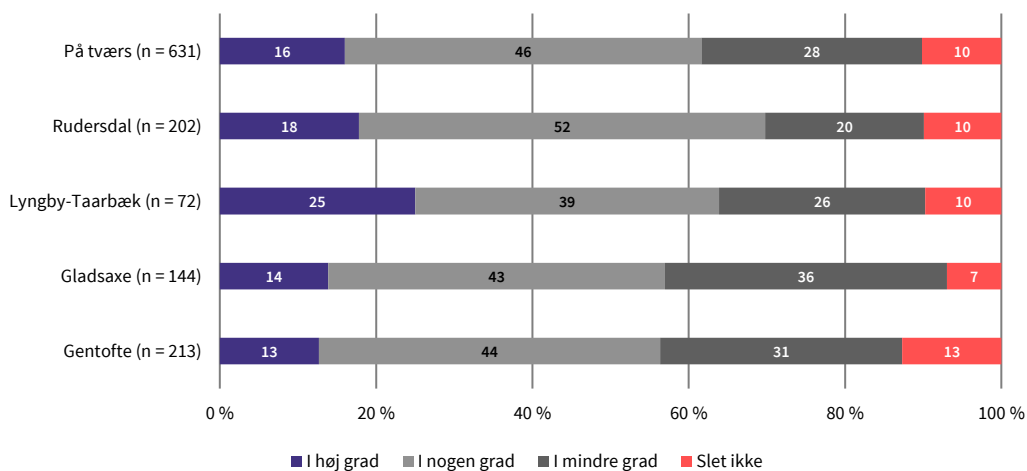
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Information fra 4K, f.eks. hjemmesider og plakater



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.37

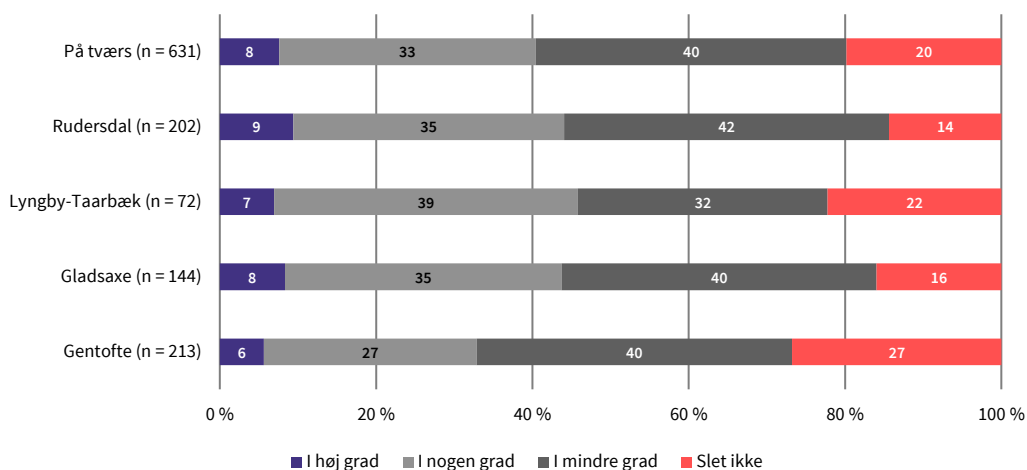
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Ledelsens tydelige forventninger



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.38

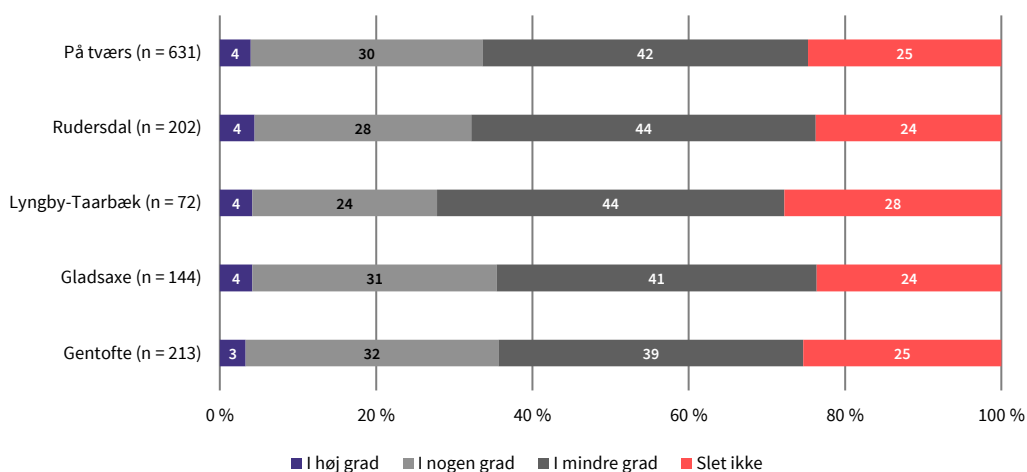
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Støtte i forbindelse med udvikling af din praksis



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.39

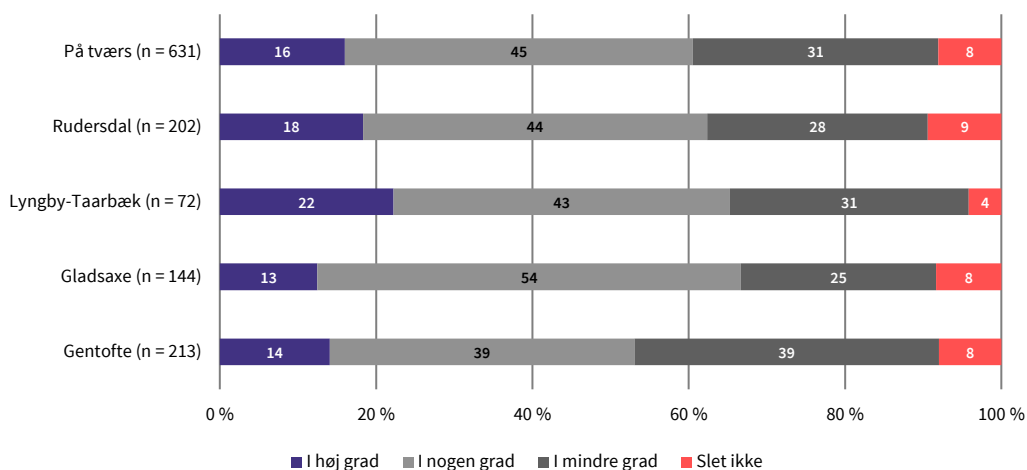
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Kursusmaterialet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.40

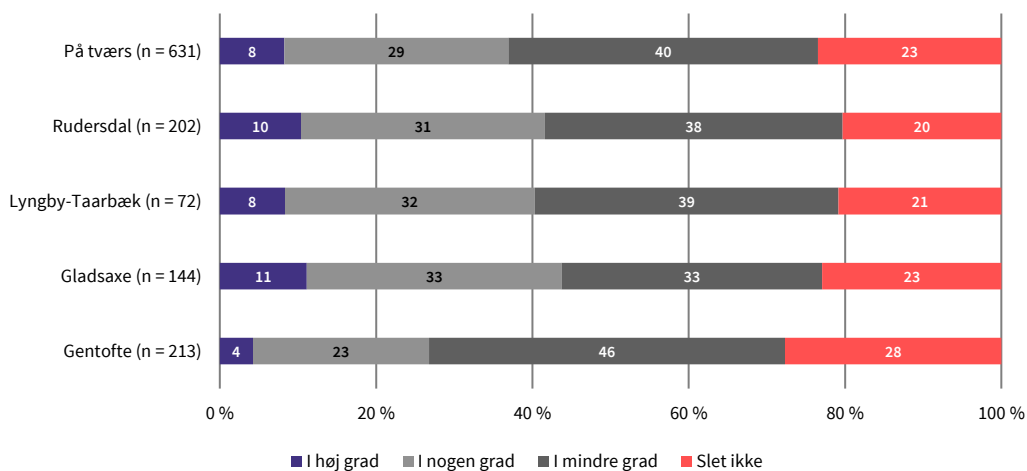
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Fælles møder på skolen (alle medarbejdere, fagteam, årgangsteam)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.41

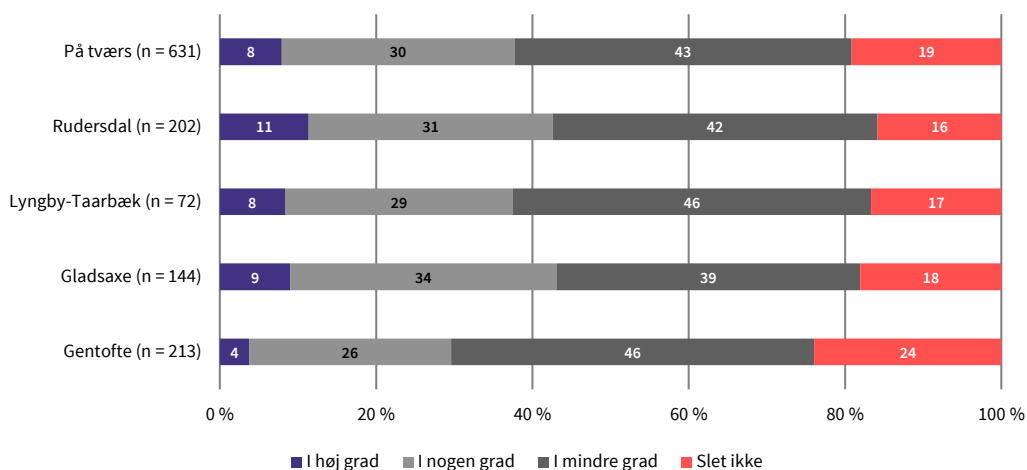
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Oversættelse af begreber i projektet til skolens lokale kontekst



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.42

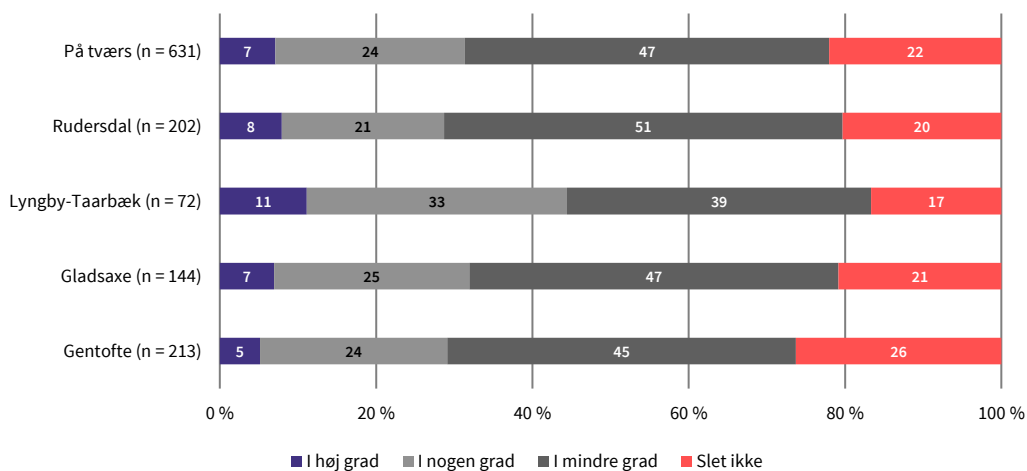
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Sammenhæng mellem aktiviteter og begreber i synlig læring og skolens eksisterende praksis



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.43

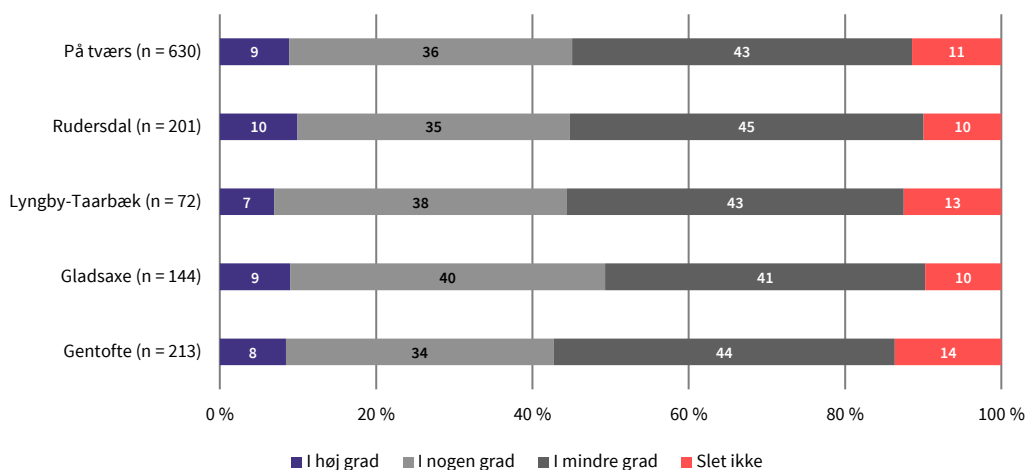
I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Tid til at arbejde med synlig læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.44

I hvilken grad har følgende elementer været tilstrækkelige til at understøtte dit arbejde med synlig læring? - Konkrete værktøjer til at arbejde med synlig læring

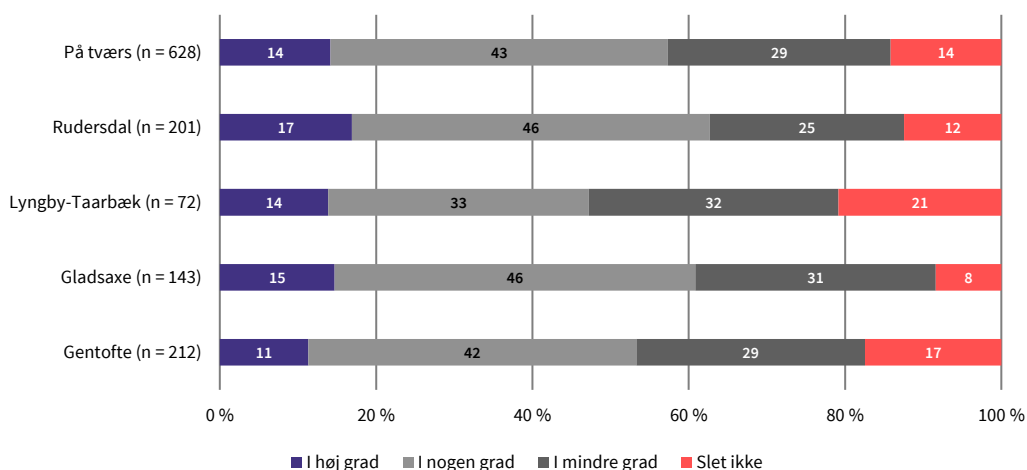


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Projektets betydning for udviklingen af praksis

FIGUR B.45

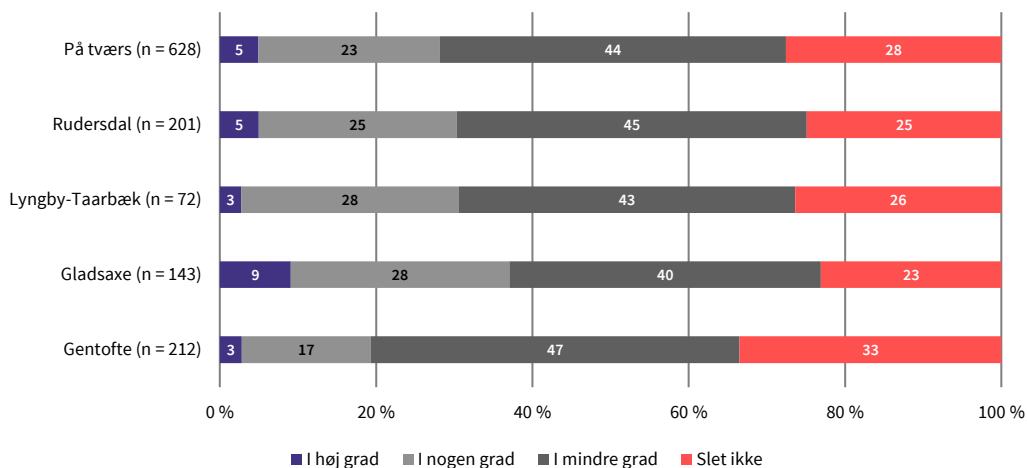
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Dit arbejde med læringsmål i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.46

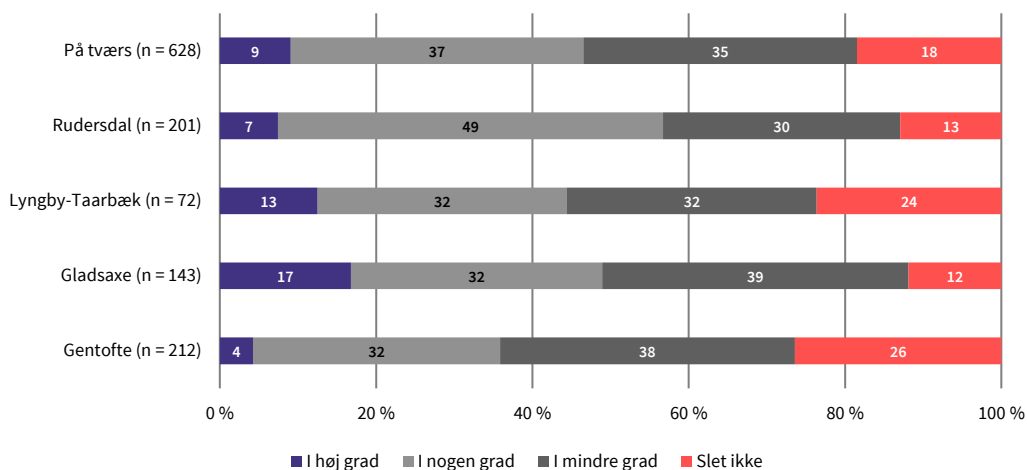
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Dit arbejde med at give og modtage feedback til/fra kollegaer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.47

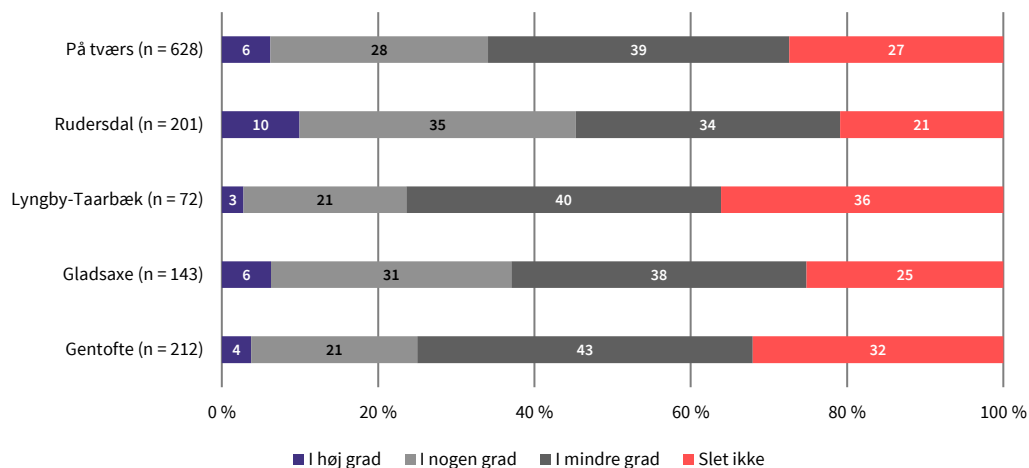
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Dit arbejde med at give og modtage feedback til/fra eleverne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.48

I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Din brug af data om elevernes læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

TABEL B.5

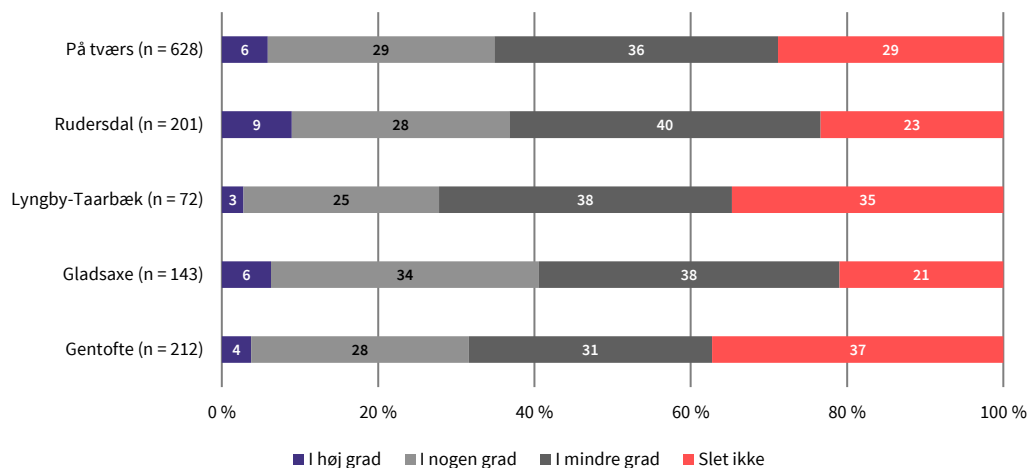
I hvilken grad har Alle børn skal lære at lære mere styrket din brug af data om elevernes læring?

	Lærer (n = 511) (%)	Pædagog (n = 117) (%)
I høj grad	7	3
I nogen grad	31	16
I mindre grad	38	42
Slet ikke	25	39
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
 Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på de to gruppers svar (p-værdi = 0,000).

FIGUR B.49

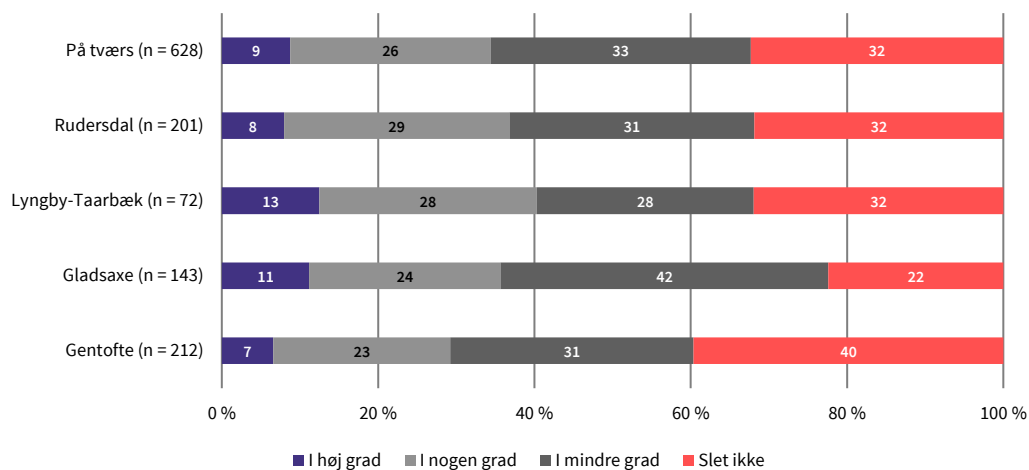
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Din brug af data om elevernes trivsel



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.50

I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Dit arbejde med relationer til eleverne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

TABEL B.3

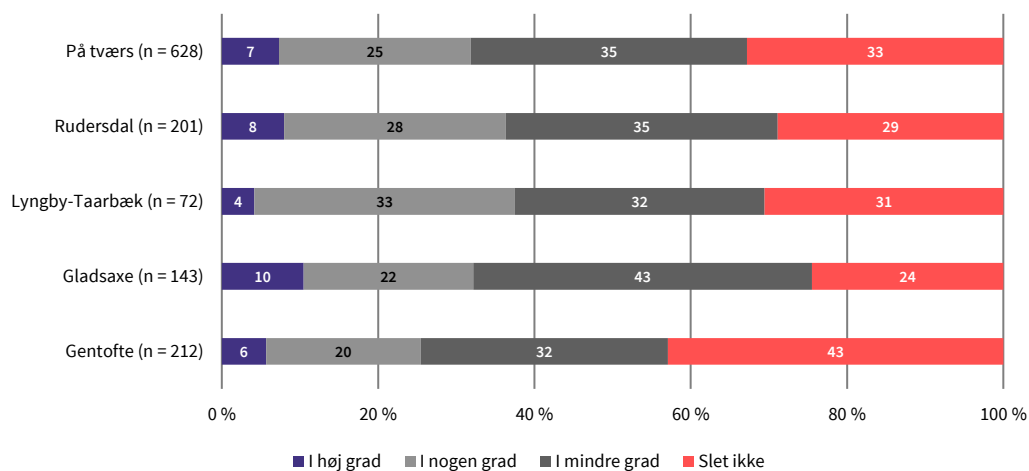
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket dit arbejde med relationer til eleverne?

	Lærer (n = 511) (%)	Pædagog (n = 117) (%)
I høj grad	8	11
I nogen grad	22	40
I mindre grad	34	28
Slet ikke	35	21
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på de to gruppers svar (p-værdi = 0,000).

FIGUR B.51

I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Dit arbejde med at styrke elevernes gensidige relationer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

TABEL B.4

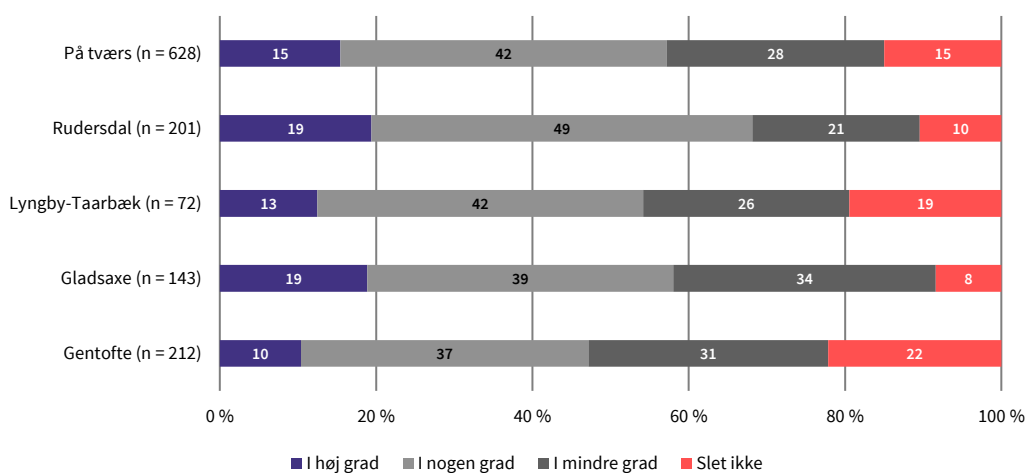
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket dit arbejde med at styrke elevernes gensidige relationer?

	Lærer (n = 511) (%)	Pædagog (n = 117) (%)
I høj grad	7	10
I nogen grad	21	41
I mindre grad	37	28
Slet ikke	36	21
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på de to gruppers svar (p-værdi = 0,000).

FIGUR B.52

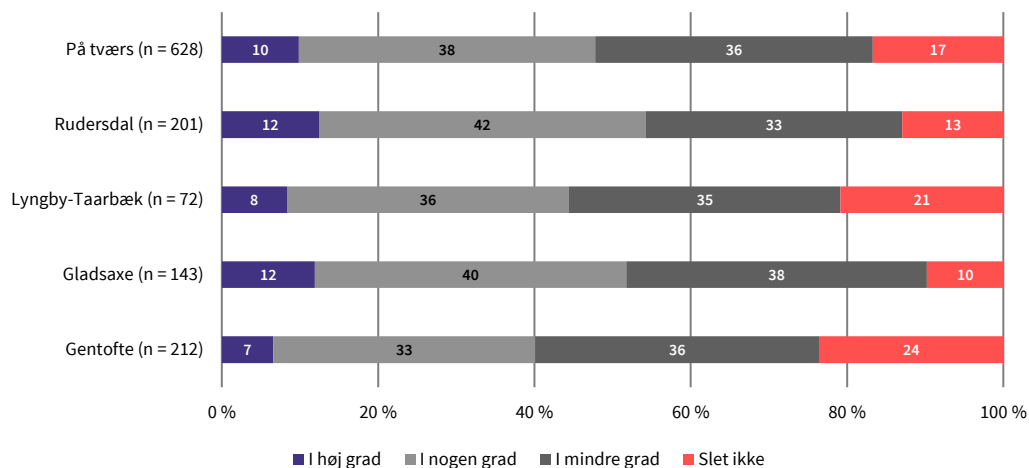
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Dit arbejde med at gøre eleverne bevidste om deres læringsproces (hvor er eleven? Hvor skal eleven hen? Hvordan kommer eleven derhen?)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.53

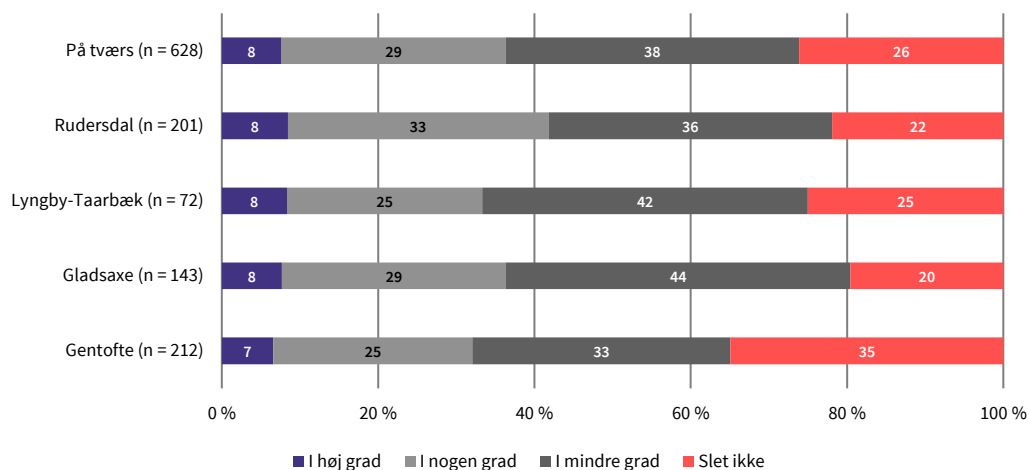
I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Din viden, om hvad der understøtter elevernes læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.54

I hvilken grad har "Alle børn skal lære at lære mere" styrket: - Din viden, om hvad der understøtter elevernes trivsel

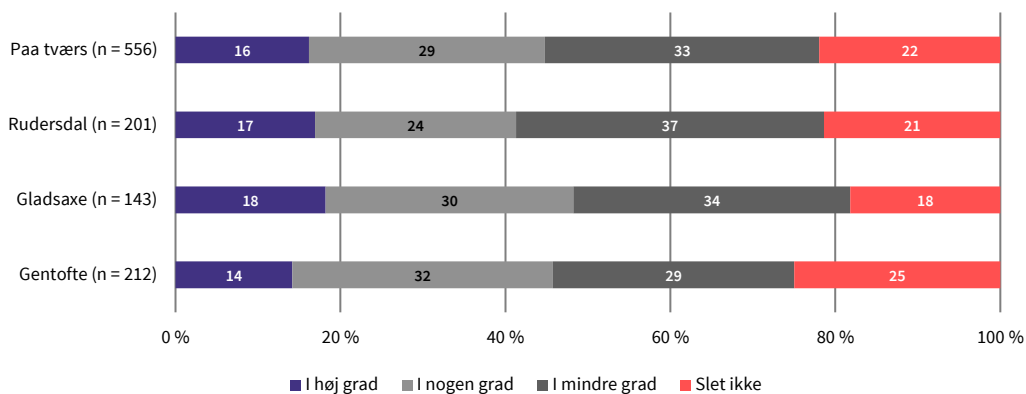


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Områder der ønskes styrket i næste fase af projektet

FIGUR B.55

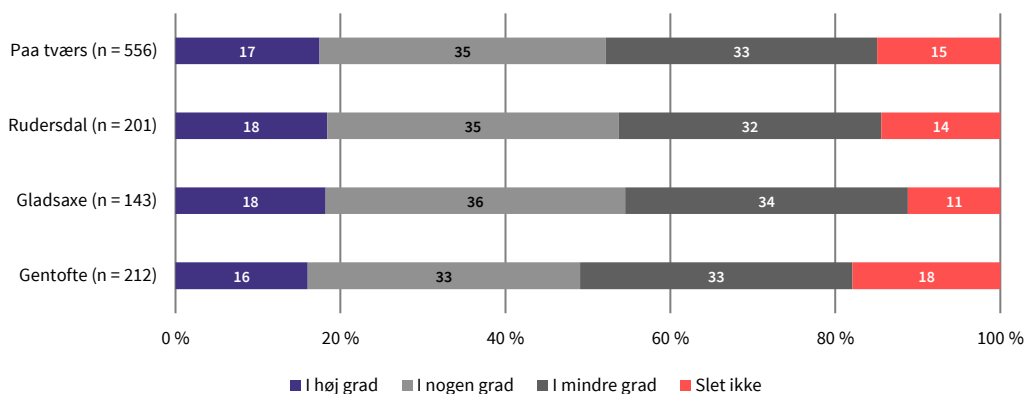
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Information om projektet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.56

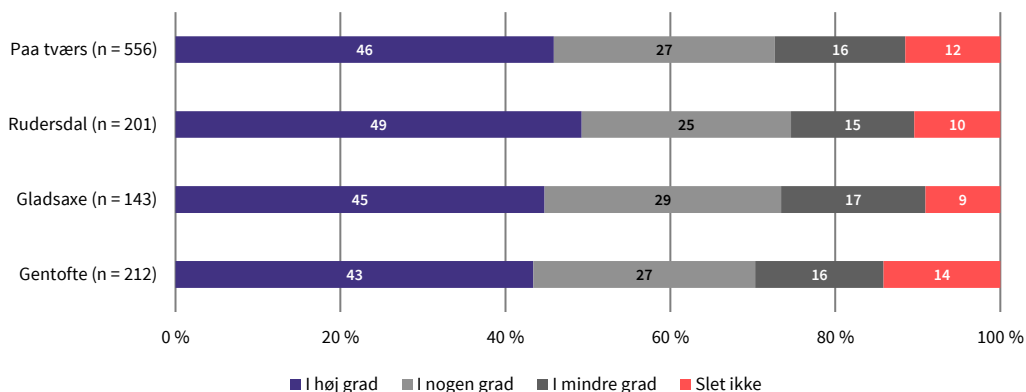
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Forventninger og opfølgning fra ledelse



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.57

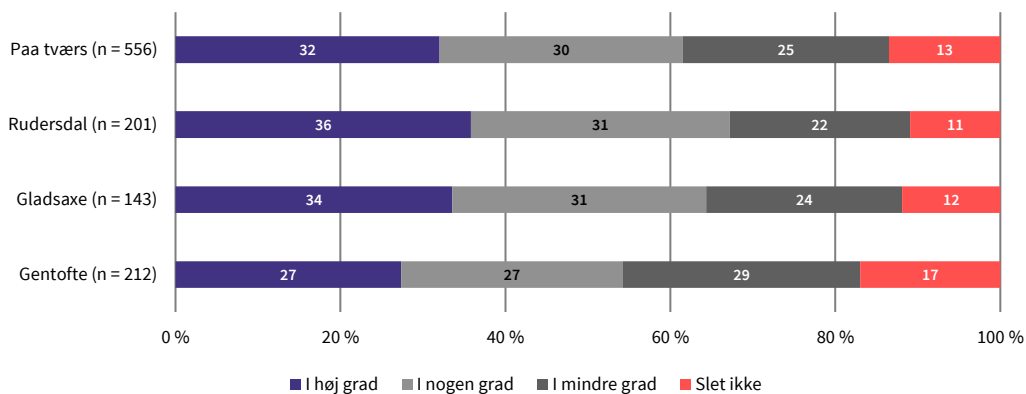
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Praksisnært kursusmateriale



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.58

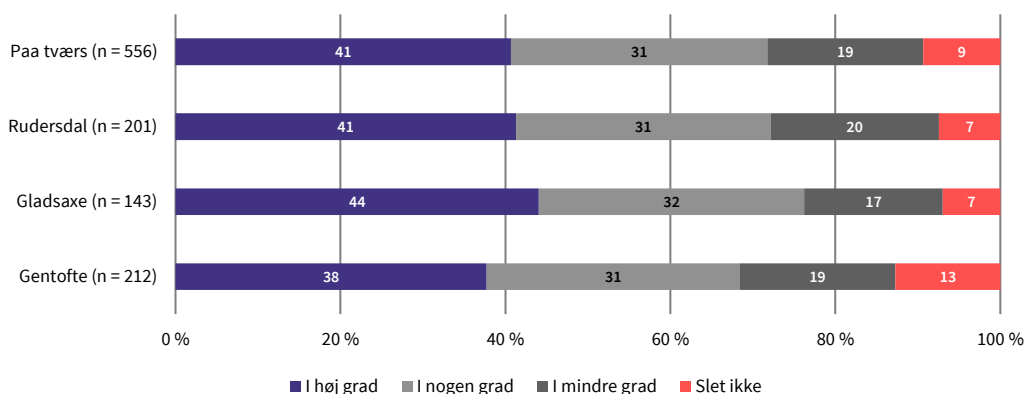
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Tid til fællesmøder på skolen (alle medarbejdere, fagteam, årgangsteam)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.59

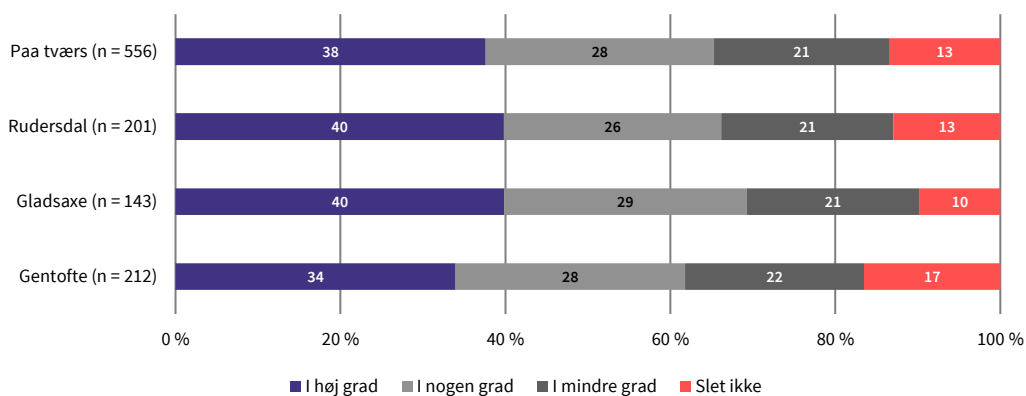
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Sammenhæng mellem aktiviteter og begreber i synlig læring og skolens eksisterende praksis



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.60

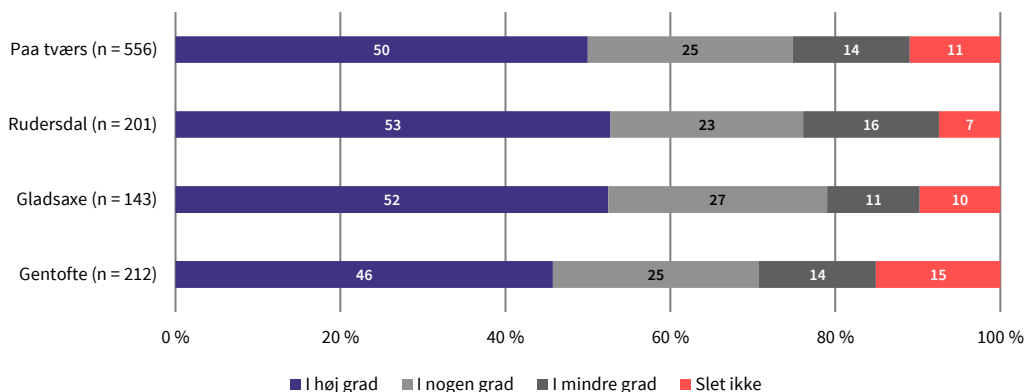
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Oversættelse af materialer til lokal kontekst



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.61

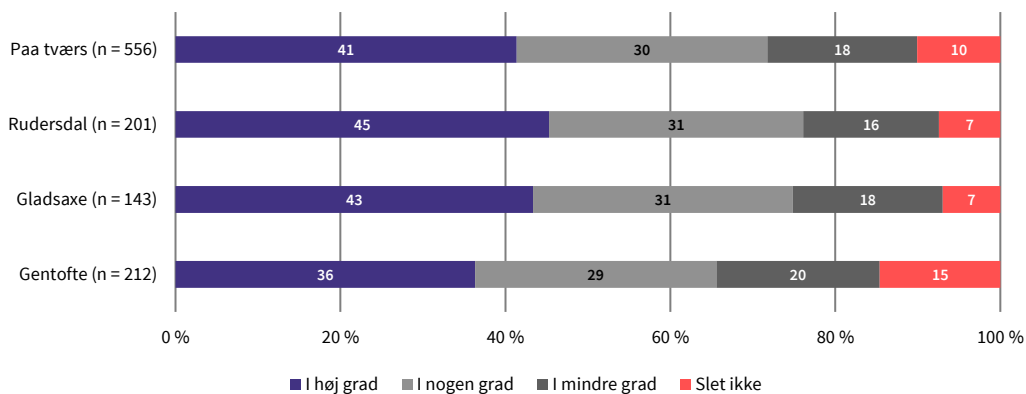
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Tid til at arbejde med synlig læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.62

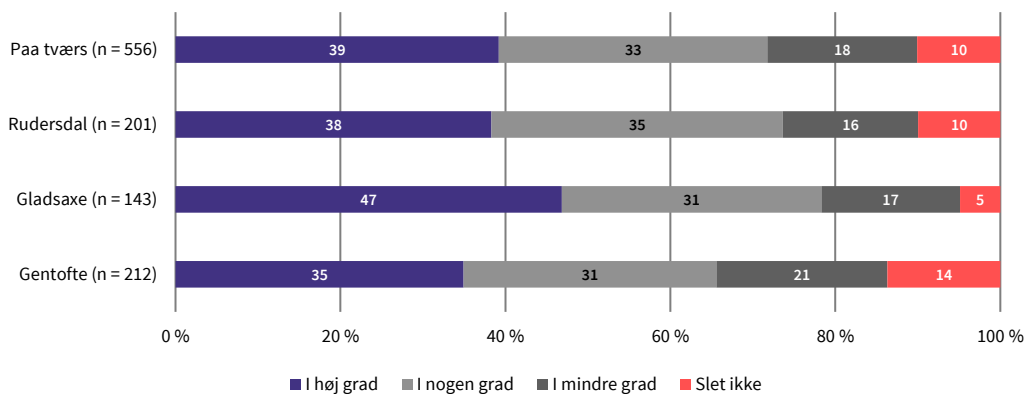
I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Konkrete værktøjer til arbejde med synlig læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

FIGUR B.63

I hvilken grad ønsker du, at følgende områder i projektet bliver styrket i næste fase?: - Inddragelse af medarbejdere i udvikling af forløbet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere og pædagoger i de fire kommuner i sommeren 2017.

Appendiks C – Figurer fra før- og eftermålingen af skolernes praksis

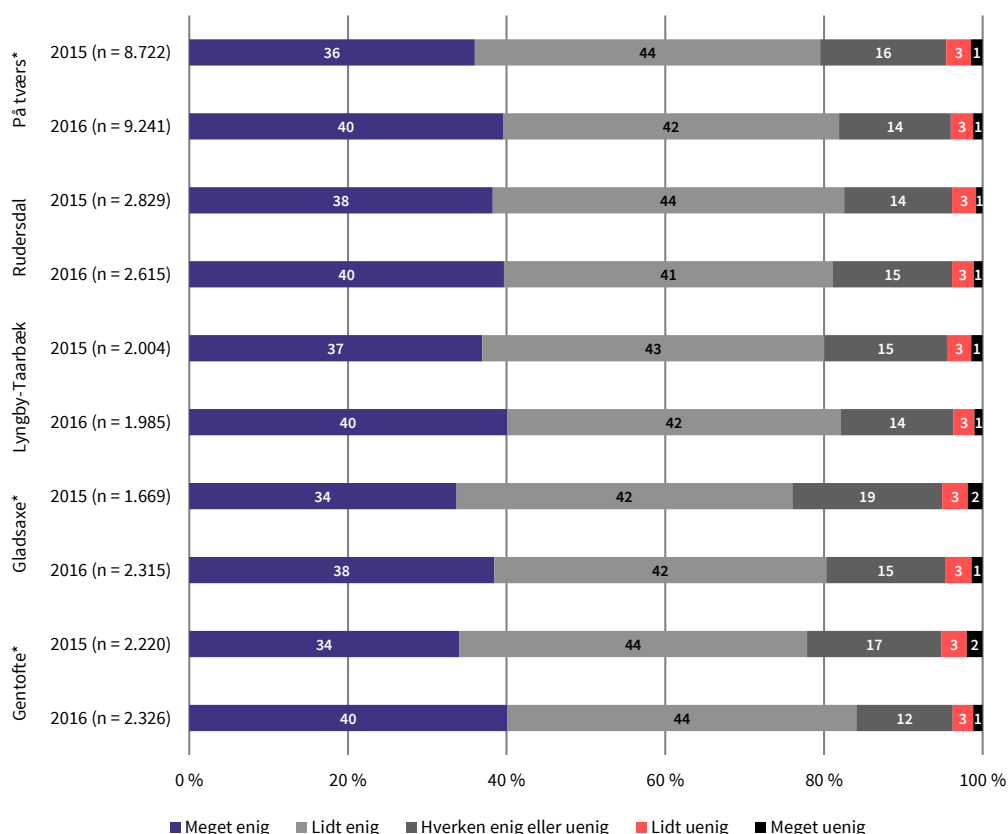
Projektets mål om den synligt lærende elev

Undertema 1: Elevernes bevidsthed om deres læringsproces

Elevdata

FIGUR 4.1.1

Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til faget

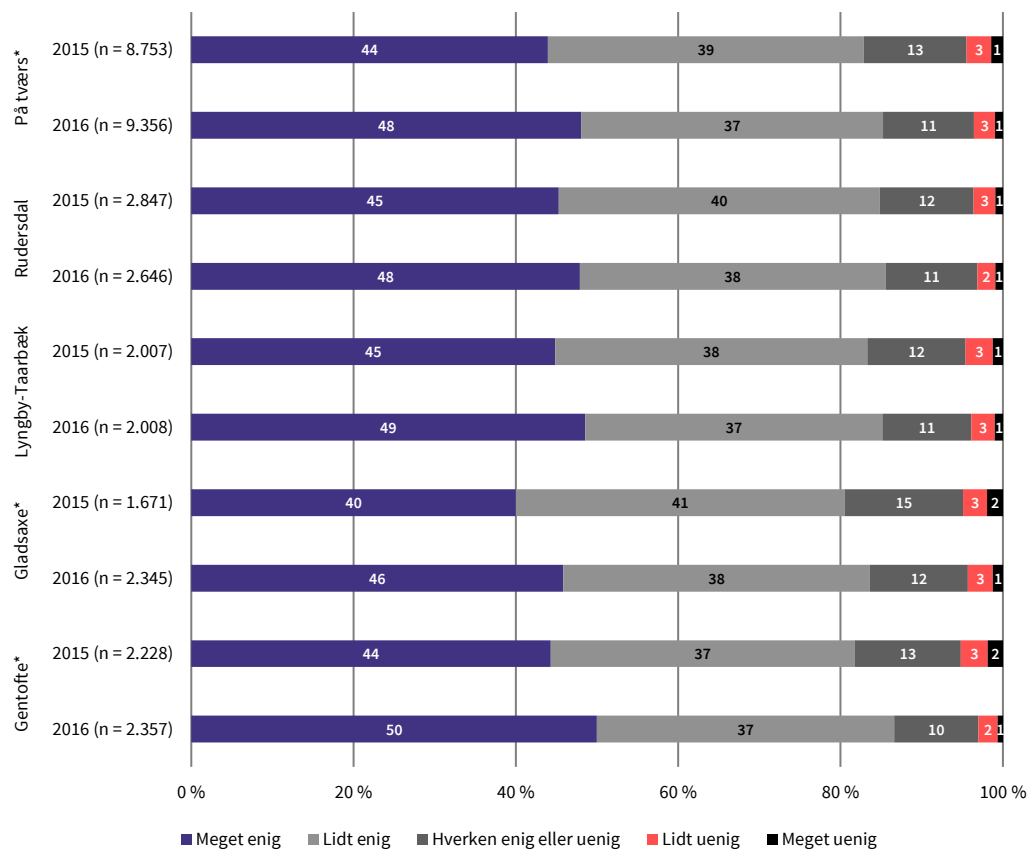


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.1.2

Jeg ved, hvad jeg skal lære i faget

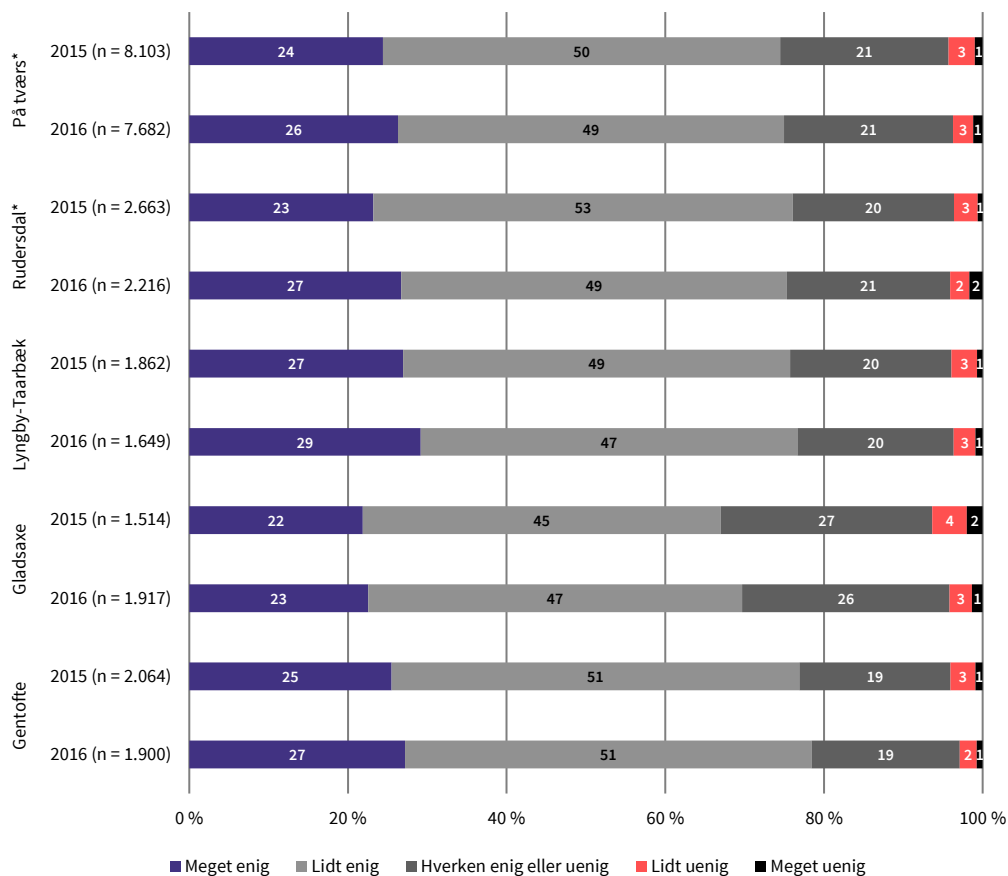


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.1.3

Jeg kender succeskriterierne, når jeg løser en opgave.

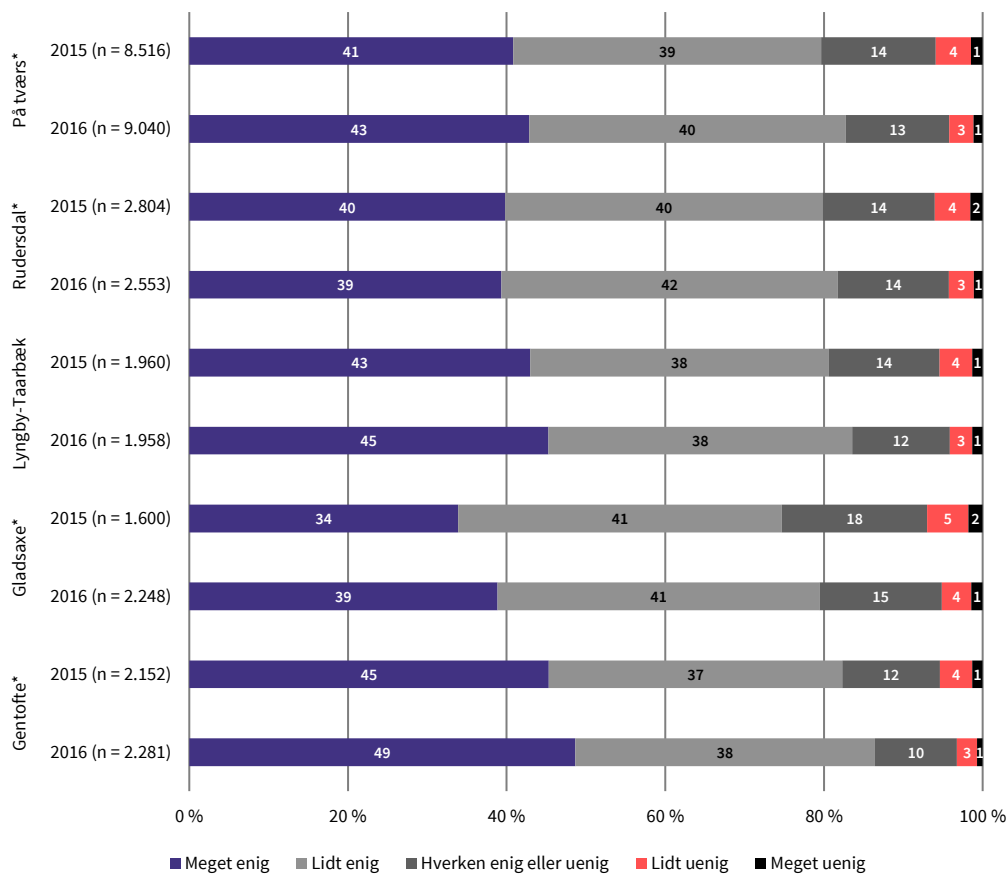


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.1.4

Jeg kontrollerer mit arbejde, inden jeg afleverer det til læreren.

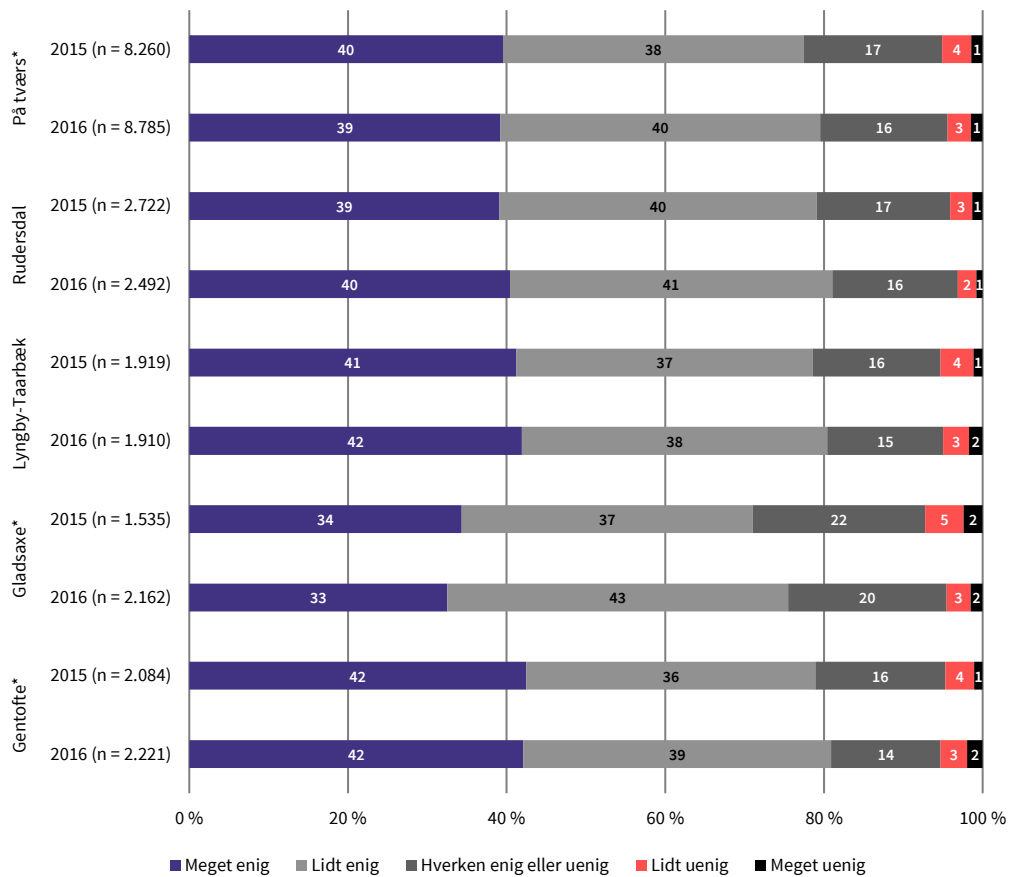


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.1.5

Jeg er opmærksom og følger op på de tilbagemeldinger, som jeg får fra min lærere, når jeg har løst en opgave



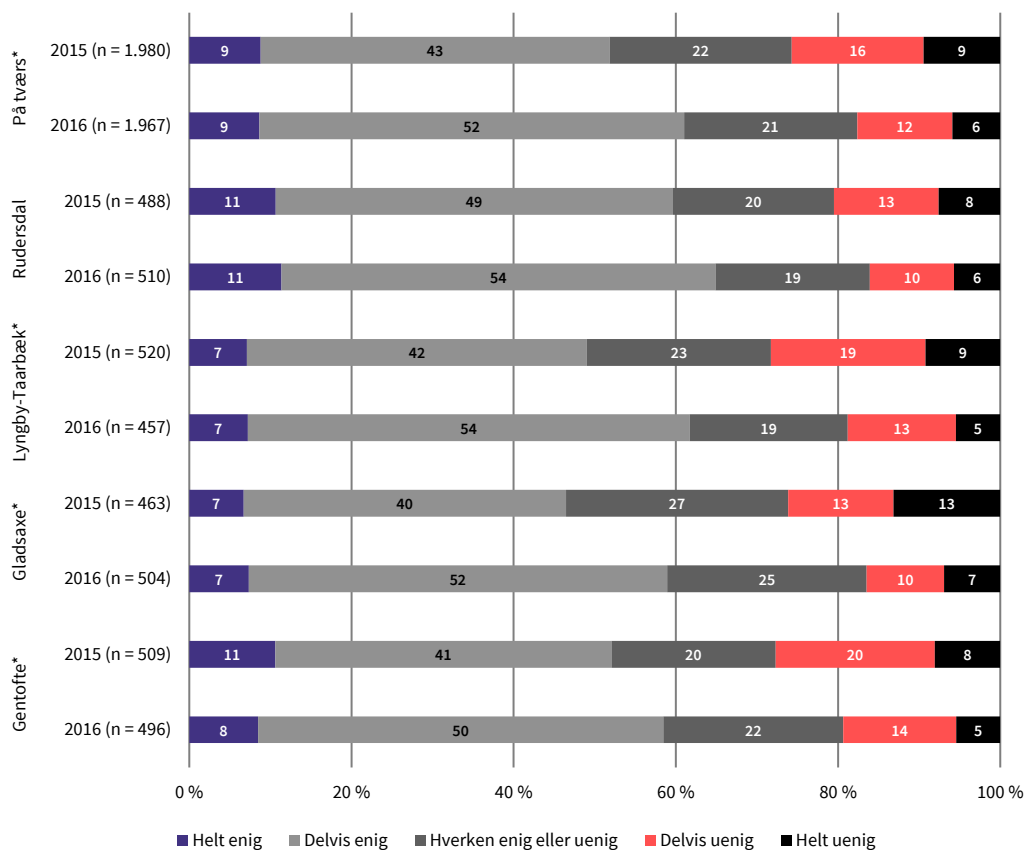
Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.1.6

Eleverne i klassen kan forklare, hvilke læringsmål de har

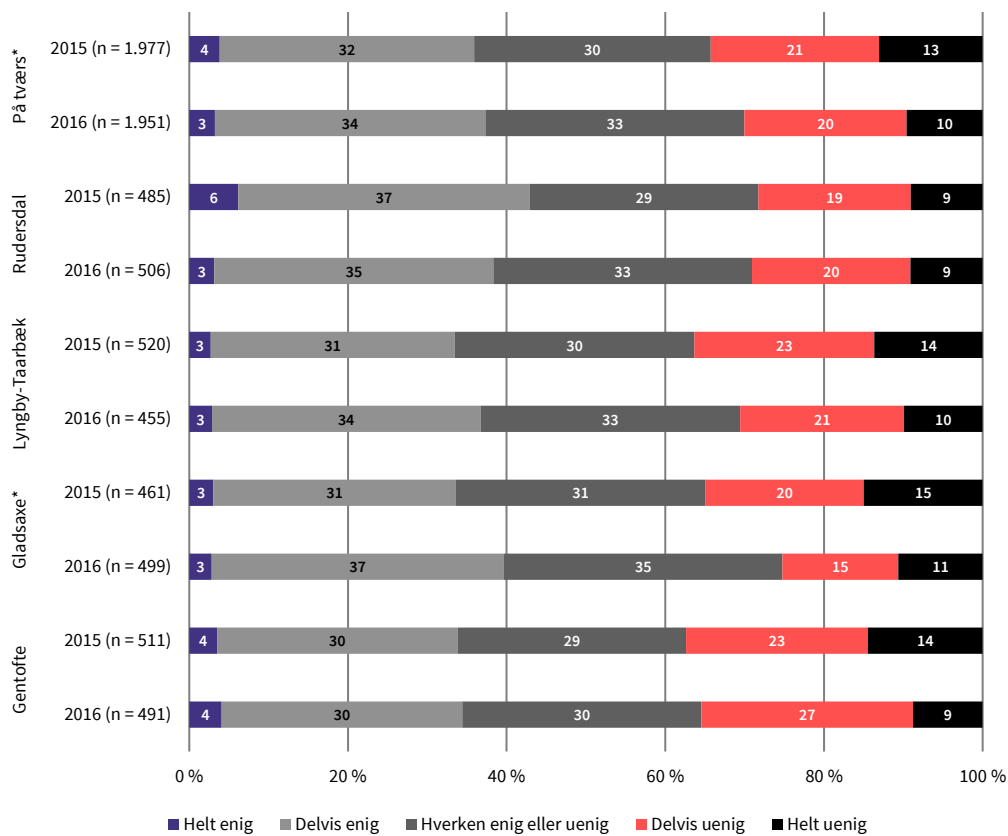


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.1.7

Eleverne i klassen kan forklare, hvor de er i deres egen læringsproces

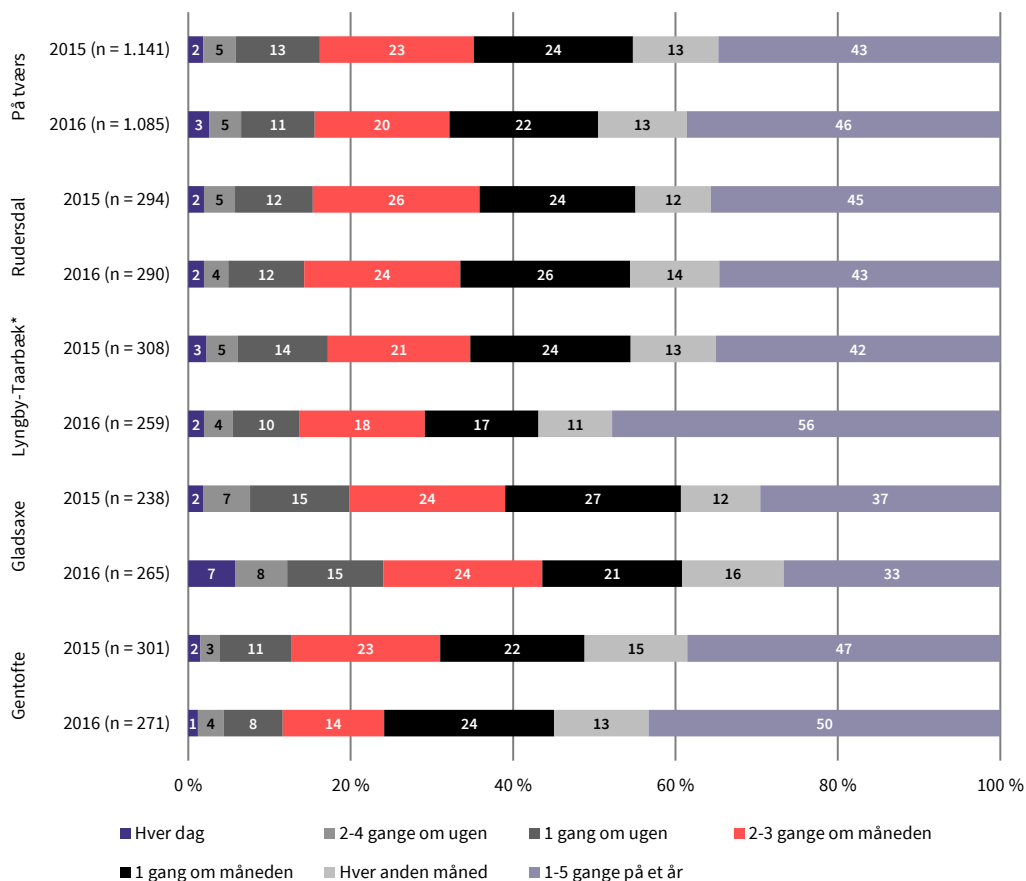


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.1.8

Hvor ofte medvirker eleverne til at opstille mål for deres egne læreprocesser?



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

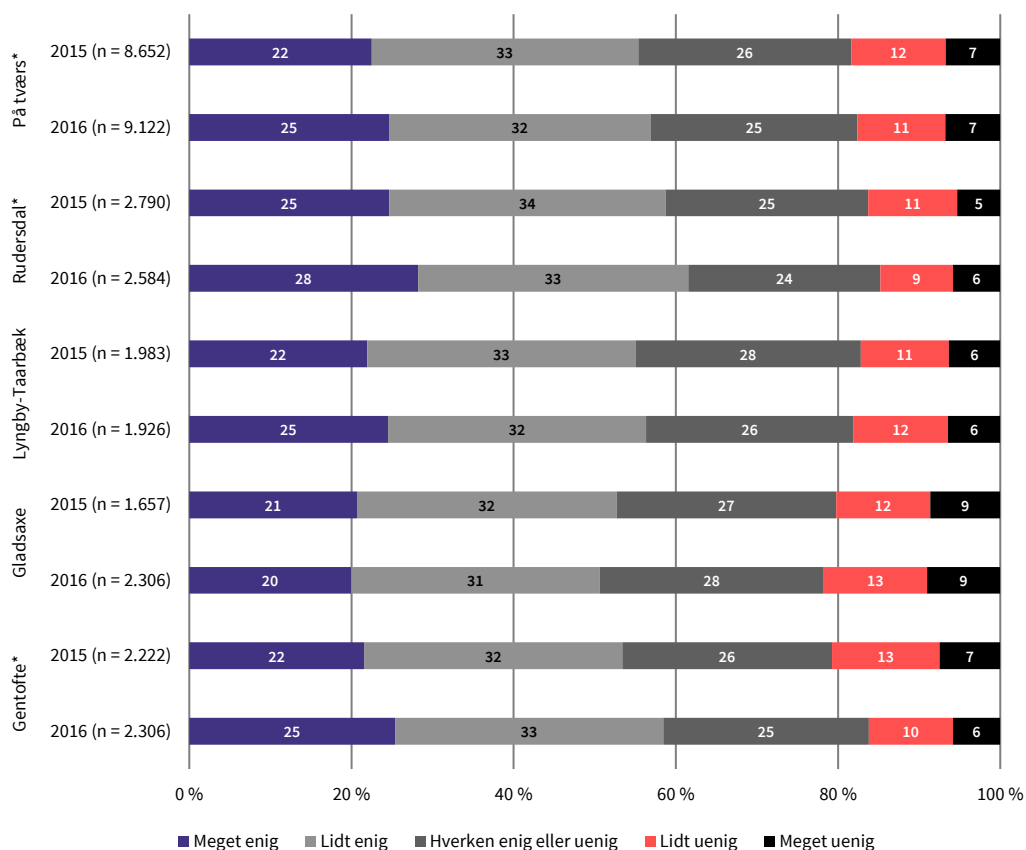
Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 2: De fagprofessionelles understøttelse af elevernes læringsproces

Elevdata

FIGUR 4.2.1

Min lærer og jeg taler sammen om, hvad jeg skal lære

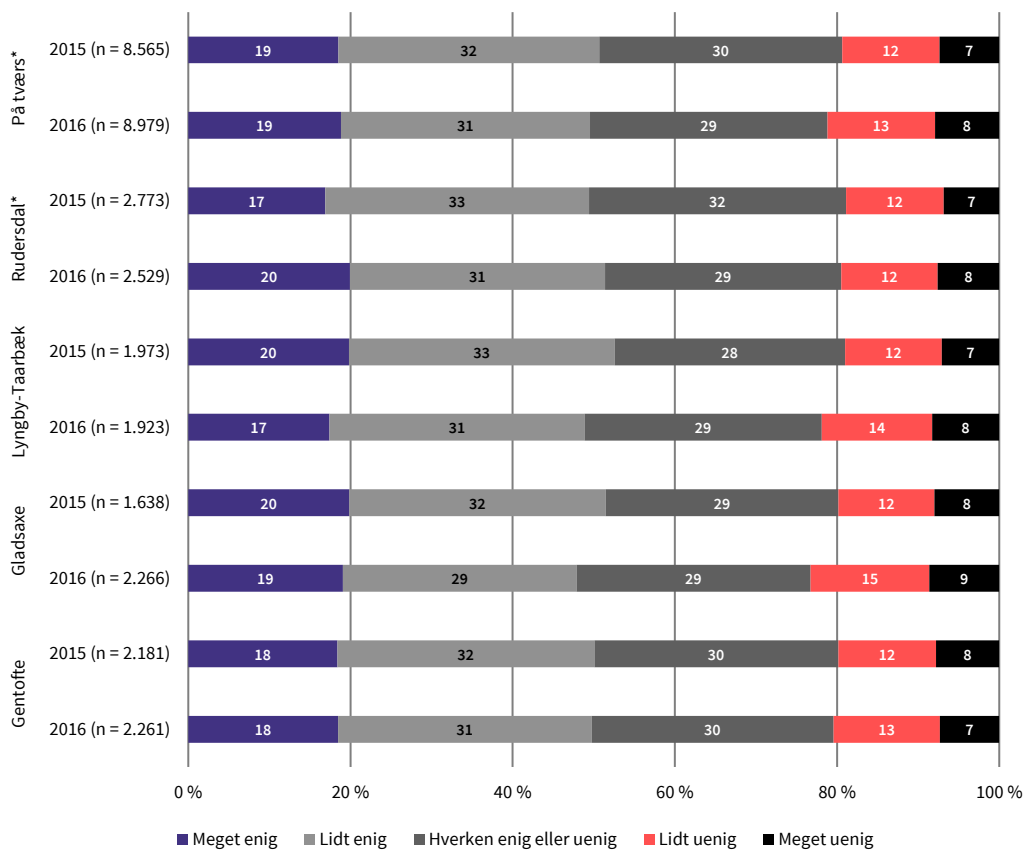


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.2.2

Min lærer fortæller mig tit, hvordan jeg klarer mig i forhold til de mål, der er i faget

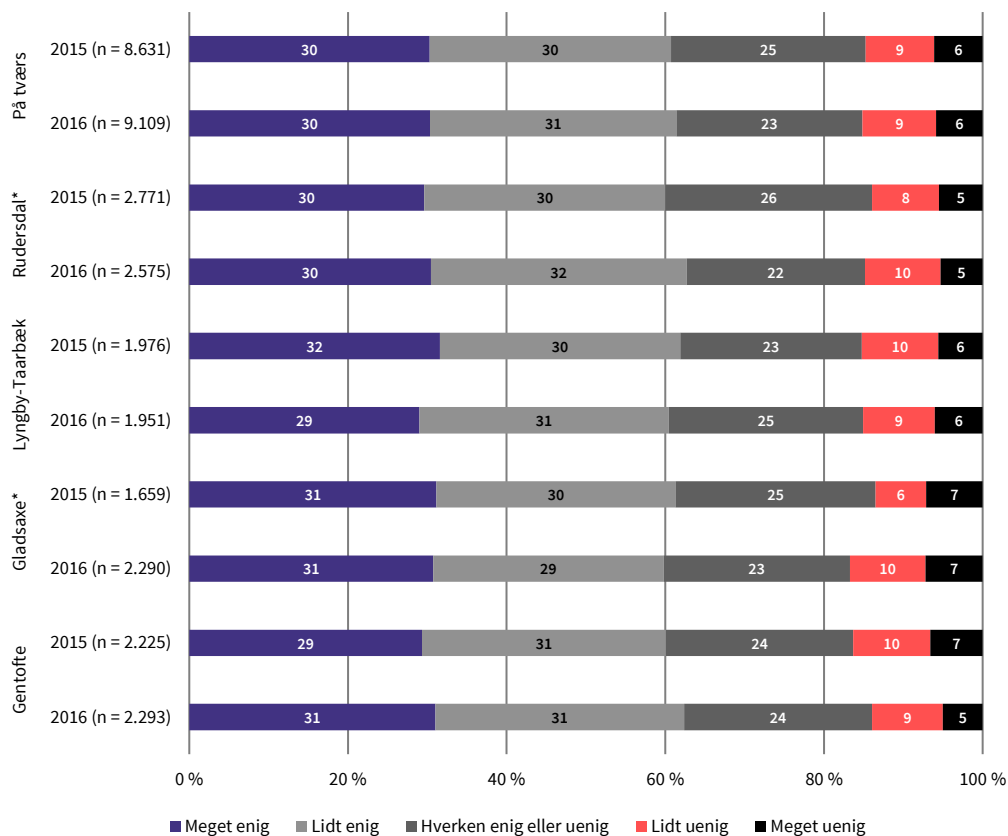


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerner (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.2.3

Min lærer sørger tit for, at de opgaver jeg får i faget, passer til mit niveau



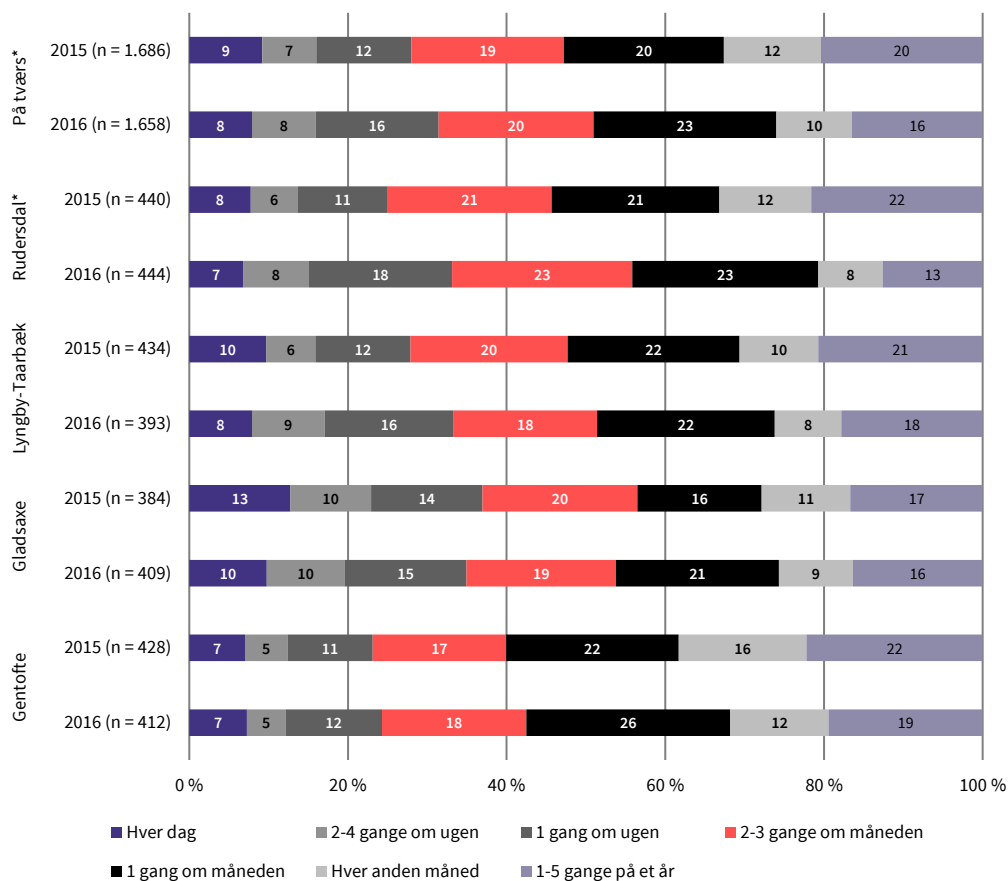
Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.2.4

Hvor ofte vurderer du, hvor den enkelte elev befinder sig i forhold til læringsmålene?

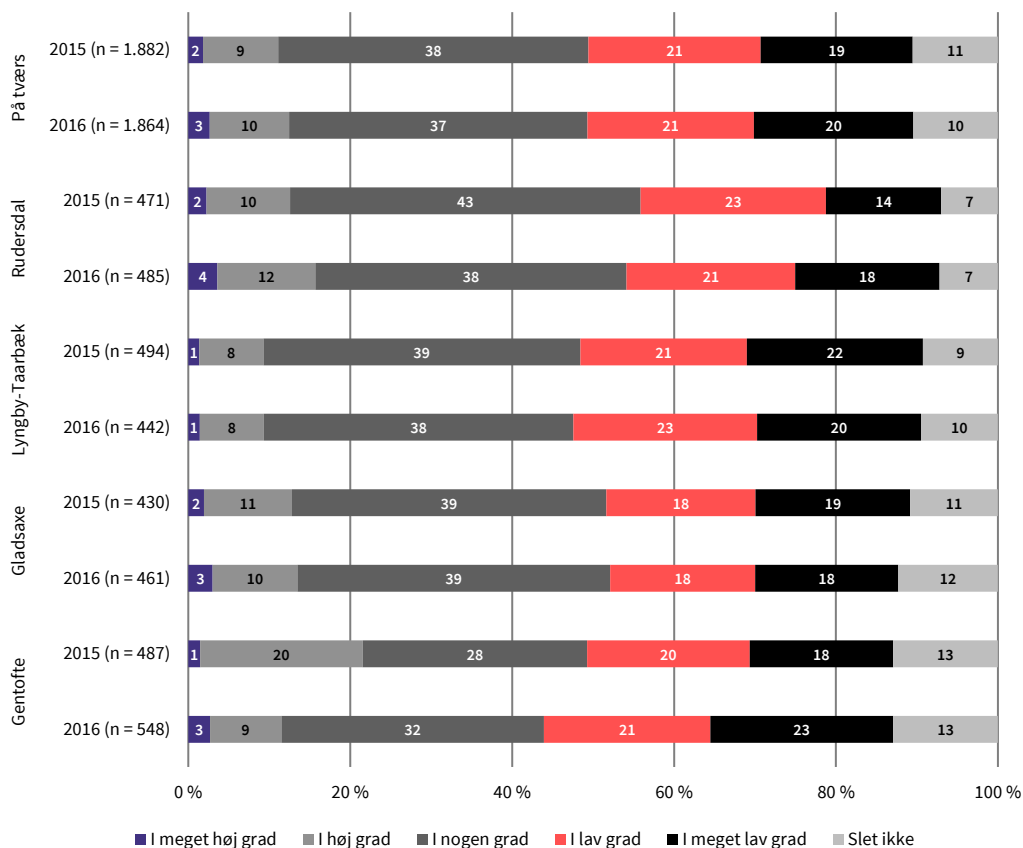


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.2.5

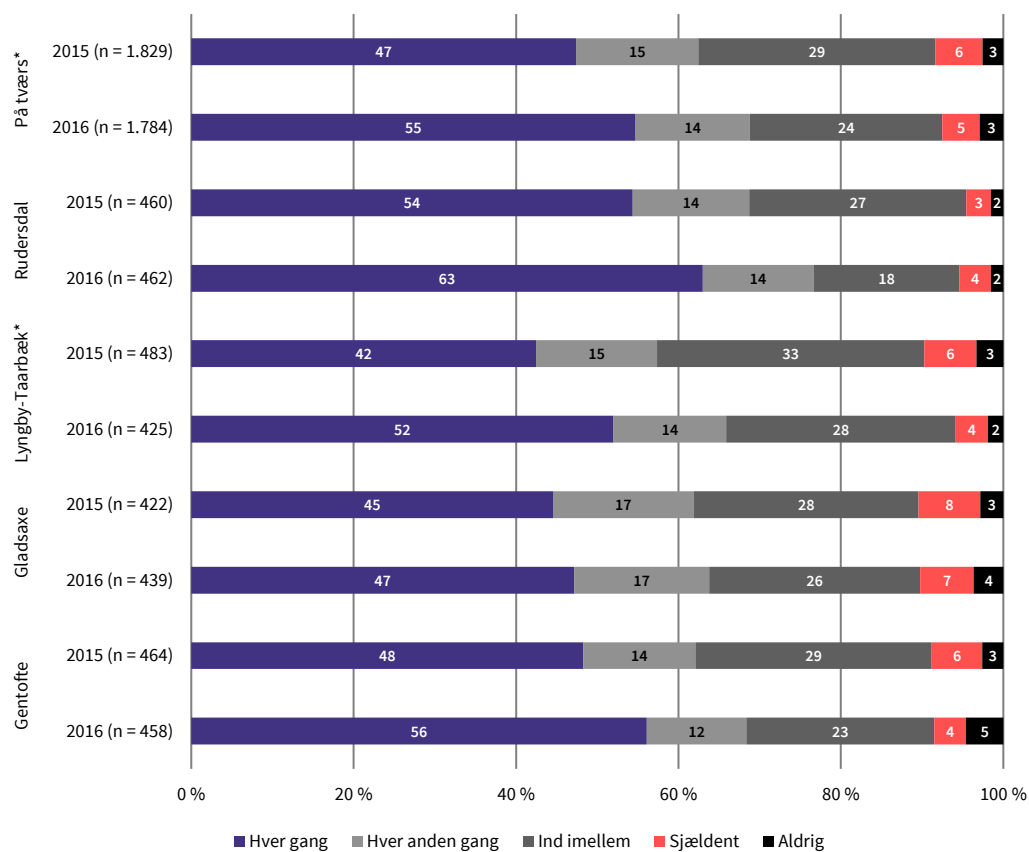
Jeg har jævnligt samtaler med hver enkelt elev, om de når deres læringsmål.



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.
 Note: Ved stjerner (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.2.6

Hvor ofte opstiller du læringsmål for klassen forud for et læringsforløb?

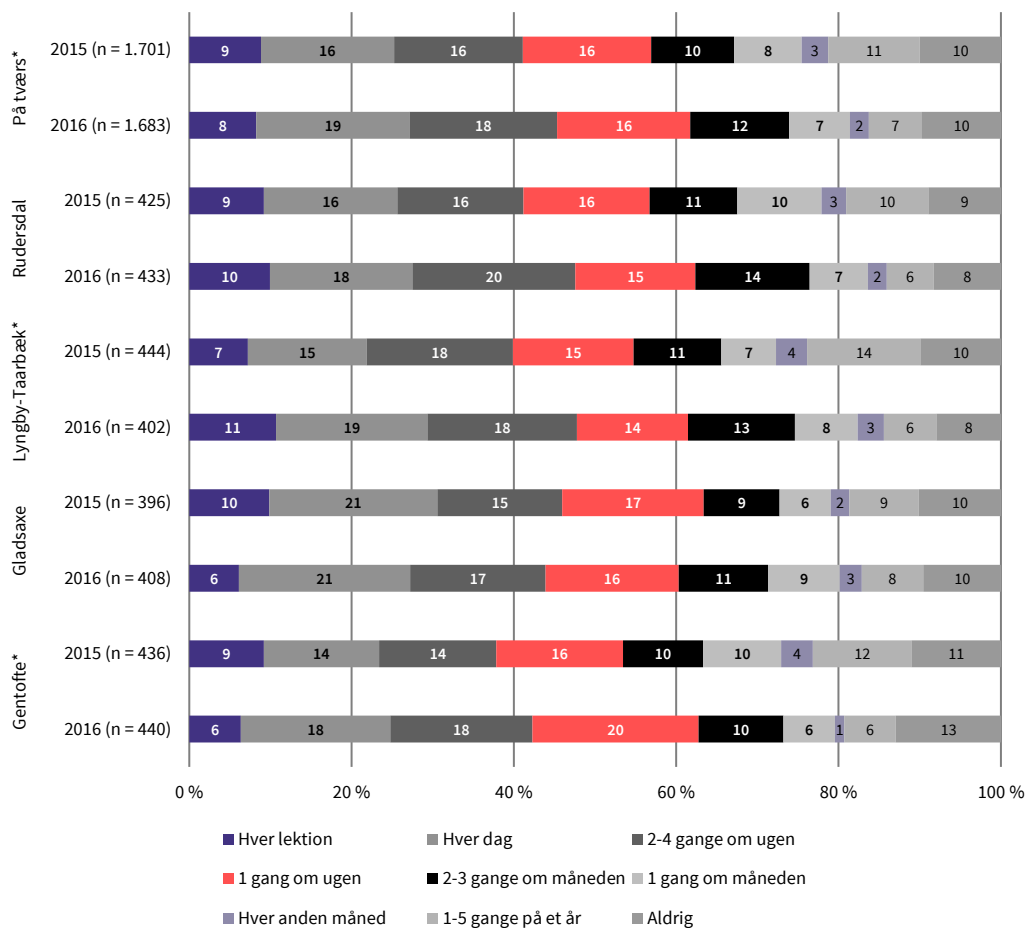


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.2.7

Hvor ofte tilrettelægges undervisningen i forhold til målene for de enkelte elever i det pågældende fag?

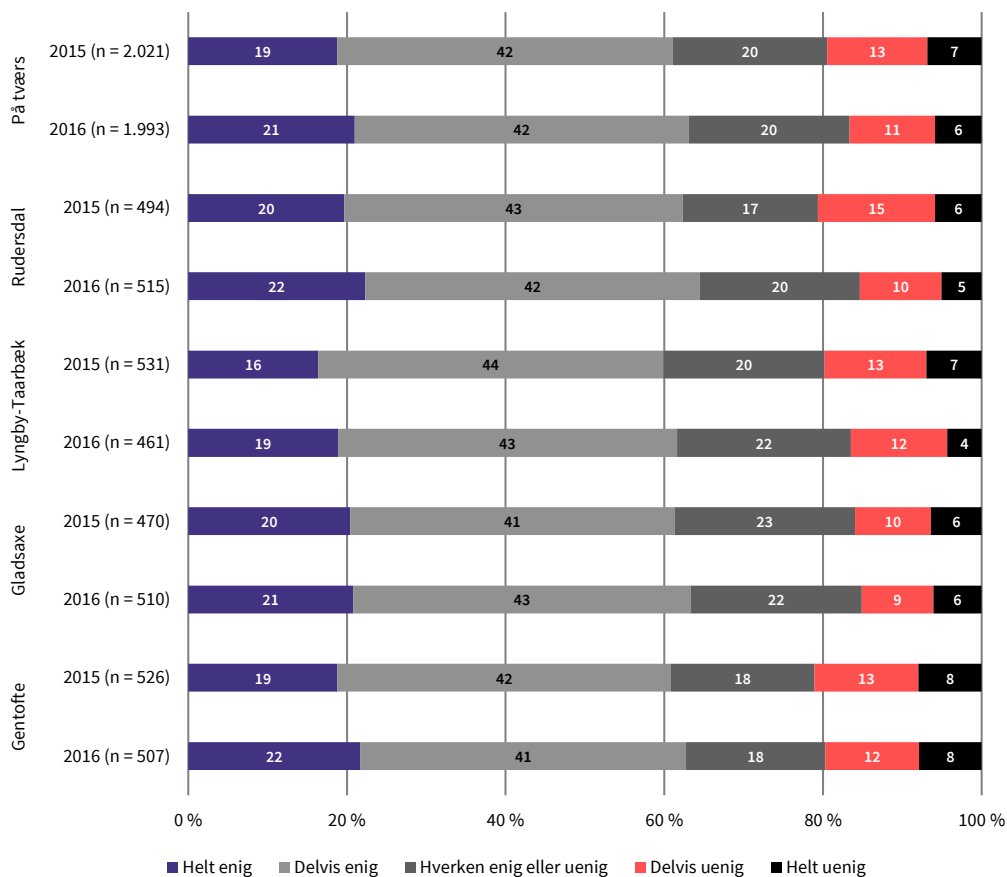


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.2.8

Jeg indleder en lektion med at give en overblik over, hvad eleverne lærte i den seneste lektion om emnet.



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

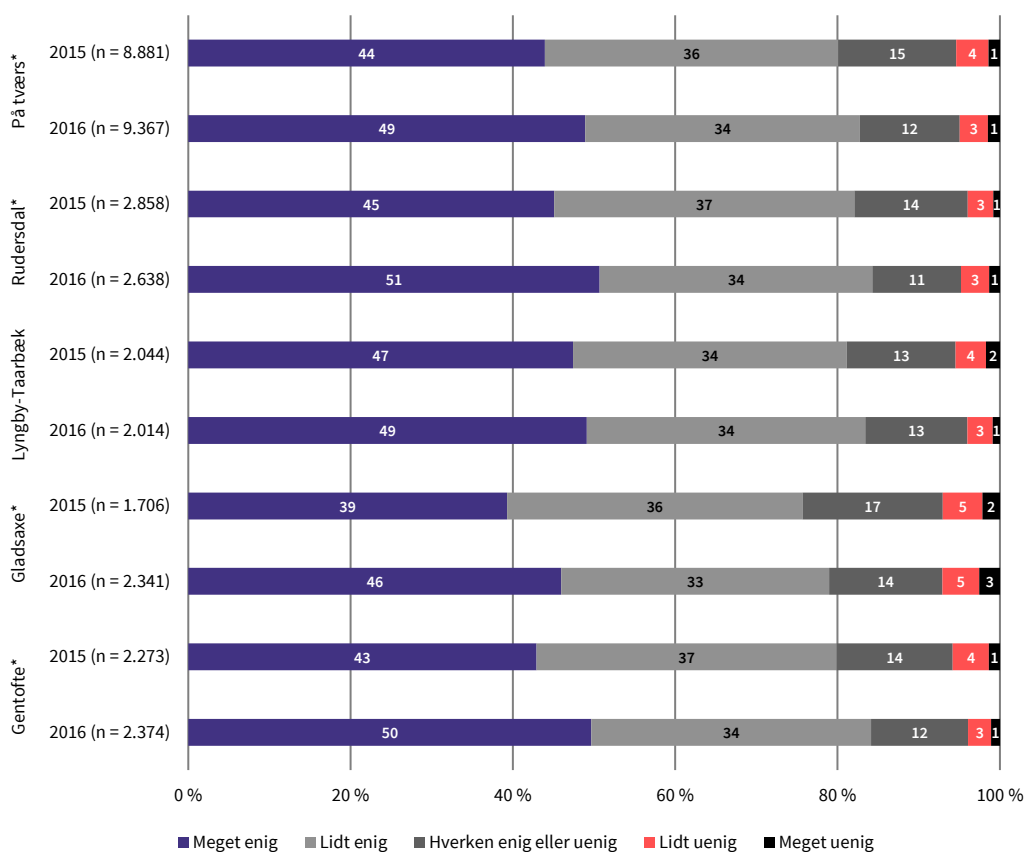
Projektets mål om feedback

Undertema 1: Feedback mellem elever og fagprofessionelle

Elevdata

FIGUR 4.3.1

Min lærer lytter til mig i timerne

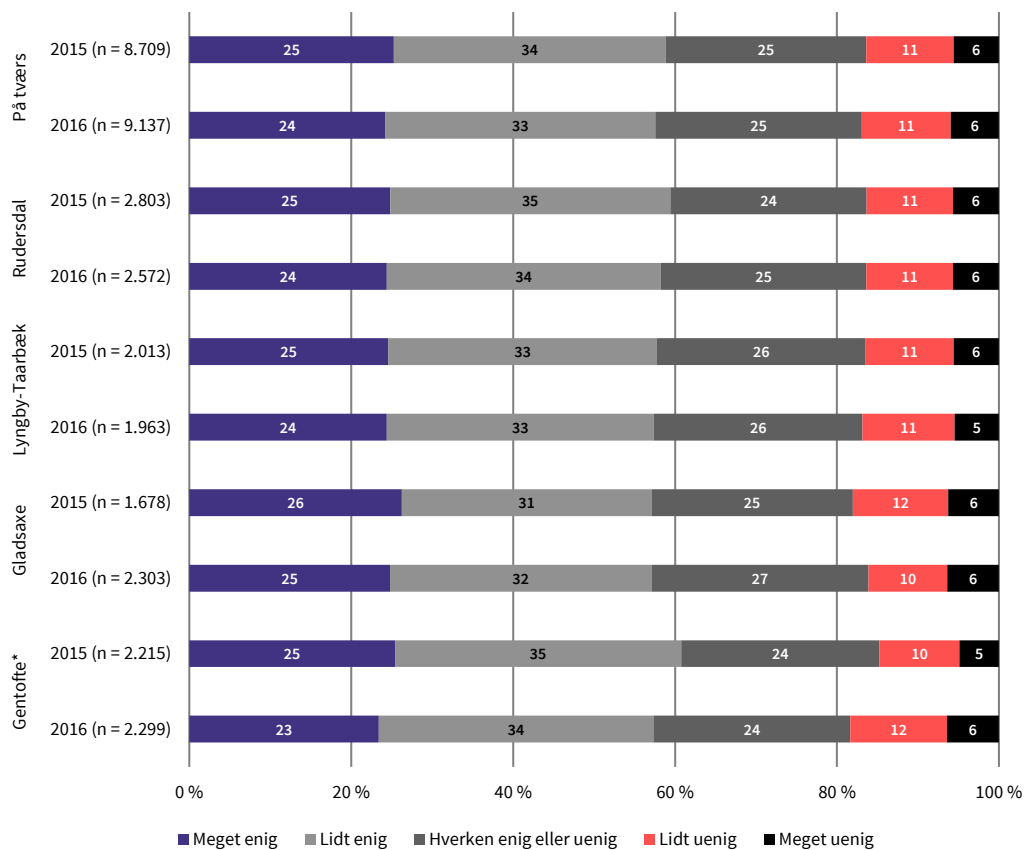


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.3.2

Min lærer fortæller mig tit, hvordan jeg kan blive endnu bedre til faget.



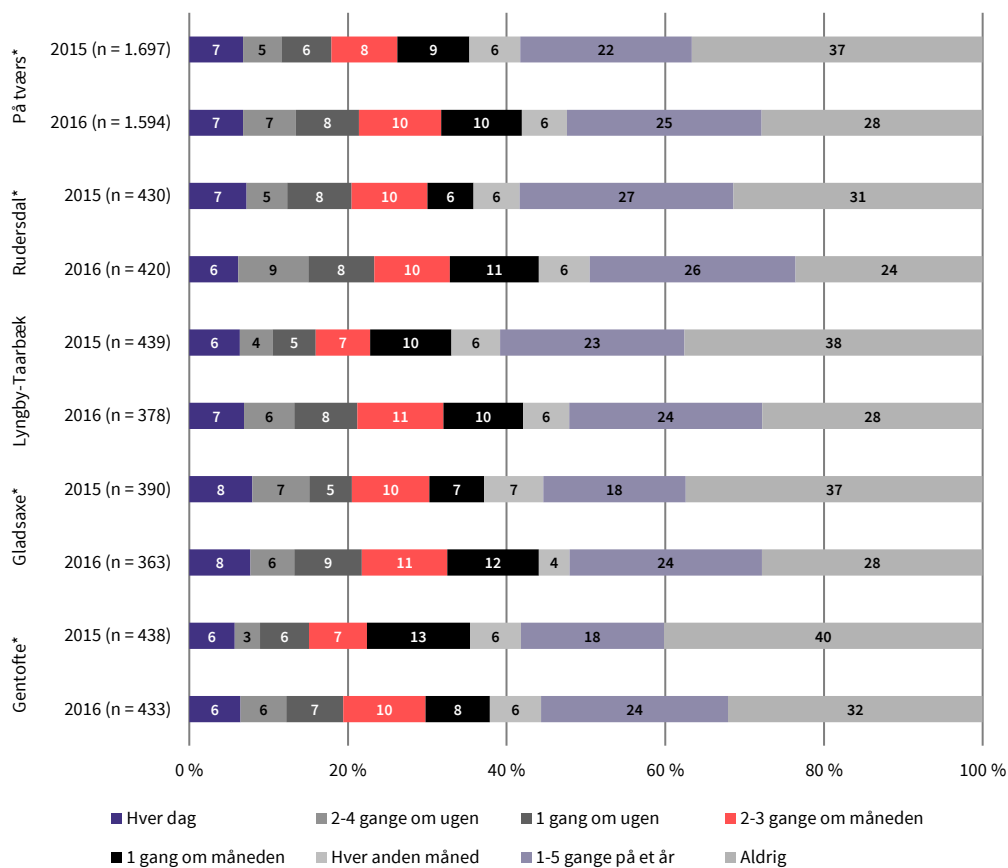
Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.3.3

Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra eleverne?

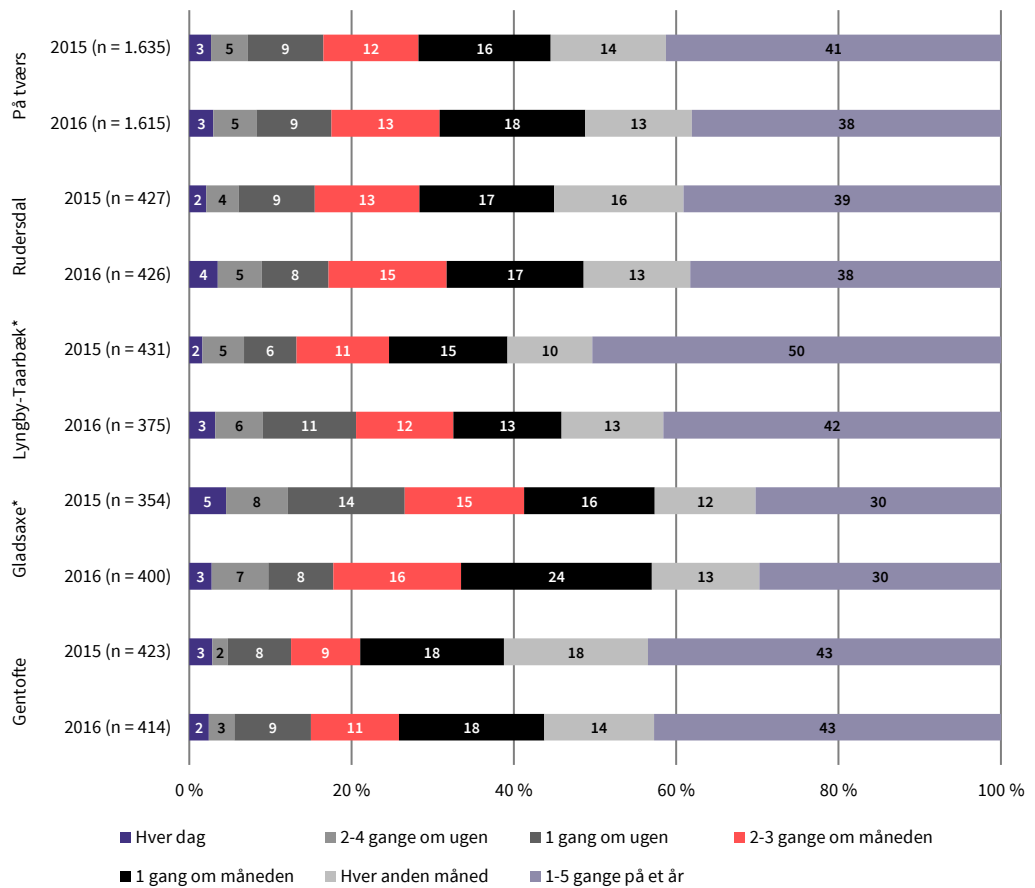


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.3.4

Hvor ofte har du samtaler med hver enkelt elev om elevens udbytte af undervisningen?



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

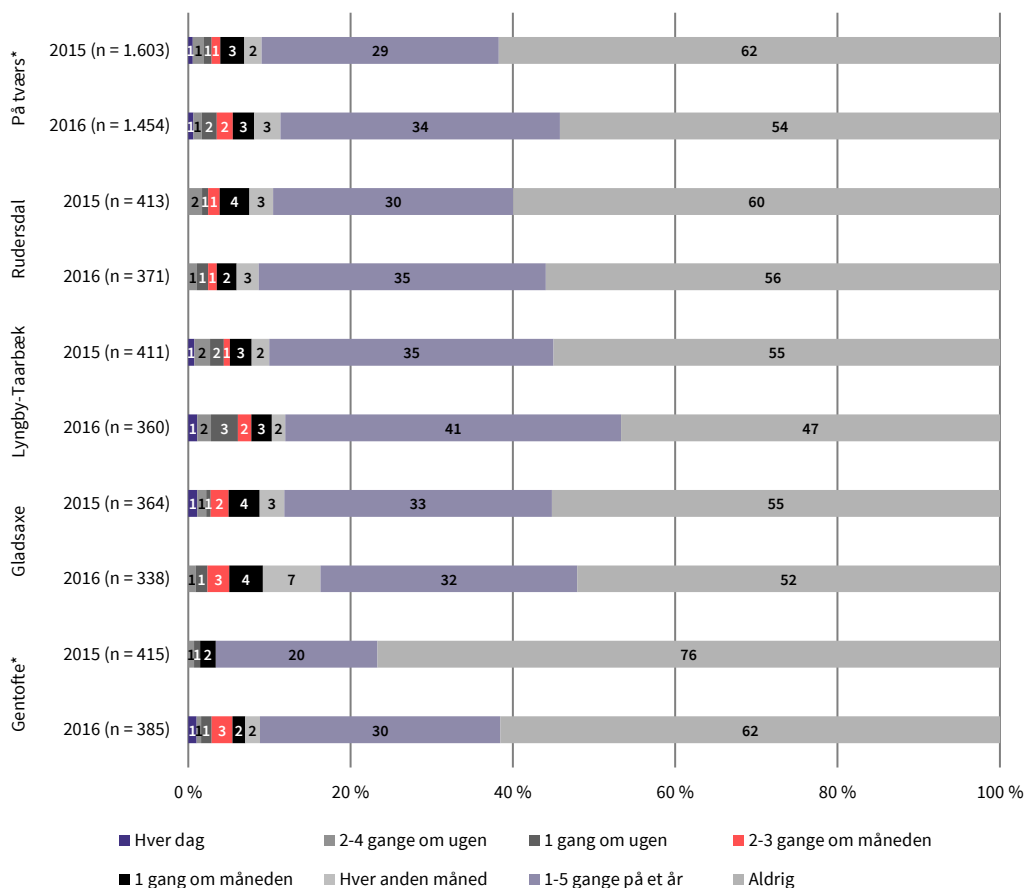
Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 2: Feedback mellem fagprofessionelle

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.4.1

Hvor ofte foretager udvalgte medarbejdere (fx vejledere) observationer i klassen?

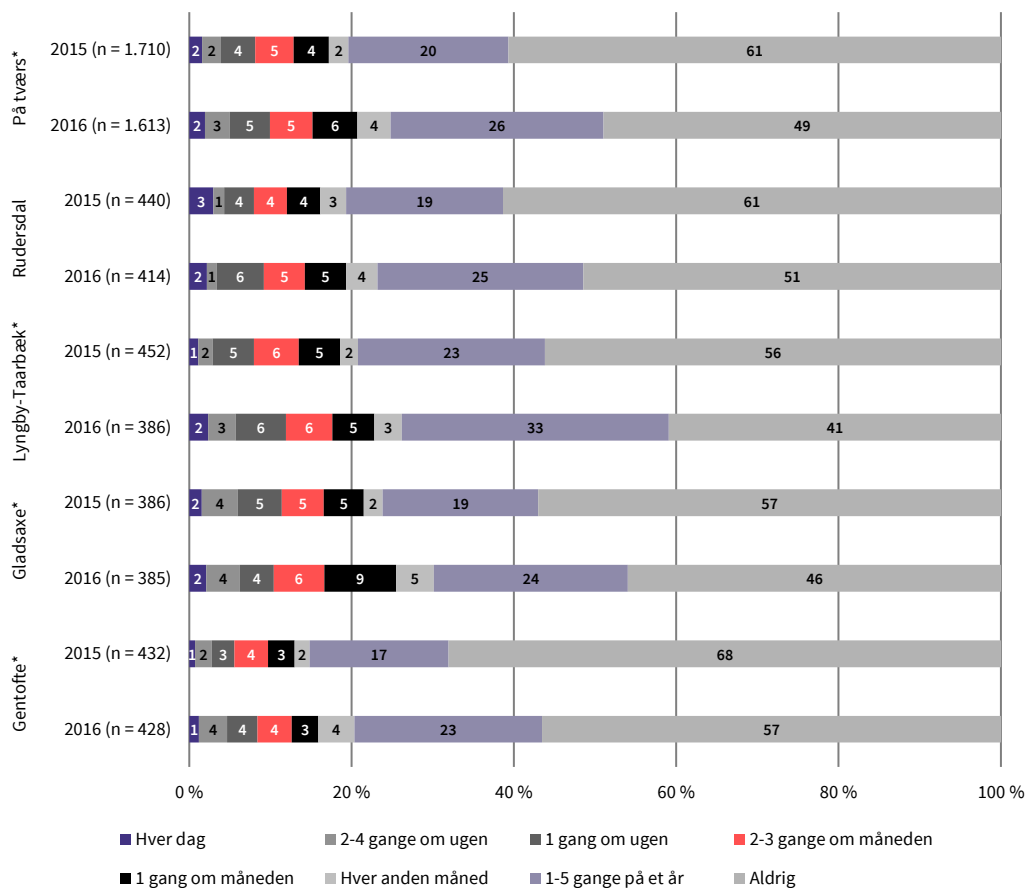


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.4.2

Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra en kollega?

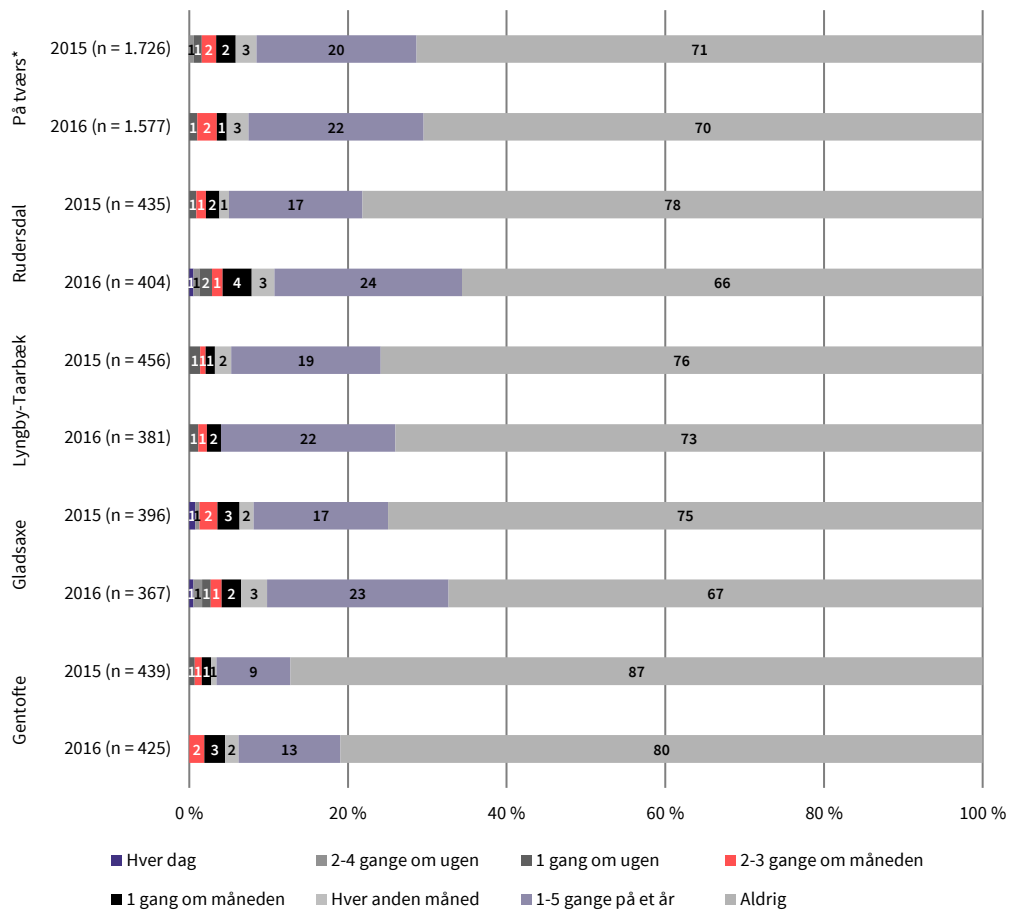


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.4.3

Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra en vejleder?



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

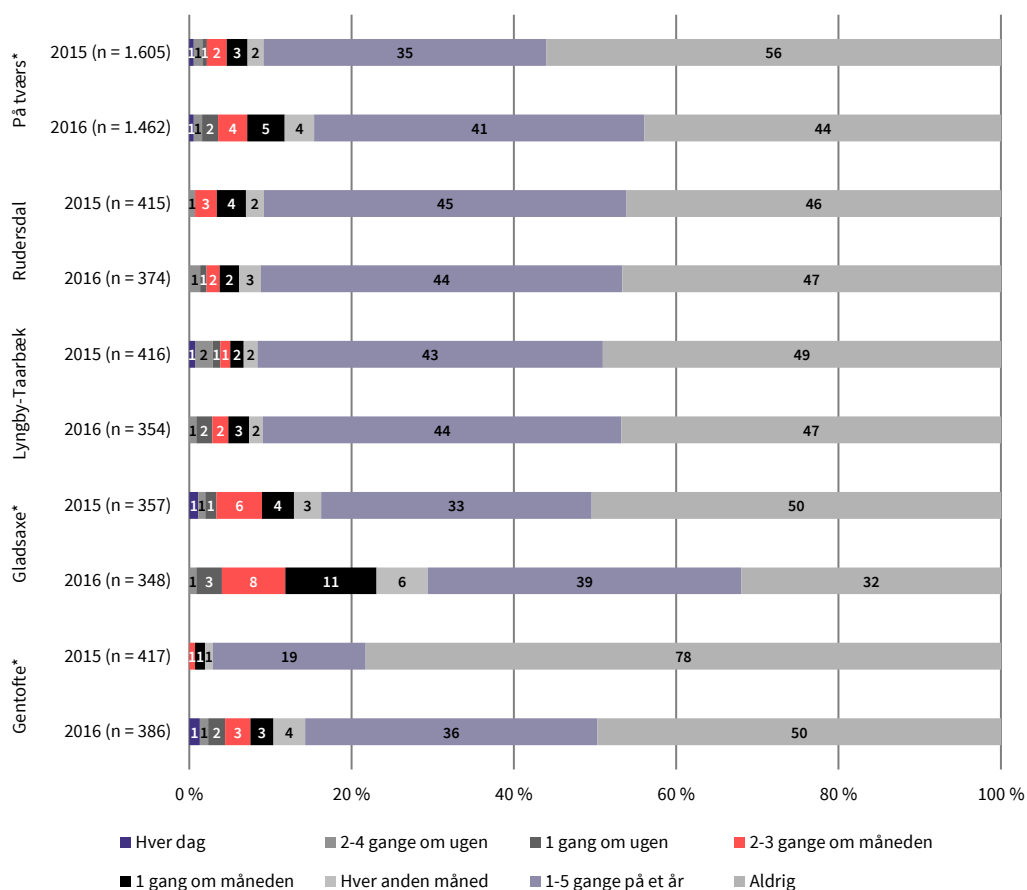
Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 3: Feedback mellem fagprofessionelle og skoleledelse

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.5.1

Hvor ofte foretager en fra ledelsen walk throughs og observationer i klassen?

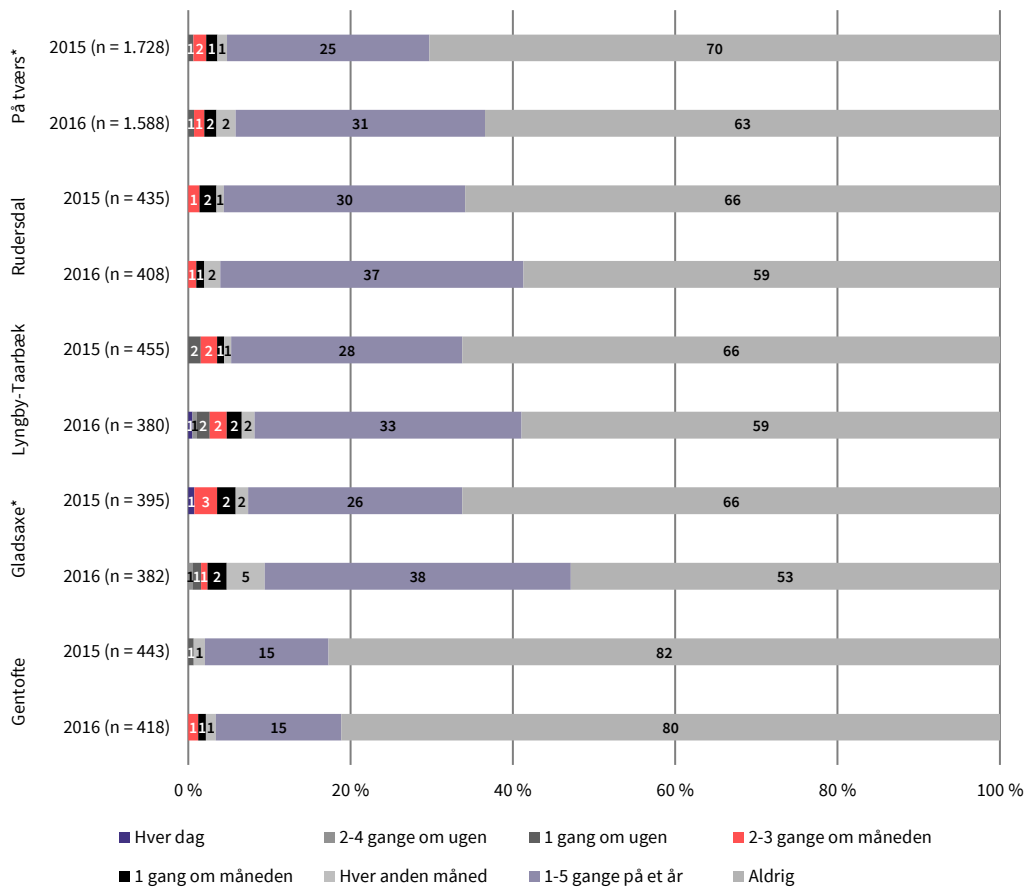


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.5.2

Hvor ofte får du systematisk feedback på din undervisningspraksis fra en leder?



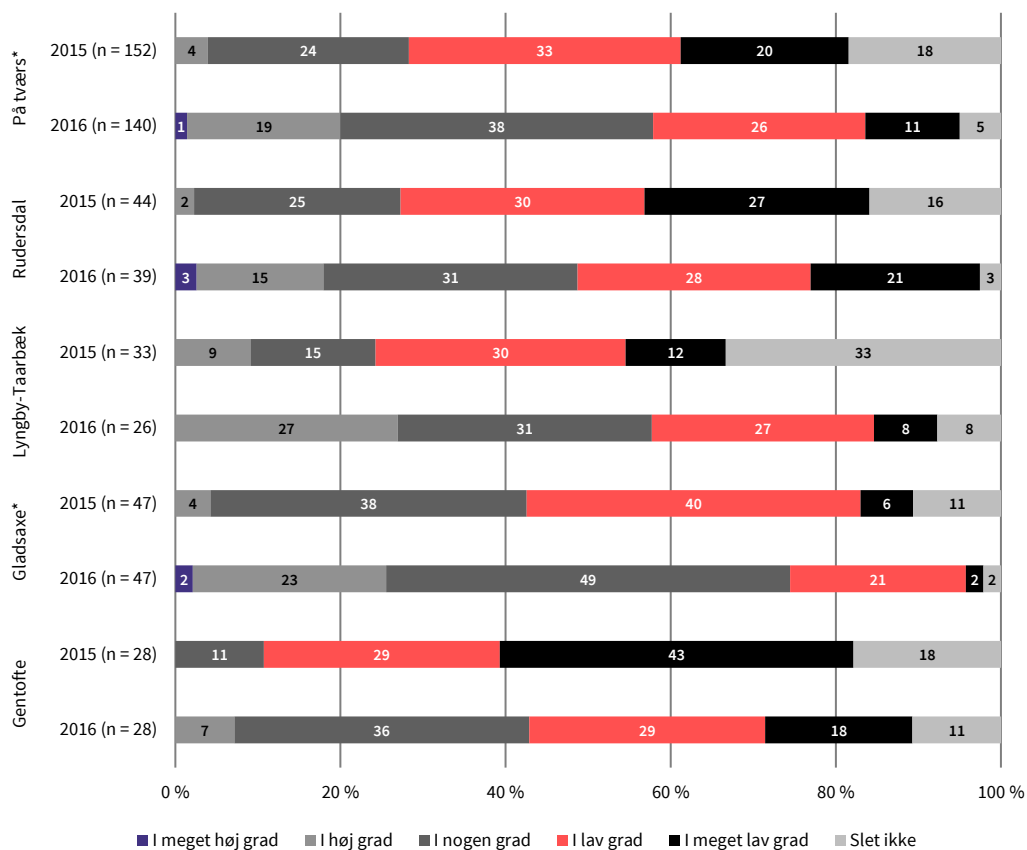
Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Skolelederdata

FIGUR 4.5.3

Du har jævnligt samtaler med lærere om, hvorvidt eleverne når de opstillede læringsmål

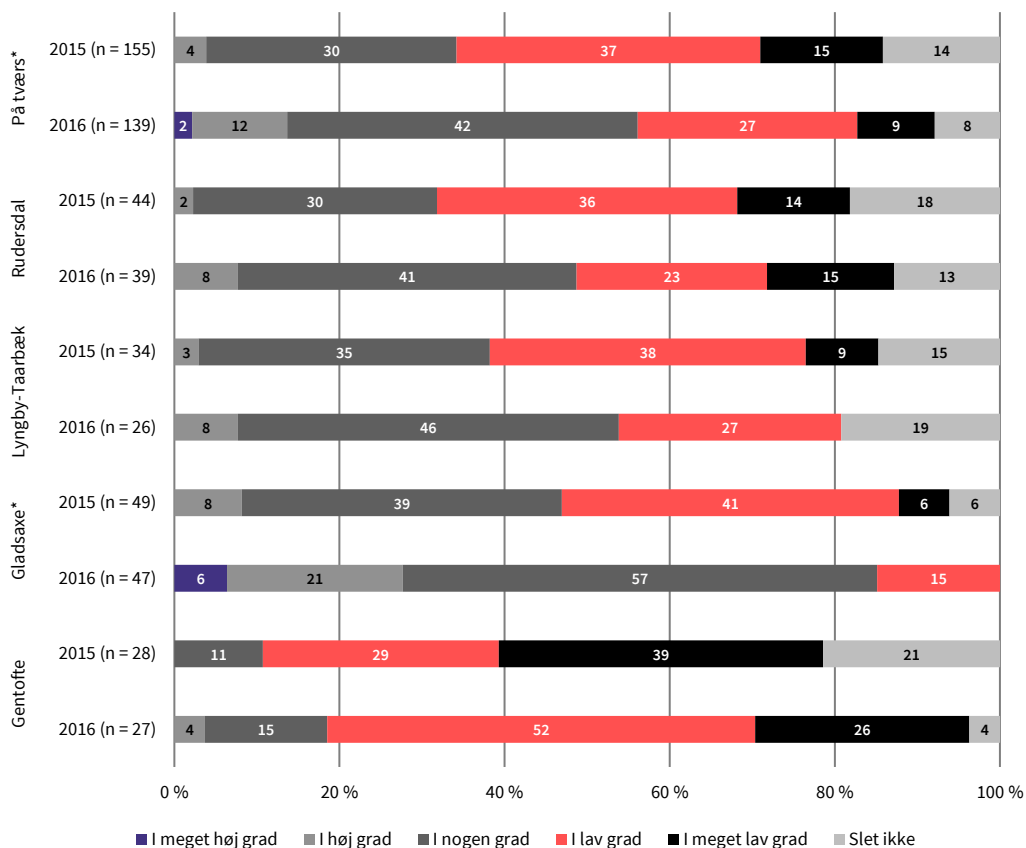


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.5.4

Lærerne får systematisk feedback på deres undervisningspraksis fra en leder.



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

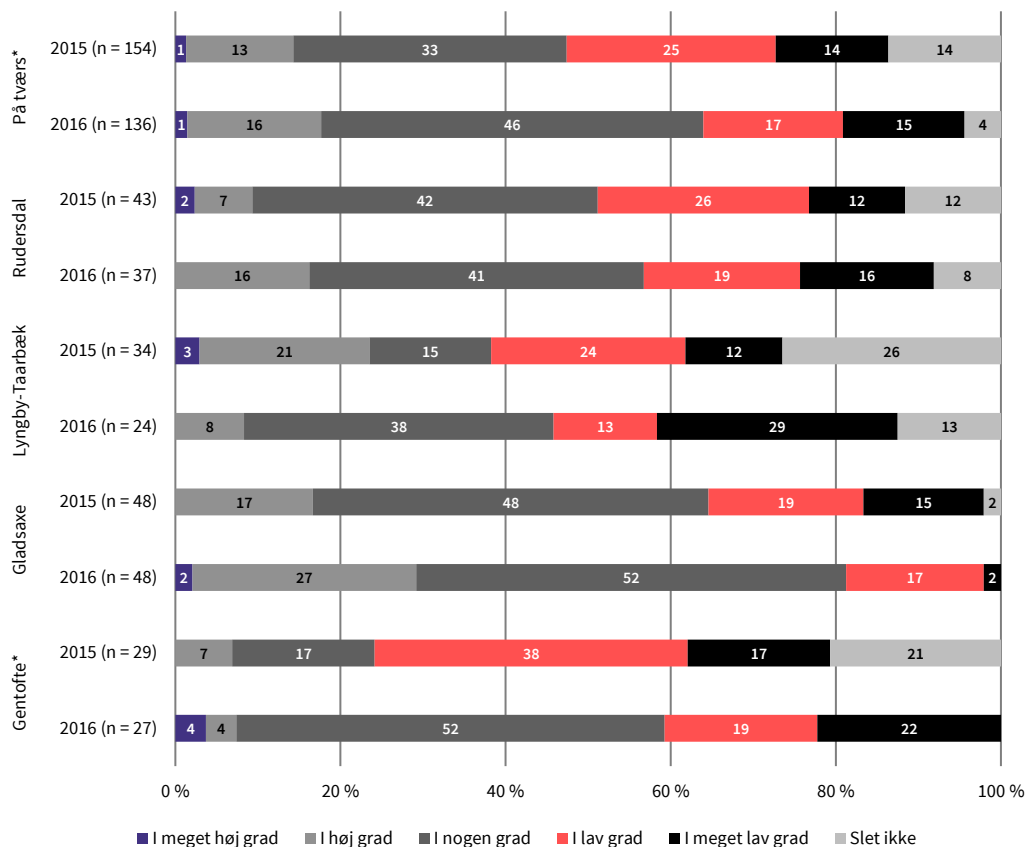
Note: Ved stjerner (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 4: Ledelsens understøttelse af brugen af feedback på skolen

Skolelederdata

FIGUR 4.6.1

Der bliver planlagt walk throughs og observationer ud fra medarbejdernes og/eller elevernes behov for udvikling

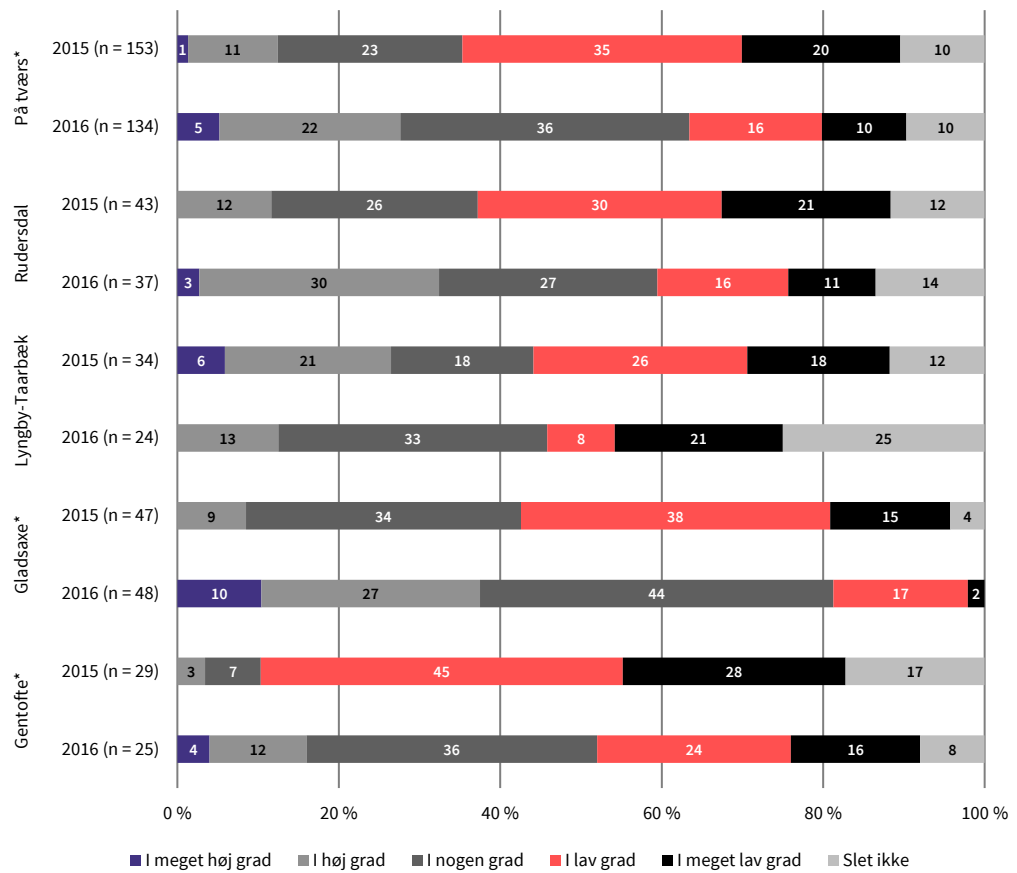


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.6.2

Resultaterne fra walk throughs og anden feedback bliver løbende stillet til rådighed for medarbejdere.

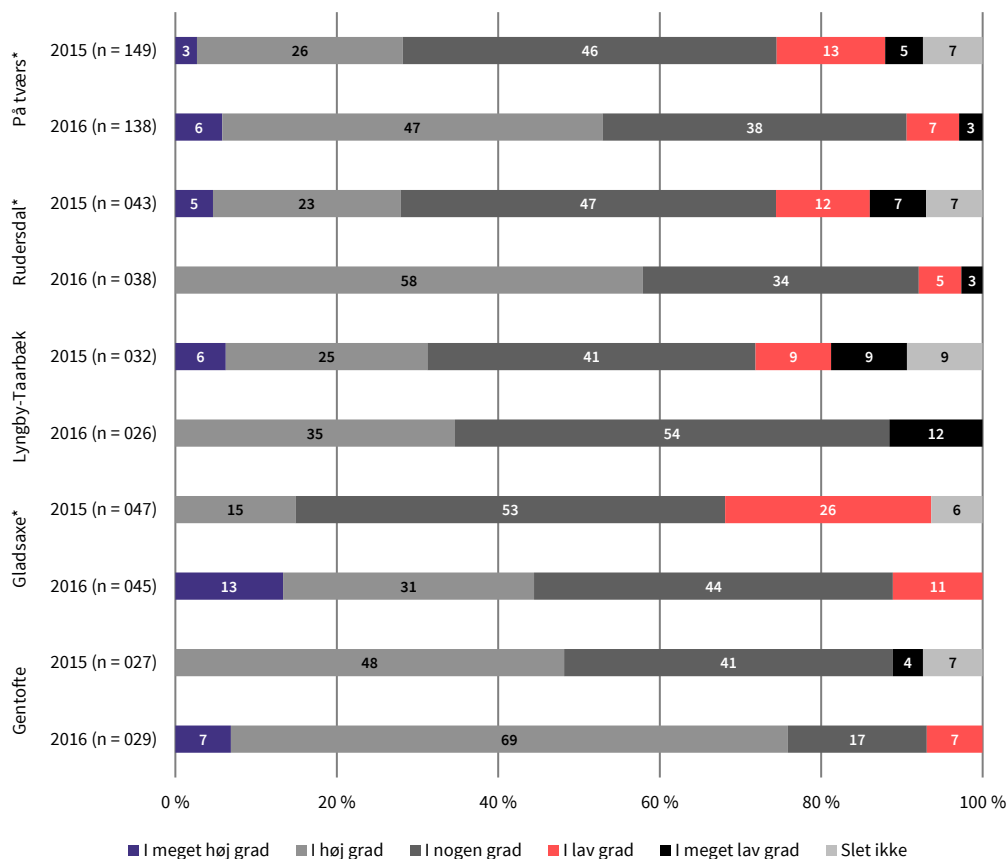


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.6.3

Feedback fra elever, forældre og personalet bruges som del af skolens strategiske evaluering og planlægning.



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

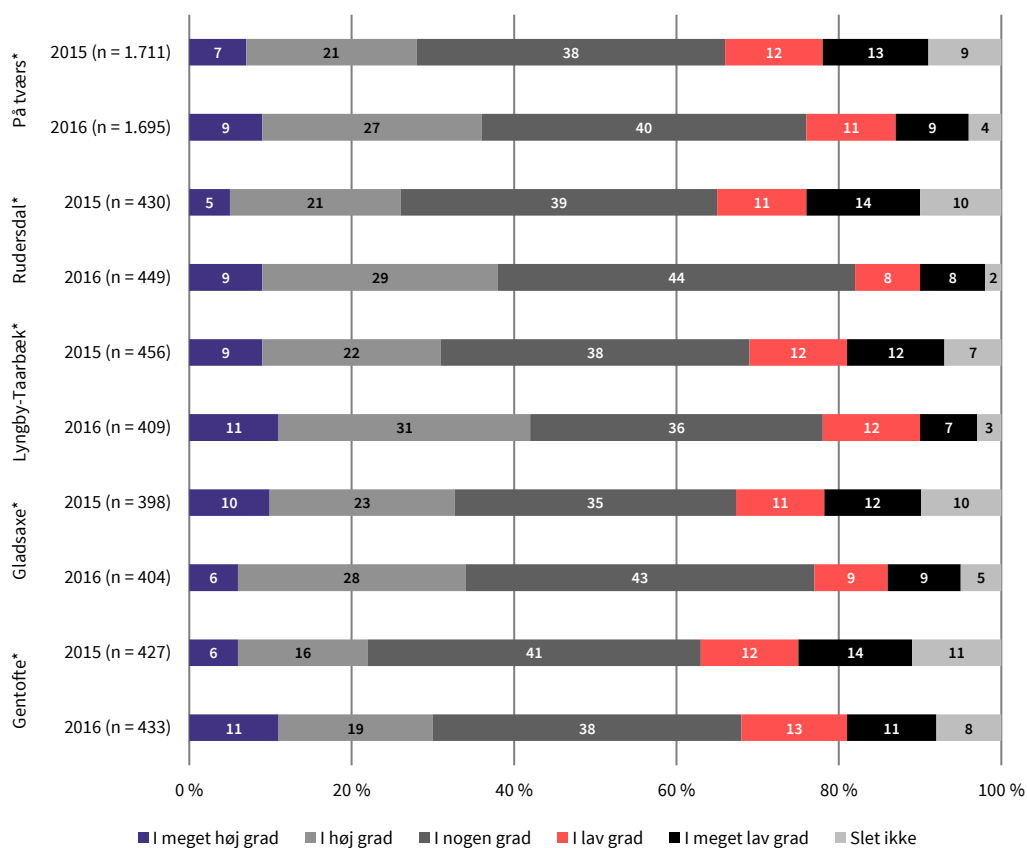
Projektets mål om inspireret og passioneret undervisning

Undertema 1: Fælles forståelse af kendetegn ved god undervisning

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.7.1

Vi samarbejder om at skabe fælles billede af, hvad god og effektiv undervisning er

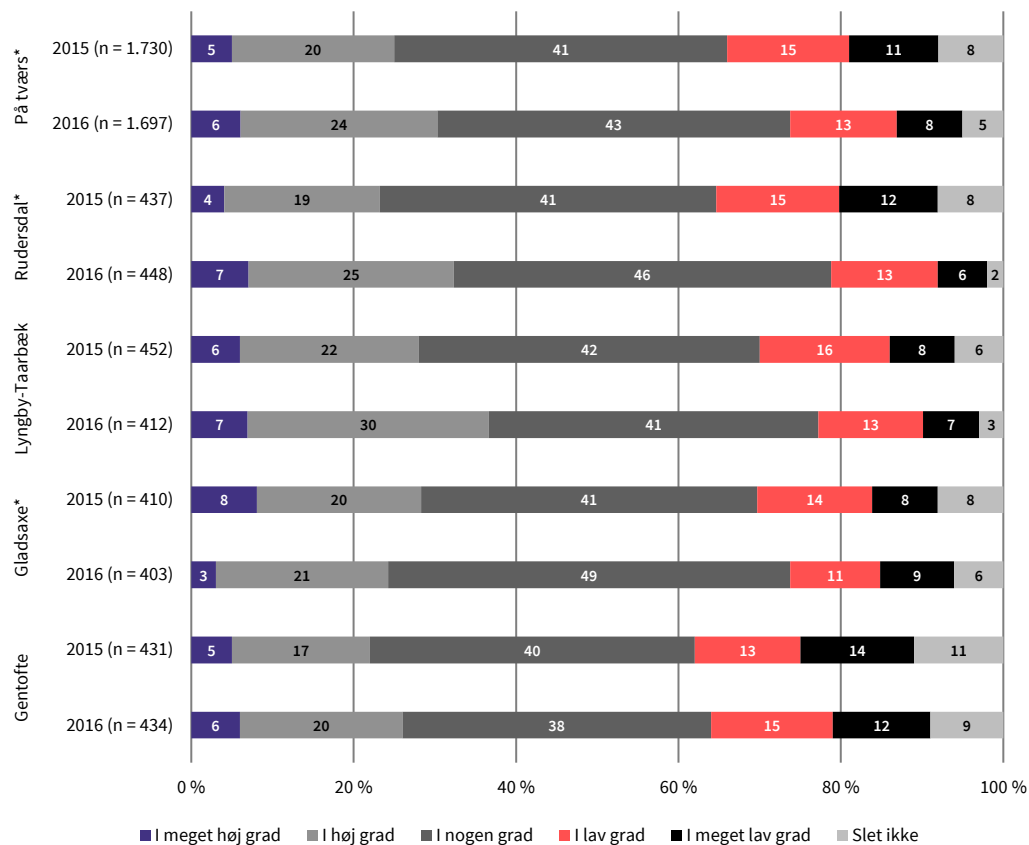


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.7.2

Vi har et fælles billede af, hvordan undervisningen skal gennemføres.



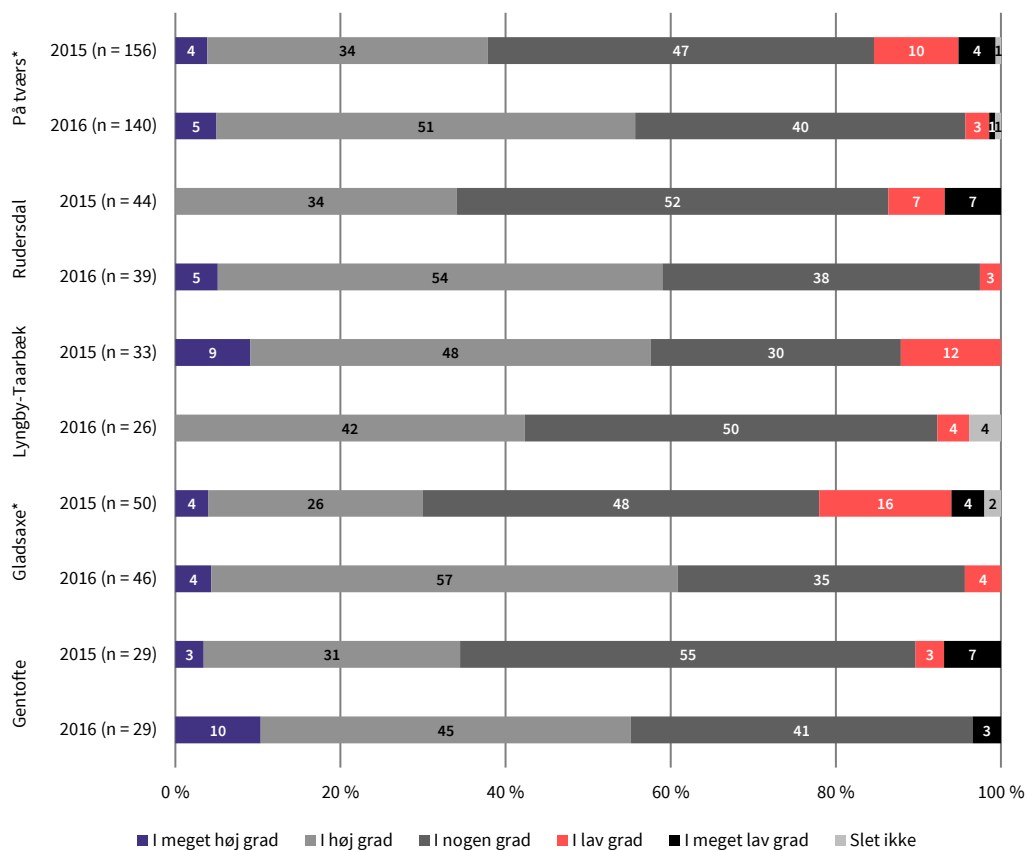
Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Skolelederdata

FIGUR 4.7.3

Ledelsen og medarbejderne samarbejder om at skabe et fælles billede af, hvad god og effektiv undervisning er

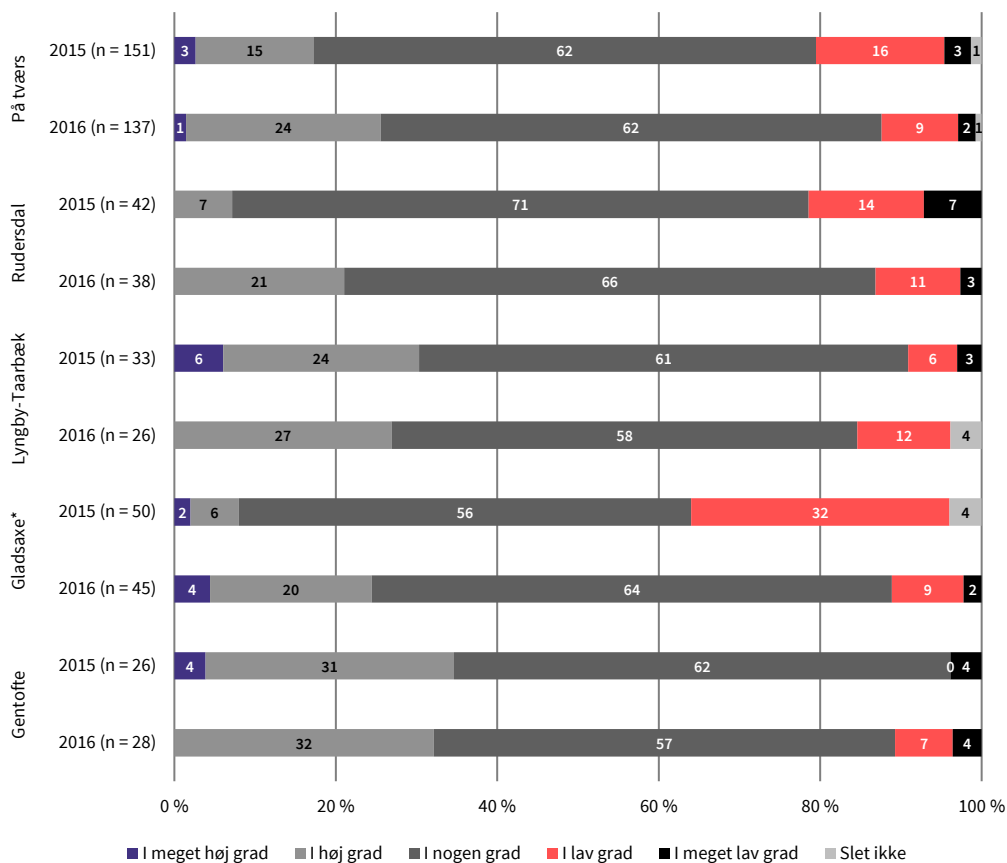


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.7.4

Der er på skolen et fælles billede af, hvordan undervisningen skal gennemføres



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

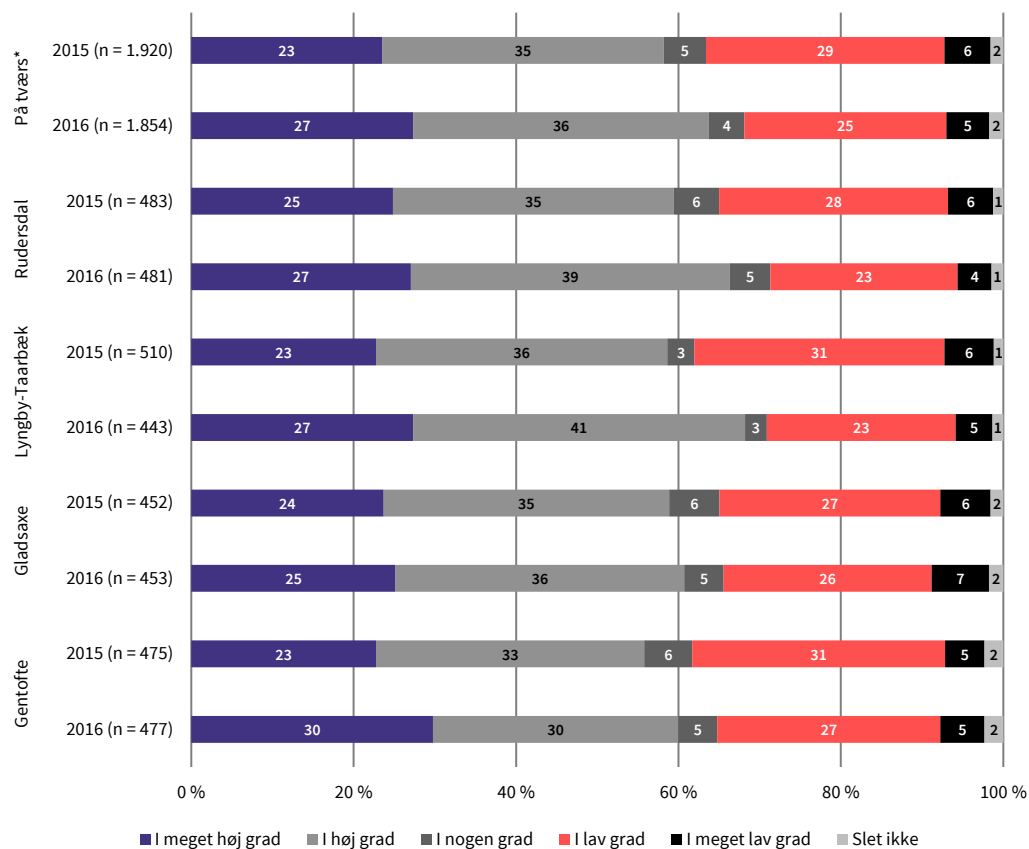
Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 2: Samarbejde om god undervisningspraksis

Lærer/pædagogdata

4.8.1

Jeg diskuterer undervisning med mine kollegaer

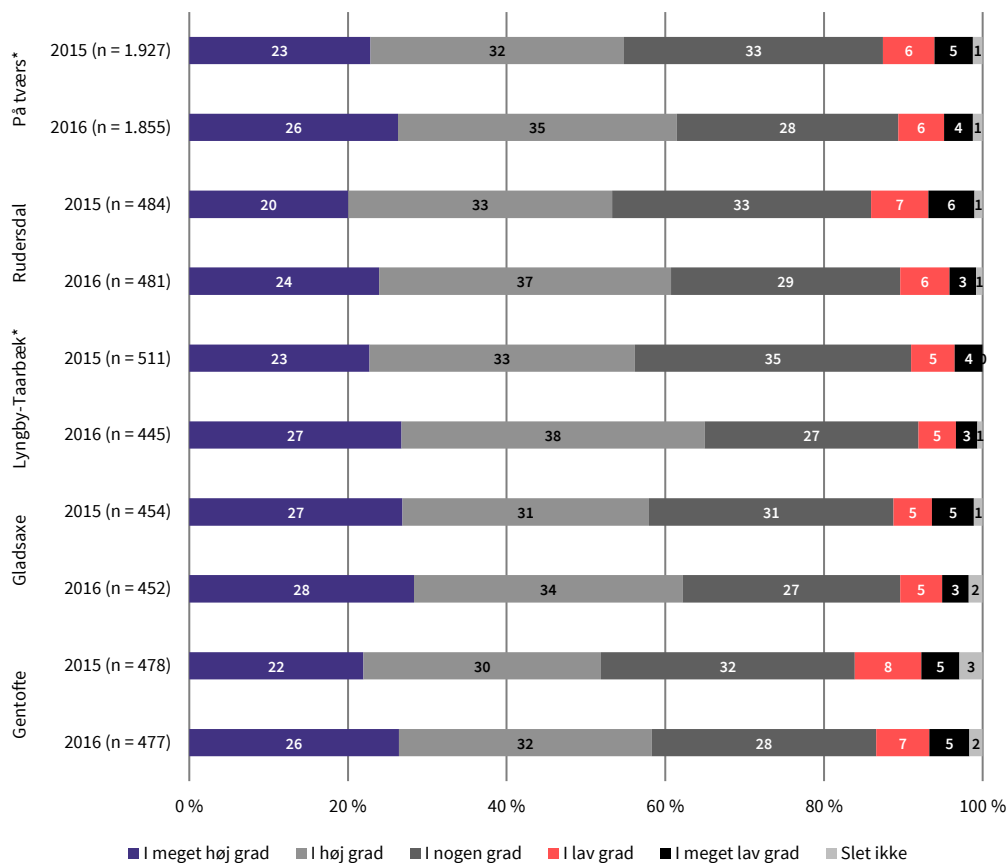


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.8.2

Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kollegaer.

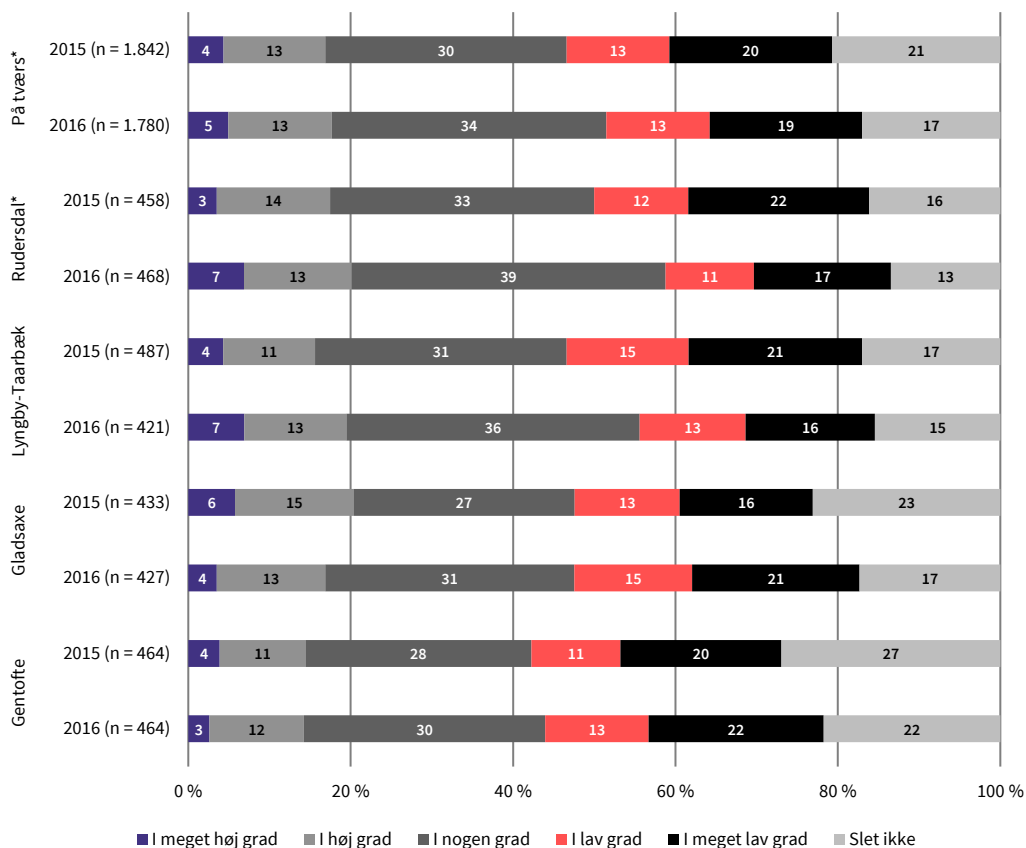


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.8.3

Jeg henter inspiration og sparring til min undervisning fra vejledere/særlige ressourcepersoner på skolen

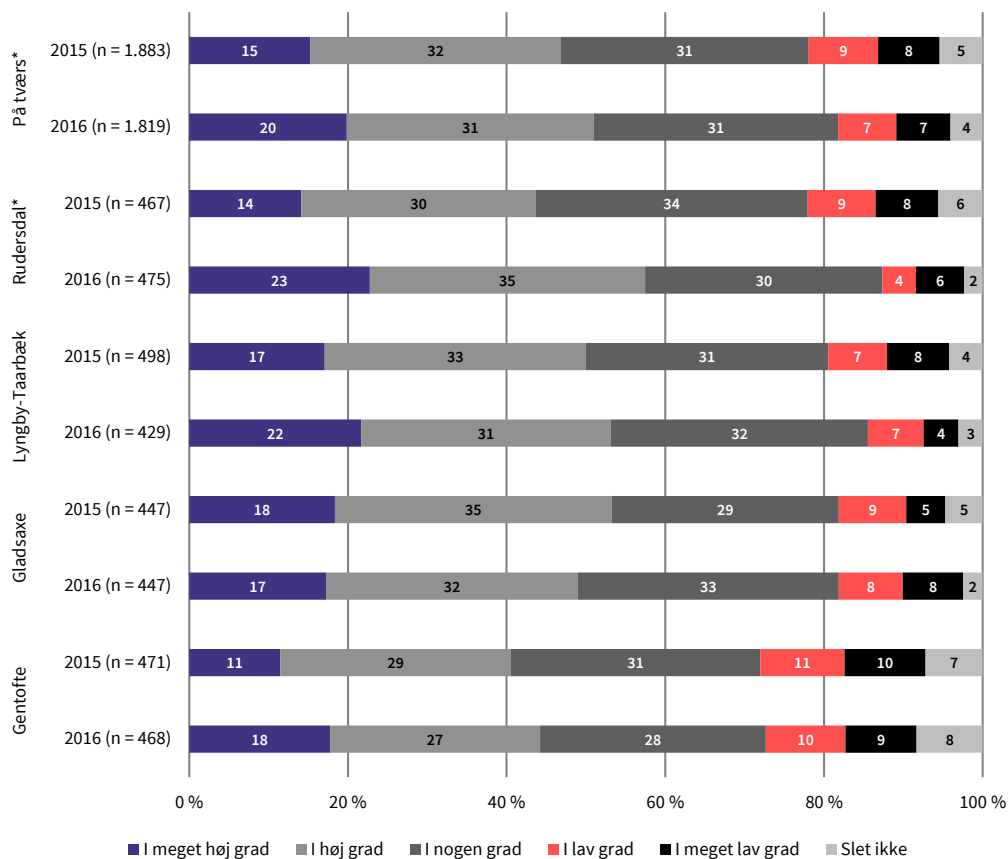


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.8.4

Jeg henter inspiration og sparring til min undervisning fra teamsamarbejde.

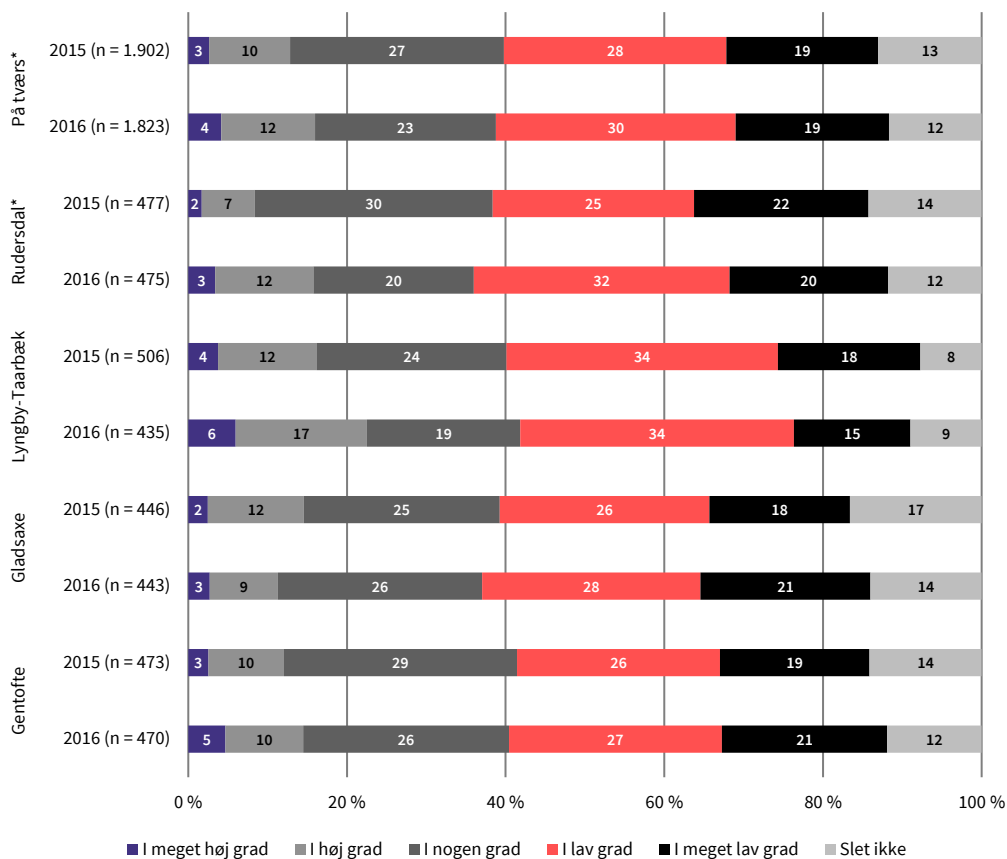


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.8.5

Jeg har tid til at mødes med relevante kollegaer for at planlægge og evaluere i fællesskab.

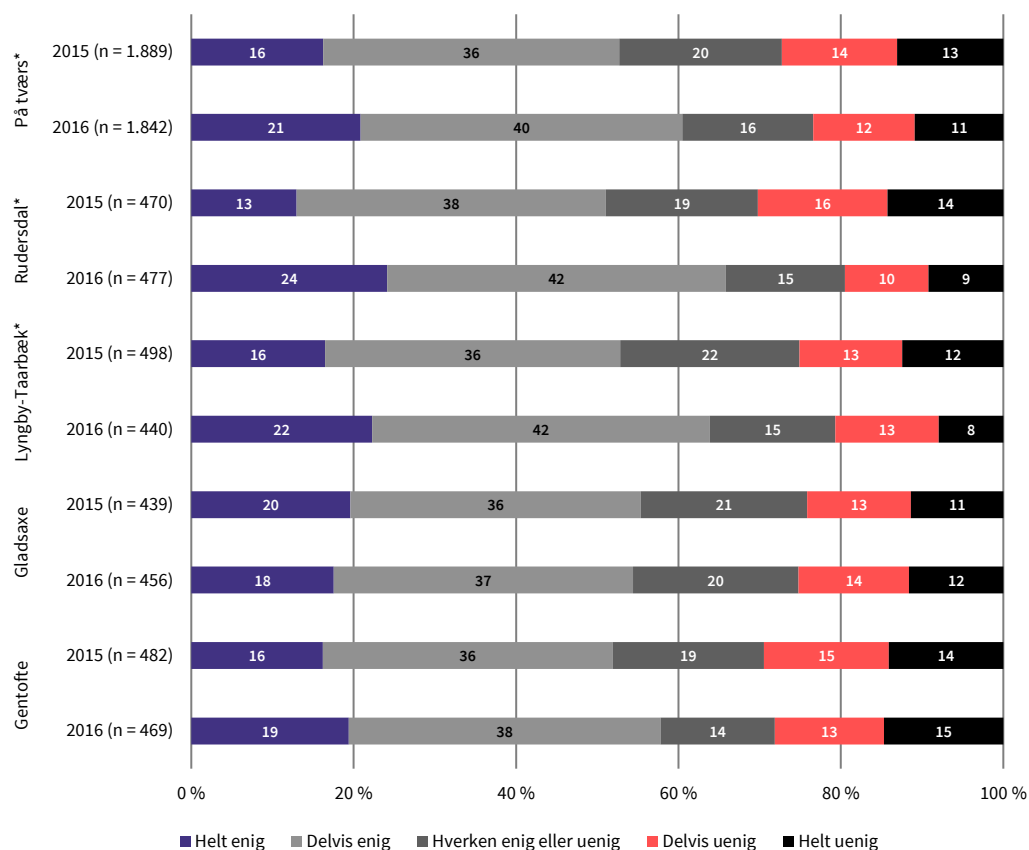


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.8.6

Jeg samarbejder med mine kollegaer om at planlægge undervisningsforløb med læringsmål og individuelle læringsmål for eleverne

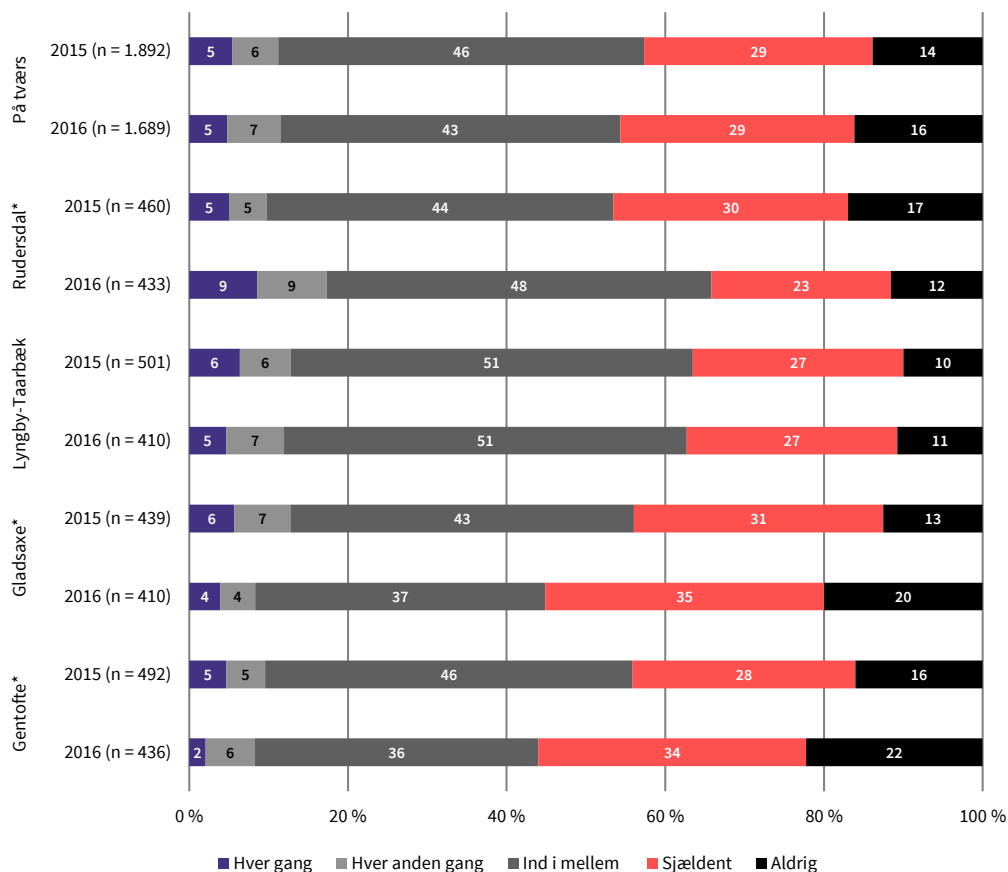


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.8.7

Hvor ofte bliver der på personale- og/eller teammøder opstillet mål for elevernes læring?



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

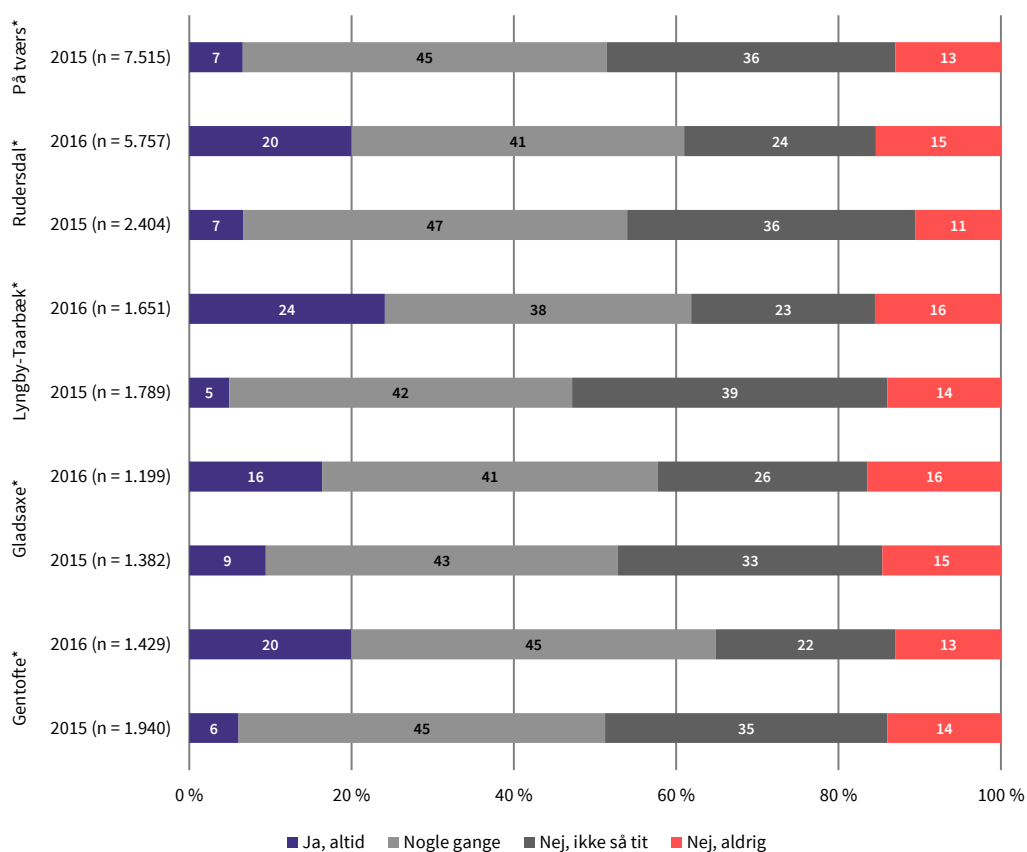
Projektets mål om kend din virkning

Undertema 1: Data om elevernes progression

Elevdata

FIGUR 4.9.1

Min lærer giver os før- og eftertest.



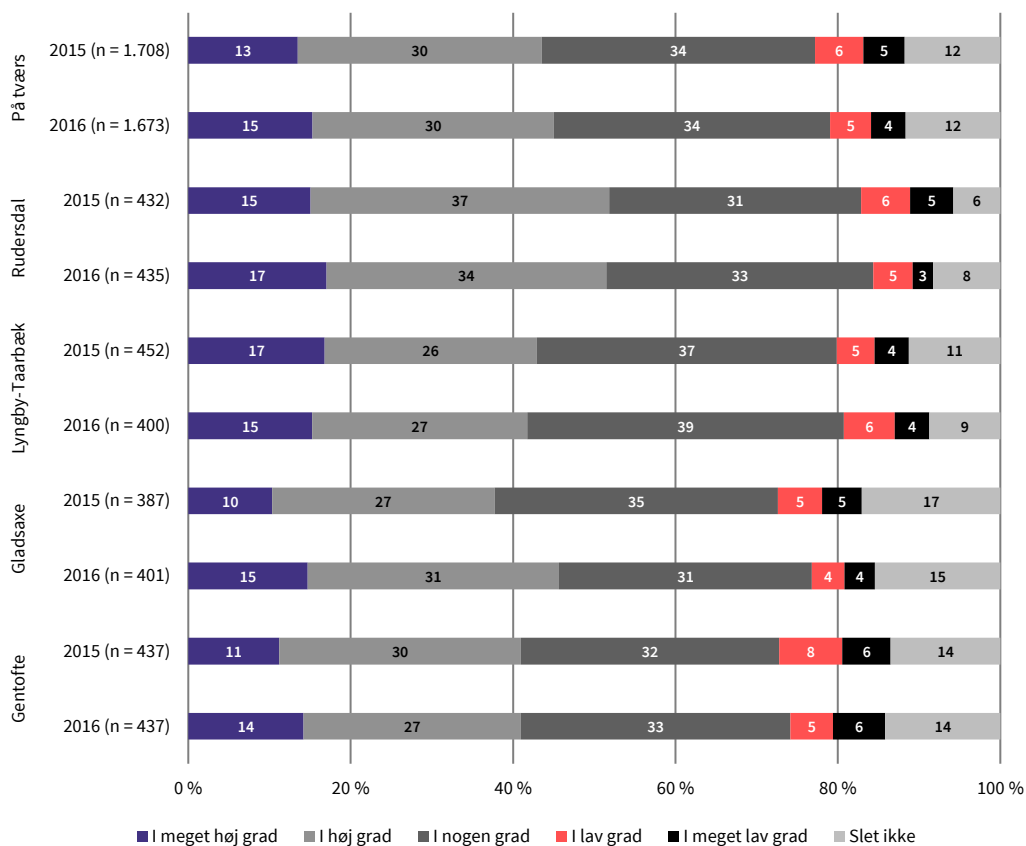
Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle elever i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.9.2

Jeg anvender resultater fra test (fx nationale test) til vurdering af den enkelte elev

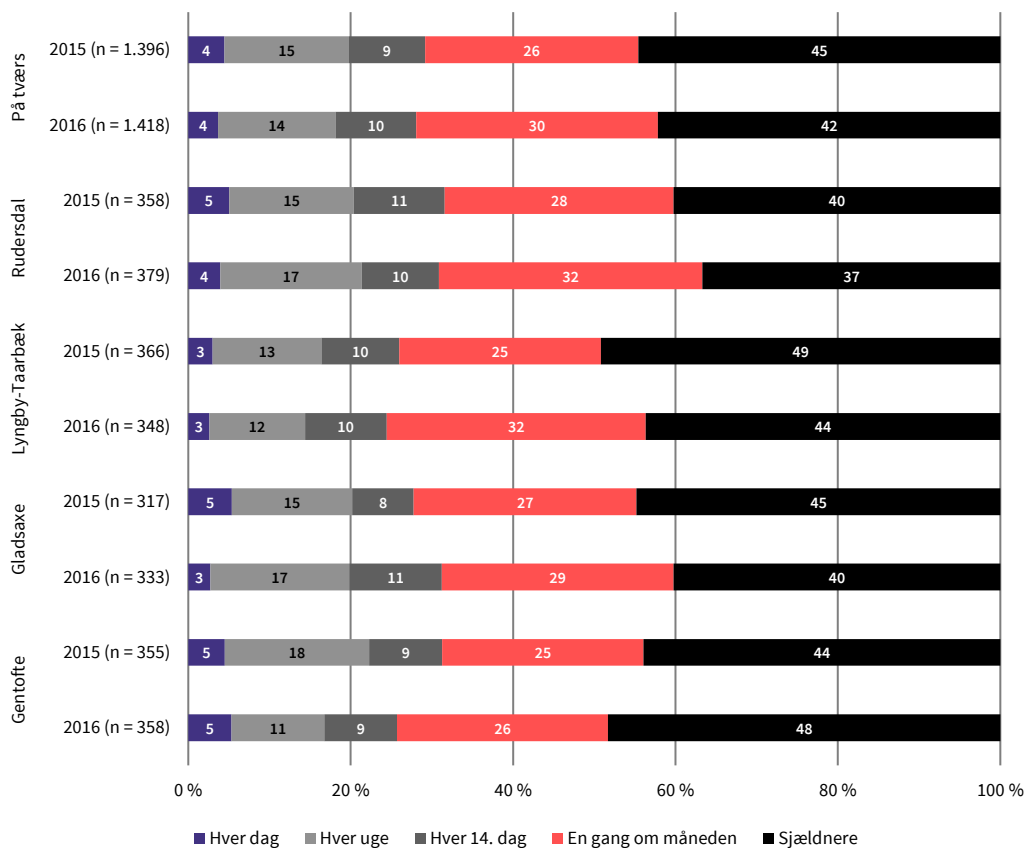


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.9.3

Hvor ofte anvender du data systematisk som afsæt for planlægning af undervisning og det næste lærings-forløb?

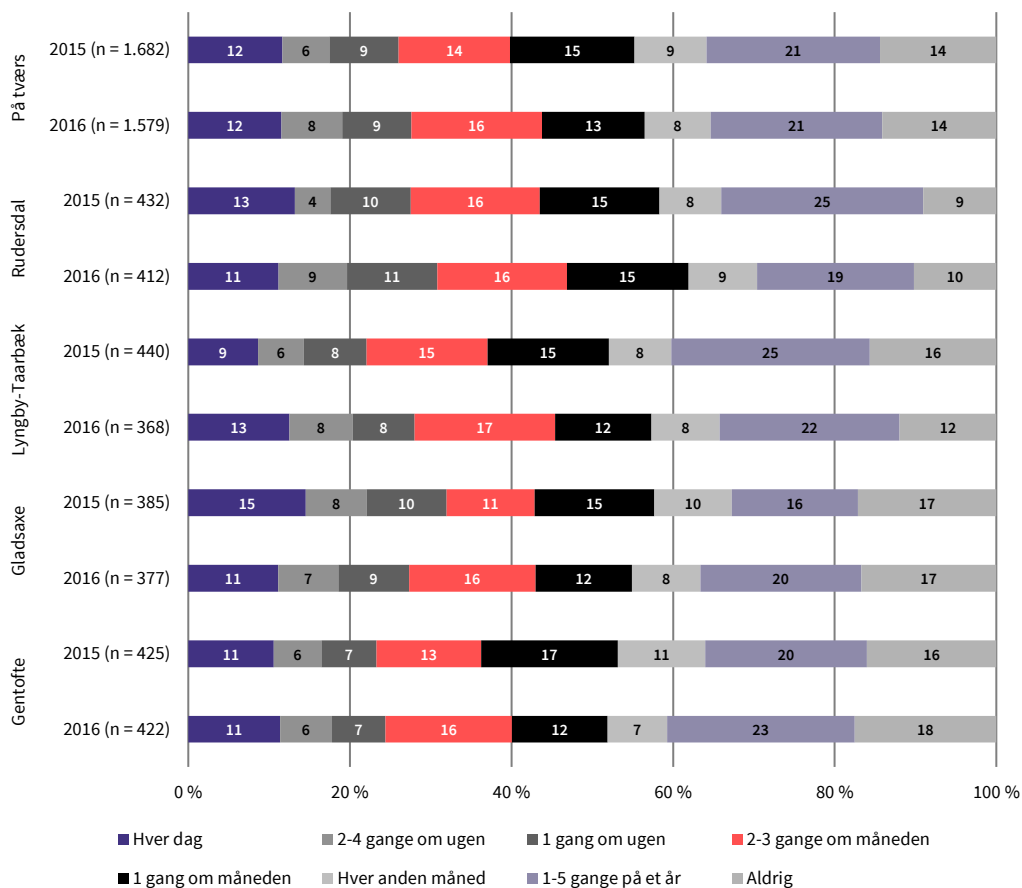


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.9.4

Hvor ofte bruger du elevresultater til at evaluere din egen undervisningseffekt?



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

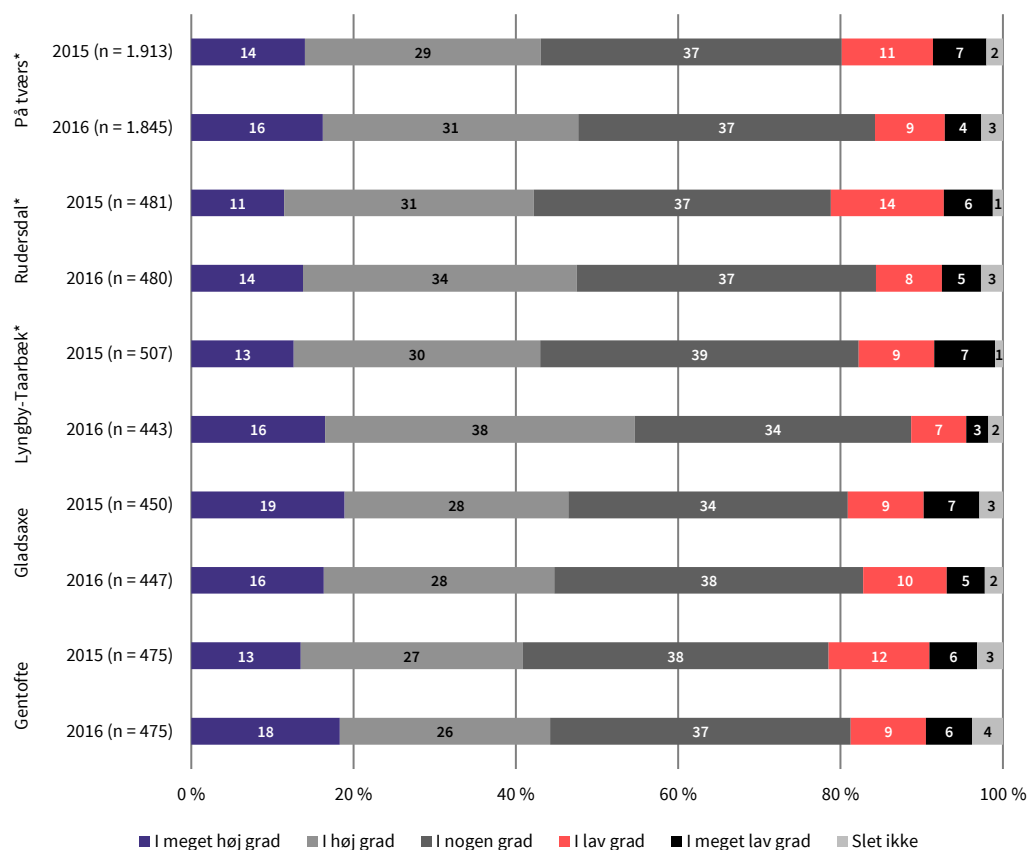
Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 2: De fagprofessionelles samarbejde om elevernes progression

Lærer/pædagogdata

FIGUR 4.10.1

Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kollegaer.

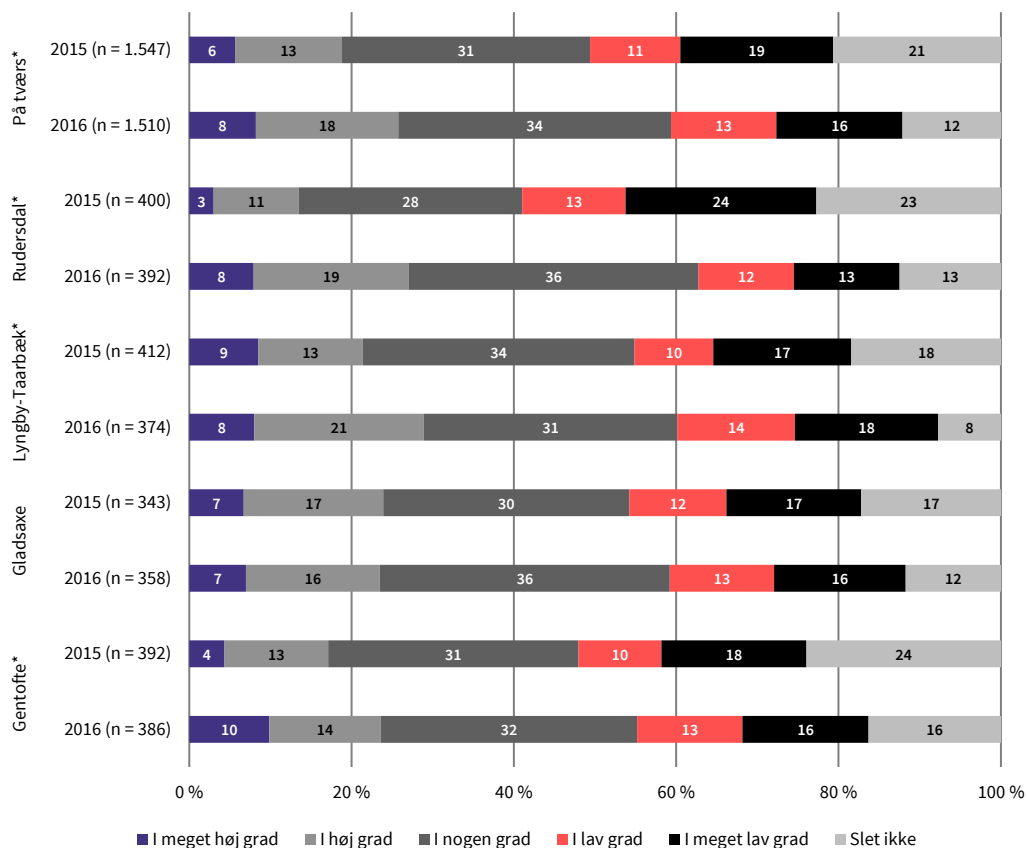


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.10.2

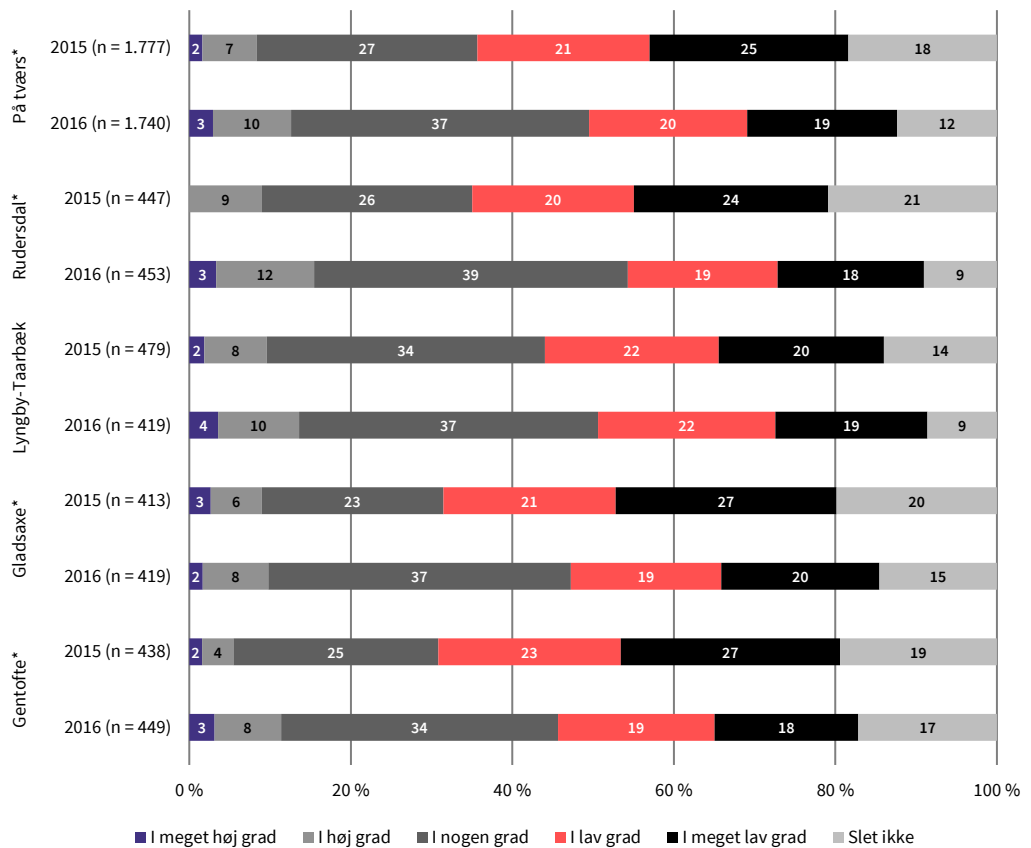
Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver.



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.
 Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.10.3

Vores personale- og/eller teammøder fokuserer på, hvordan man udvikler elevernes evne til at evaluere egne præstationer

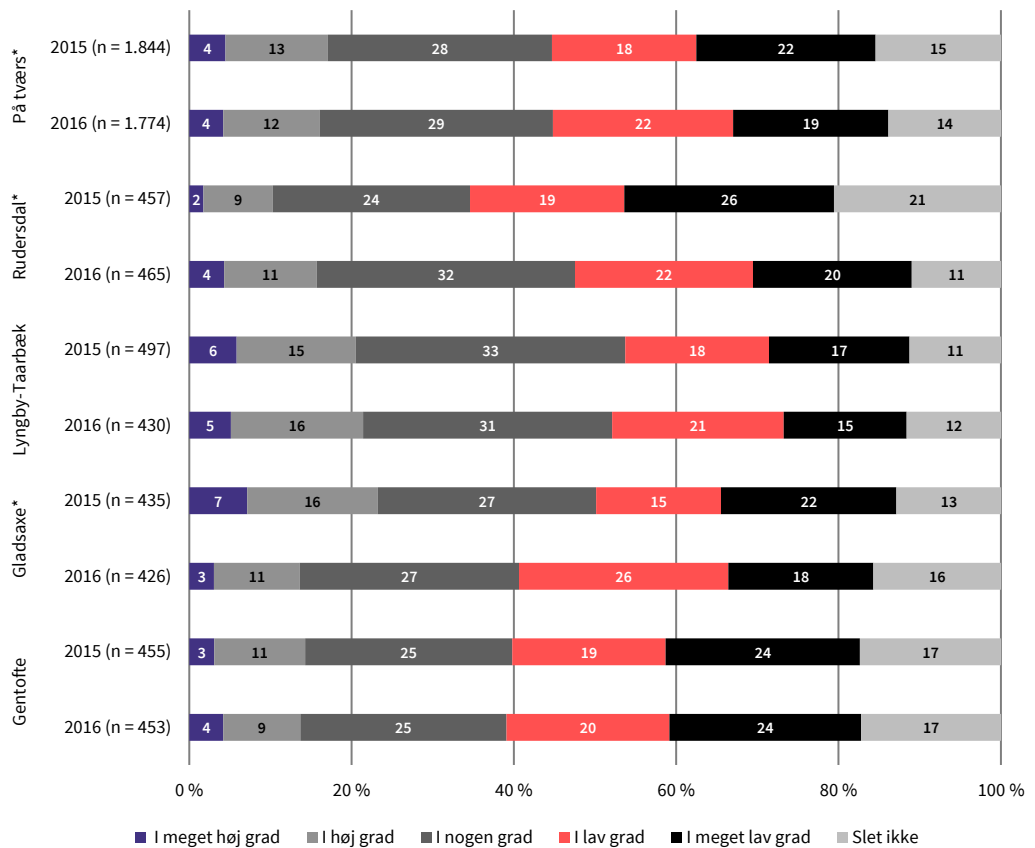


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.10.4

Vi bruger regelmæssigt tid på personale- og/eller teammøder til at analysere den virkning, som vi har på enkelte elever og elevgrupper



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle lærere og pædagoger i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

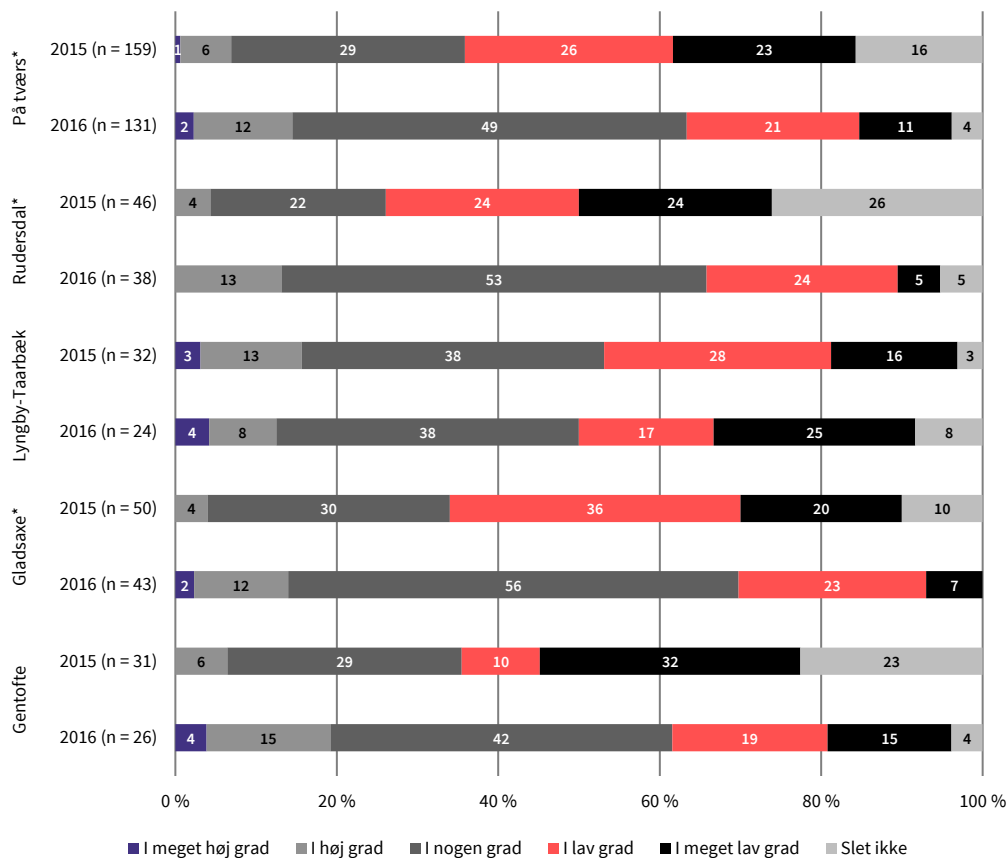
Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Undertema 3: Ledelsens understøttelse af arbejdet med elevernes progression

Skolelederdata

FIGUR 4.11.1

Der er skriftlige planer for, hvordan udvikling af elevernes evner til at evaluere egne præstationer skal foregå.

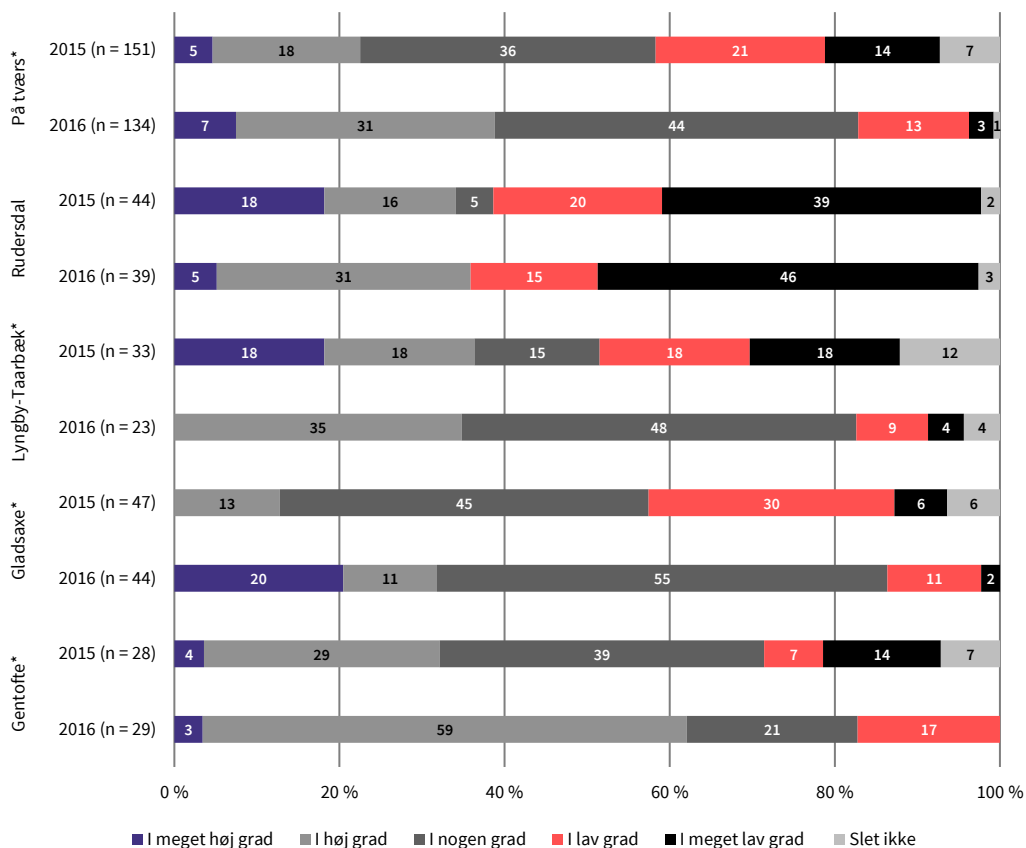


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.11.2

Skolens strategiske planer indeholder, hvilken effekt skolen har og ønsker at have på elevernes læring

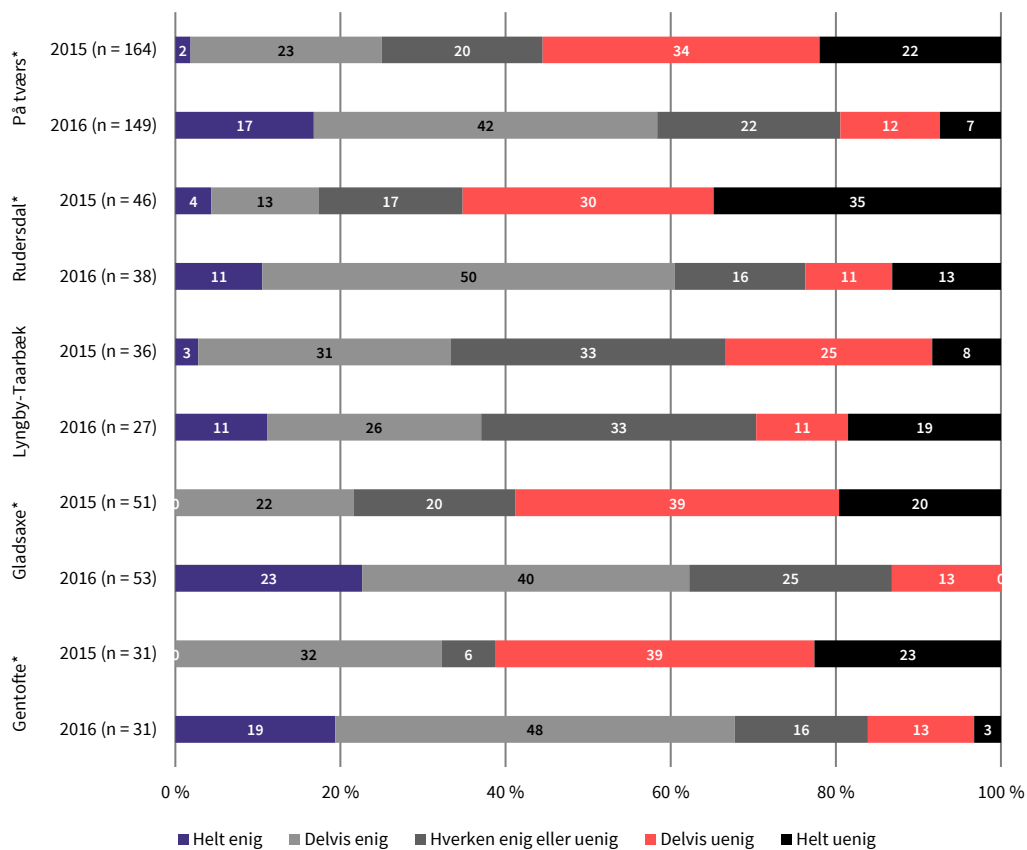


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerner (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.11.3

Ledelsen sætter læringsmål på skoleniveau, baseret på systematisk indsamlet viden om elevernes resultater

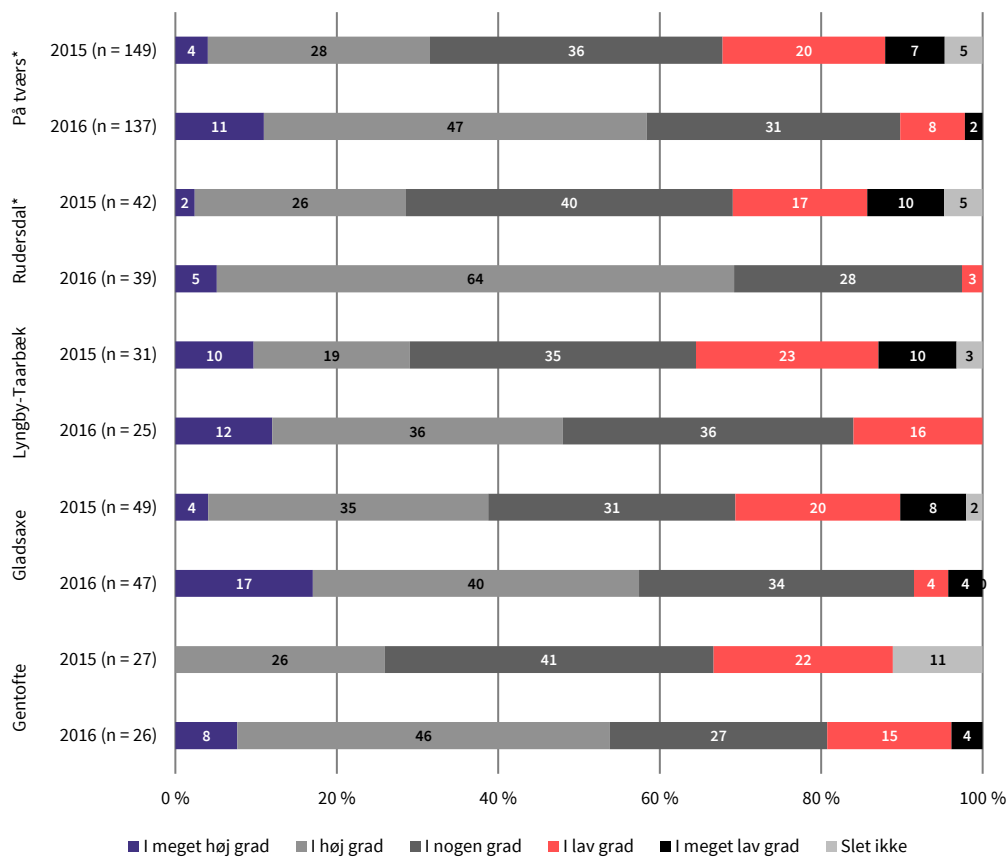


Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

FIGUR 4.11.4

Vores strategi for kompetenceudvikling er baseret på forskning om, hvad der har størst betydning for levernes læring.



Kilde: En spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle skoleledere i de fire kommuner. Spørgeskemaet er udsendt to gange i hhv. foråret 2015 og efteråret 2016.

Note: Ved stjerne (*) er der tale om en signifikant udvikling i svarfordelingerne fra 2015 til 2016

Appendiks D – Litteraturliste

EVA (2017): *Skolers erfaringer med at anvende data*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Alle elever skal lære at lære mere: www.4kommuner.dk (lokaliseret d. 25.10.2017)

Evaluering af Alle elever skal lære at lære mere

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
T 3555 0101
bestil@eva.dk
www.eva.dk

Trykt hos Rosendahls

ISBN (www) 978-87-7182-103-1

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



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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