

A photograph of a child climbing a rope on a climbing wall. The wall is split into orange and light blue sections with various colored climbing holds. The child is wearing a white helmet and a light grey t-shirt, smiling as they hold the rope. The background is a dark purple mat.

EVALUERING AF KOMPETENCE- UDVIKLING AF PÆDAGOGER I SKOLEN – TIL GAVN FOR BØRNS LÆRING OG UDVIKLING

RAPPORT TIL A.P. MØLLER FONDEN, AUGUST 2019

INDHOLD

1.	Opsamling og perspektivering	1
2.	Indledning	3
2.1	Om projektet	3
2.2	Om evalueringen	4
2.3	Læsevejledning	5
3.	Relevans, tilfredshed og vidensudbytte	6
3.1	Motivation har stor betydning for relevans, tilfredshed og udbytte	6
3.2	Pædagogerne er tilfredse og oplever forløbet som relevant	8
3.3	Pædagogerne har fået mere viden om læring, didaktik og dannelse	13
4.	Anvendelse og omsætning i praksis	16
4.1	Pædagogerne anvender deres nye viden og kompetencer i praksis	16
4.2	Motivation og ledelsesunderstøttelse forklarer forskelle i anvendelse	18
4.3	Pædagogerne omsætter deres viden på flere måder	20
5.	Effekter for fagprofessionelle og elever	26
5.1	Pædagogernes faglige selvtillid og rolleforståelse er styrket	27
5.2	Elevernes ikke-kognitive kompetencer er styrket	32
5.3	Elevernes trivsel er ikke forbedret	33
5.4	Elevernes faglighed er kun styrket i lav grad	34

1. OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Pædagogernes praksis og rolle i skolen er styrket, og pædagogerne oplever i højere grad, at de bidrager på lige fod med lærerne i varetagelsen af folkeskolens kerneopgave. Det styrker elevernes ikke-kognitive kompetencer og resultater i dansk.

Sådan lyder den overordnede konklusion i Rambølls evaluering af projektet, "kompetenceudvikling af pædagoger i skolen – til gavn for børns læring og trivsel", der er gennemført af KL og BUPL med finansiering fra A.P. Møller Fonden. Som led i projektet har 1.874 pædagoger fået et massivt kompetenceløft, og det har skabt positive resultater for både skoler, fagprofessionelle og elever.



Pædagogerne er tilfredse med forløbet, der opleves som relevant for deres pædagogiske praksis. Mange anvender også deres nye viden og kompetencer til dagligt, bl.a. til at begrunde deres praksis overfor lærerkolleger.



Pædagogernes viden om didaktik, faglige selvtillid og rolleforståelse er styrket. Pædagogernes praksis i forhold til differentiering, feedback og varieret undervisning er ikke ændret, ligesom at samarbejdet med lærerne overordnet set ikke er forbedret som følge af kompetenceudviklingen.



Pædagogerne oplever, at omsætningen af deres nye viden og kompetencer styrker elevernes ikke-kognitive kompetencer. Kompetenceudviklingen har skabt positive effekter på elevernes faglige resultater i dansk. Der er ikke effekt på elevernes trivsel eller resultater i matematik.

Evalueringen viser, at størstedelen af pædagogerne har været motiveret for at deltage i kompetenceudviklingen og for at anvende deres nye viden og kompetencer efterfølgende. Det er positivt, da der er tæt sammenhæng mellem pædagogernes **motivation og deres tilfredshed med og vidensudbytte** af forløbet samt deres oplevelse af, at kompetenceudviklingen er relevant for deres pædagogiske praksis. Derudover oplever pædagogerne især, at kompetenceudviklingen er relevant og anvendelig, når indholdet matcher den elevgruppe, som pædagogerne arbejder med til dagligt, og når pædagogerne selv har haft indflydelse på valget af kompetenceudvikling.

Kompetenceudviklingsforløbet har derudover styrket pædagogernes **viden om læring, didaktik og dannelse**. Pædagogerne har dermed opnået et større indblik i og viden om det faglige begrebsapparat, der anvendes i skolens læringsmiljøer. Vidensudbyttet er størst for de pædagoger, der oplever, at deres leder aktivt understøtter og viser interesse for deres udbytte af forløbet.

Syv ud af 10 pædagoger anvender deres nye viden på ugentlig basis eller hyppigere et halvt år efter kompetenceudviklingen. Evalueringen viser, at pædagogerne er mere tilbøjelige til at anvende deres nye viden og kompetencer, hvis ledelsen prioriterer tid til, at pædagogerne kan dele deres nye viden med kollegaer, og når pædagogerne undervejs i kompetenceudviklingen har haft mulighed for at øve sig på at omsætte deres nye viden, redskaber og kompetencer i praksis.

Pædagogernes anvender især deres nye viden i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningsaktiviteter, til fagligt at begrunde metoder og indholdsmæssige valg overfor ledelse og kolle-

gaer og til at formulere læringsmål for eleverne. Pædagogernes praksis i forhold til **differentiering, feedback og varierede læringsmiljøer** er derimod ikke styrket som følge af kompetenceudviklingsforløbet.

Kompetenceudviklingen har styrket pædagogernes **faglige selvtillid**, og pædagogerne er blevet mere **sikre på deres rolle i skolen**. Flere pædagoger oplever således, at deres lærerkolleger i højere grad lytter til og anerkender deres faglige indspark, og det giver pædagoger et selvtillidsboost. Imidlertid resulterer det ikke umiddelbart i en overordnet forbedring af det **tværfaglige samarbejde** mellem lærerne og pædagogerne.

Pædagogerne oplever, at omsætningen af deres nye viden og kompetencer i praksis styrker elevernes **ikke-kognitive kompetencer**. Kompetenceudviklingen har desuden positive effekter på elevernes resultater i **dansk**. Imidlertid har kompetenceudviklingen (endnu) ikke forbedret elevernes trivsel og faglige resultater i matematik. Flere skoleledere forventer dog, at pædagogernes styrkede praksis på sigt også vil øge elevernes trivsel og faglige resultater i øvrige fag.

Når evalueringens resultater **perspektiveres til folkeskolens praksis** på et mere overordnet niveau, er særligt tre pointer værd at fremhæve og tage med videre i kommende indsatser for at styrke pædagogernes rolle i skolen og udvikle pædagogisk praksis:

- **Kompetenceudvikling af pædagoger i skolen er en gevinst**
Når pædagogerne rustes til at varetage deres nye rolle i skolen, skaber det både faglige og personlige gevinster for eleverne. Eleverne bliver mere læringsparate og får et større fagligt udbytte af undervisningen. Tilrettelægges det hensigtsmæssigt, kan det være en god investering at kompetenceudvikle pædagoger i skolen.
- **Kompetenceudvikling er kun startskuddet til pædagogisk udvikling**
Kompetenceudvikling ændrer ikke praksis i sig selv, men under de rigtige betingelser kan kompetenceudvikling fungere som startskuddet til en kontinuerlig udvikling af pædagogisk praksis, der gavner skolen som helhed, de fagprofessionelle og eleverne. Det kræver dog, at der investeres mindst ligeså mange ressourcer i at omsætte og fastholde ny viden og nye kompetencer i praksis som i selve kompetenceudviklingsforløbet. Ellers risikeres det, at ellers veltilrettelagte og målrettede kompetenceudviklingsforløb ikke skaber tilstrækkelig værdi i skolens praksis.
- **Det tværfaglige samarbejde kan styrkes endnu mere**
Evalueringen viser, at det tværfaglige samarbejde stadig er svært, og at der fortsat er et potentiale for at arbejde målrettet med at bygge bro mellem de forskellige fagligheder i folkeskolen. Det kræver et vedvarende ledelsesmæssigt fokus, og det kræver øvelse, så der i endnu højere grad etableres et konstruktivt samarbejde om kerneopgaven mellem pædagogerne og lærerne til gavn for elevernes læring, trivsel og dannelse.

2. INDLEDNING

Et af de centrale elementer i folkeskolereformen fra 2014 er **pædagogernes nye og forstærkede rolle**. Der er ca. 15.000 pædagoger i folkeskolen, og med reformen ændres deres rolle betydeligt. Fra primært at varetage opgaver i skolernes fritidstilbud skal pædagogerne i stigende grad indgå i og understøtte skolens kerneopgave. Pædagogerne skal i tæt samarbejde med lærerne bidrage til elevernes læring, udvikling og trivsel. Det stiller **nye krav til pædagogernes kompetencer** og forudsætter, at pædagogerne rustes til at understøtte folkeskolens brede formålsparagraf, inklusionsindsatsen og reformens målsætninger, både når pædagogerne arbejder alene, og når de indgår i et tværfagligt samarbejde med lærere.

På den baggrund har **KL og BUPL** igangsat projektet, "kompetenceudvikling af pædagoger i skolen – til gavn for børns læring og trivsel". A.P. Møller Fonden har bevilget 21 mio. kr. til projektet, der er gennemført i perioden 2016 – 2019 i et samarbejde mellem KL, BUPL, en række professionshøjskoler og 43 kommuner.

Rambøll Management Consulting (Rambøll) har evalueret projektet på vegne af A.P. Møller Fonden. Nærværende rapport indeholder den afsluttende evaluering af projektet.

2.1 Om projektet

Som led i projektet har **1.874 pædagoger fra 314 forskellige folkeskoler** modtaget kompetenceudvikling med henblik på at styrke pædagogernes kompetencer til at arbejde med børn og unges læring, udvikling og trivsel, bl.a. i et tværfagligt samarbejde med lærerne. Kompetenceudviklingen er gennemført af seks professionshøjskoler som et modul i **pædagogisk diplomuddannelse** i fire halvårslige rul med start i efteråret 2016¹.

Modulet, "Pædagogfaglighed og læreprocesser", er baseret på 40 timers undervisning og har bl.a. fokus på temaer som **didaktik, læring og dannelse**, inklusion og trivsel, målstyret læring, tværfaglighed og pædagog- og lærerfaglighed.

Forløbet er bygget op omkring en vekselvirkning mellem teoretisk baseret undervisning og pædagogernes arbejde med undersøgelse og udvikling af egen praksis. Mellem undervisningsgangene har pædagogerne derfor skulle løse en række praksisopgaver med henblik på at **omsætte deres nye viden** i egen praksis og i samarbejdet med lærere og andre pædagoger.

Som en del af forløbet har pædagogerne desuden skulle indgå en uddannelsesaftale med deres nærmeste leder. Uddannelsesaftalen er tænkt som en **handleplan**, der kan benyttes i dialogen mellem pædagogen og nærmeste leder om pædagogernes udbytte af forløbet samt den organisatoriske læring, implementering og forankring af ny viden og nye kompetencer i praksis.

Forud for kompetenceudviklingsforløbet er der desuden afviklet et kick off-seminar med deltagelse af pædagogerne og deres nærmeste leder med henblik på at sikre forventningsafstemning omkring forløbet. Som afslutning på kompetenceudviklingsforløbet er der endvidere afholdt en fælles implementeringsdag for deltagende pædagoger, deres kollegaer og ledere for at understøtte **fastholdelsen af ny viden** og nye kompetencer i praksis.

Endelig har KL og BUPL gennemført forankringsseminarer for skoleledere og forvaltningsrepræsentanter. På seminarerne har ledere, chefer og evt. øvrige medarbejdere kunne udveksle og drøfte erfaringer med **forankring, spredning og omsætning af viden** i praksis indenfor og på tværs af de deltagende kommuner og skoler. Der er afholdt i alt fire forankringsseminarer.

¹ Se mere på www.kl.dk

2.2 Om evalueringen

Evalueringen er gennemført som en kombineret virknings- og effektevaluering, der trækker på en lang række kvantitative og kvalitative datakilder, der kort præsenteres i figuren nedenfor.



Evalueringens datagrundlag anvendes samlet set til at besvare følgende **evalueringsspørgsmål**:

1. Hvorvidt og i hvilken grad har kompetenceudviklingsforløbet styrket pædagogernes faglighed og kompetencer til at indgå i skolens læringsmiljøer med lærerne, og hvilke faktorer kan forklare resultaterne?
2. Hvorvidt og i hvilken grad har kompetenceudviklingsforløbet haft effekter på elevers ikke-kognitive kompetencer, trivsel og faglige kompetencer, og hvilke faktorer kan forklare eventuelle effekter?

Transferteorien har fungeret som teoretisk ramme for evalueringen, og som afsæt for udviklingen af alle dataindsamlingsredskaber². Transferteorien handler kort fortalt om de forhold før, under og efter kompetenceudvikling, der potentielt understøtter, at ny viden og kompetencer fra fx kompetenceudviklingsforløb overføres til og anvendes i praksis.

Før kompetenceudviklingen drejer det sig bl.a. om deltageres motivation for at deltage i kompetenceudviklingen, og om deltagerne oplever, at kompetenceudviklingens indhold er anvendelig i daglig praksis. Under kompetenceudviklingen drejer det sig fx om, at ledere og kollegaer udviser interesse for kompetenceudviklingens indhold, og om der er mulighed for løbende at afprøve ny viden og nye kompetencer i praksis. Efter kompetenceudviklingsforløbet handler det bl.a. om ledelsens opbakning til, at ny viden og nye kompetencer fastholdes i praksis, og om der er mulighed for at sparre med kollegaer, der også har deltaget i kompetenceudviklingen.

Spørgeskemaundersøgelserne blandt pædagogerne før, umiddelbart efter og ca. et halvt år efter kompetenceudviklingen belyser centrale dele af transferteorien, og nedenfor henvises der løbende til faktorer, der fremmer og hæmmer transfer.

² Wahlgren, B. (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Evalueringens analyser er gennemført ved hjælp af en række forskellige metoder. I evalueringen anvender vi både simple frekvensanalyser samt statistiske varians- og regressionsanalyser for at undersøge evalueringens primære undersøgelsesspørgsmål. Forud for regressionsanalyserne er der desuden etableret en indsats- og sammenligningsgruppe ved hjælp af en propensity score matching-strategi. Det er muligt at læse mere om evalueringens datagrundlag, analysestrategier, metoder og supplerende resultater i **metodenotatet**, der fungerer som tillæg til rapporten.

2.3 Læsevejledning

Foruden opsamlingen og indeværende indledning indeholder rapporten tre kapitler, der følger logikken i forandringskæden fra kompetenceudviklingens gennemførelse og anvendelse af ny viden og nye kompetencer i praksis til de resultater og effekter for fagprofessionelle og elever, som pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingen er med til at skabe.

- **Kapitel 3** præsenterer således pædagogernes motivation for, erfaringer med og udbytte af kompetenceudviklingen, herunder pædagogernes tilfredshed med forløbet.
- I **kapitel 4** undersøges det, om pædagogerne anvender deres nye viden og nye kompetencer i praksis, hvordan og under hvilke betingelser.
- **Kapitel 5** indeholder analyser af de resultater og effekter, som kompetenceudviklingen har skabt for pædagogerne i form af fx faglig selvtillid og for elevernes ikke-kognitive kompetencer, trivsel og faglige resultater.



Resultaterne indenfor og på tværs af de tre kapitler **hænger tæt sammen** og styrker gensidigt hinanden. Pædagogernes motivation for at deltage i og anvende deres nye viden og kompetencer fra kompetenceudviklingen har fx både betydning for pædagogernes udbytte af og tilfredshed med forløbet (kapitel 3), og om pædagogerne omsætter ny viden i pædagogisk praksis (kapitel 4) til gavn for elevernes ikke-kognitive kompetencer og faglige resultater (kapitel 5). Derfor bør evalueringens resultater læses i sammenhæng.

Rapporten indeholder derudover fire bokse, hvori evalueringens resultater **perspektiveres til praksis**. Med afsæt i evalueringens resultater og med inspiration fra pædagogisk forskning har vi udarbejdet en række gode råd til, hvad man bl.a. kan gøre for, at pædagoger og andre medarbejdere får mest muligt ud af kompetenceudvikling, så kompetenceudviklingsindsatser både gavner skolen som helhed, de fagprofessionelle og ikke mindst eleverne.

3. RELEVANS, TILFREDSHED OG VIDENSUDBYTTE

Tilfredsheden med kompetenceudviklingen er høj blandt deltagerne, der peger på viden om læring, didaktik og dannelse som det primære udbytte. Oplevelsen af udbytte er særligt stort for deltagere, der på forhånd er motiverede, og som bakkes op af deres ledere.

Når pædagoger i skolen modtager kompetenceudvikling, styrker det deres praksis. Sådan lyder konklusionen, når pædagogerne deler deres oplevelse af relevansen af, tilfredsheden med og vidensudbyttet af kompetenceudviklingen.



Dette kapitel belyser pædagogernes oplevede relevans af, tilfredshed med og vidensudbytte af selve kompetenceudviklingsforløbet. Pædagogernes oplevelser er kortlagt ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse samt interviews.

I et transferperspektiv relaterer kapitlets resultater sig til forhold før, under og umiddelbart efter kompetenceudviklingsforløbet, der påvirker potentialet og sandsynligheden for, at ny viden og nye kompetencer på sigt omsættes i pædagogisk praksis til gavn for børns læring og udvikling. Det drejer sig bl.a. om motivation for at deltage i kompetenceudviklingen, oplevet anvendelighed af forløbets indhold i daglig praksis og forståelse af forløbets indhold.

3.1 Motivation har stor betydning for relevans, tilfredshed og udbytte

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

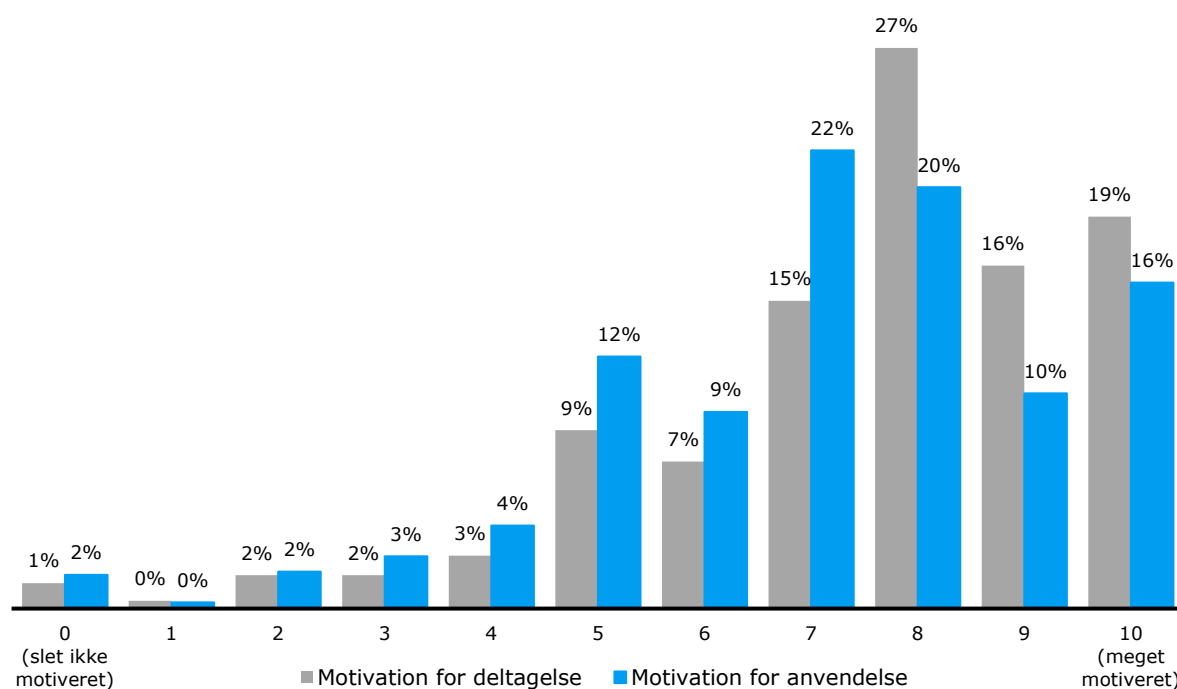
Størstedelen af pædagogerne har været motiveret for at deltage i kompetenceudviklingen, ligesom de er motiveret for i praksis at anvende den viden og de kompetencer, som de har fået med sig fra kompetenceudviklingsforløbet.

Pædagogernes motivation påvirker deres oplevede relevans af, tilfredshed med og vidensudbytte af kompetenceudviklingen.

Transferforskningen peger på, at deltagernes motivation for at deltage i kompetenceudvikling har stor betydning for, om ny viden og nye kompetencer overføres til deres daglige praksis efter kompetenceudvikling.

Som det fremgår af figuren nedenfor, har langt de fleste pædagoger både været motiveret for at deltage i kompetenceudviklingen, ligesom at pædagogerne er motiveret for i praksis at anvende det, som de har lært på kompetenceudviklingsforløbet. Der er således gode forudsætninger for transfer af viden og kompetencer fra kompetenceudviklingsforløbet til pædagogernes praksis.

Figur 3-1: Andel af pædagoger, der er motiveret for at deltage i forløbet og for at anvende det, som de har lært



Note: N=1062 (motivation for deltagelse) & N=677 (motivation for anvendelse). Spørgsmålene angår pædagogernes motivation. Spørgsmålsformulering 1: Hvor motiveret er du samlet set for at deltage i PD-modulet? Datakilde: Førmåling blandt pædagoger. Spørgsmålsformulering 2: Hvor motiveret er du samlet set for at anvende det, som du har lært i dit kompetenceudviklingsforløb? Datakilde: Opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Indeværende evaluering viser, at motivation både påvirker pædagogernes oplevelse af relevans, tilfredshed med og udbytte af kompetenceudviklingsforløbet:

- For det første er der en statistisk signifikant, positiv sammenhæng mellem pædagogernes **motivation for at deltage** i kompetenceudviklingen og oplevelse af relevans samt tilfredshed med kompetenceudviklingsforløbet. Pædagogerne er mere tilfredse og oplever i højere grad kompetenceudviklingsforløbet som relevant, når de er motiveret for at deltage i kompetenceudviklingen. Det vidner op, at forløbet i høj grad har levet op til pædagogernes forventninger, da deltagere, som er meget motiverede for kompetenceudvikling, ofte også har høje forventninger til kompetenceudviklingens form og indhold.
- For det andet er der en signifikant, positiv sammenhæng mellem pædagogernes **motivation for at anvende ny viden og nye kompetencer i praksis** og udviklingen i pædagogernes viden. Jo mere motiverede pædagogerne er for at anvende deres nye viden, jo større udbytte får de af forløbet i form af viden om læring, didaktik og dannelse (og omvendt).

Evalueringen viser, at der er en sammenhæng mellem pædagogernes motivation, og om pædagogerne selv har haft **indflydelse på deres deltagelse** i kompetenceudviklingsforløbet. Blandt pædagoger, som enten er blevet spurgt af deres leder, eller selv har opsøgt deres leder for at blive tilmeldt kompetenceudviklingsforløbet, angiver 70 pct., at de har været meget motiverede for at

deltage i forløbet. Blandt pædagoger, der ikke er taget med på råd, angiver kun 38 pct., at de har været meget motiverede for at deltage i forløbet.

I den forbindelse viser transferforskningen også, at deltagere i kompetenceudvikling selv skal opleve et behov for at lære det, der undervises i, hvis det skal opleves som relevant og anvendeligt. Hvis deltageren har en klar opfattelse af, at læringen har en potentiel positiv indflydelse på kvaliteten af det arbejde, han eller hun udfører til dagligt, er deltageren også mere tilbøjelig til at overføre viden og kompetencer fra kompetenceudviklingsforløbet til egen praksis.

Resultatet føder således ind i den eksisterende transferforskning, som netop understreger, at **medinddragelse** styrker deltagernes motivation og deres oplevelse af, at kompetenceudviklingens indhold er relevant for egen praksis, der igen styrker deltagernes tilfredshed med og anvendelse af ny viden og nye kompetencer efterfølgende. Sammenhængen mellem motivation og anvendelse udfoldes yderligere i afsnit 4.2.

3.2 Pædagogerne er tilfredse og oplever forløbet som relevant

AFSNITETS HOVEDPUNKTER

Syv ud af 10 pædagoger vurderer, at kompetenceudviklingens indhold og pensum i høj eller meget høj grad er relevant for deres praksis og for de elever, de arbejder med til dagligt.

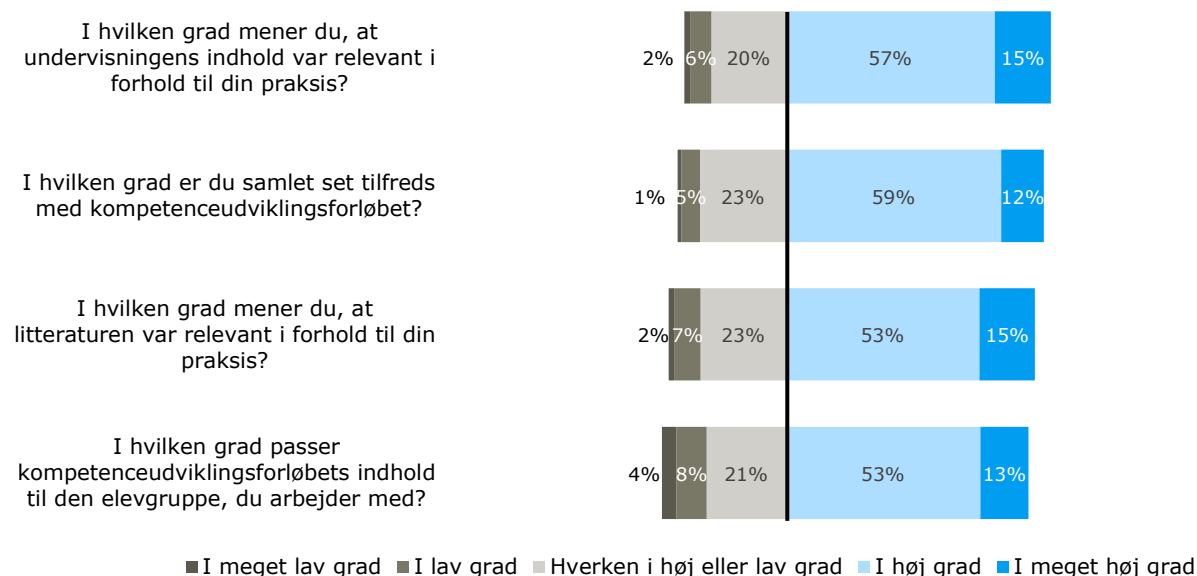
Syv ud af 10 pædagoger er i høj eller meget høj grad tilfredse med kompetenceudviklingsforløbet, og otte ud af 10 pædagoger ville takke ja, hvis de fik tilbud om at deltage i kompetenceudviklingsforløbet igen.

Stor arbejdsmængde og manglende hensyntagen til pædagogernes forudsætninger mindsker tilfredsheden med forløbet.

Kompetenceudvikling skal opleves som umiddelbart relevant og anvendelig af modtagerne. Det er en forudsætning for, at den er virkningsfuld, og at viden fra forløbet kan overføres til deltagernes praksis. Det er derfor positivt, at pædagogerne i evalueringens spørgeskemaundersøgelse giver udtryk for, at de generelt set oplever kompetenceudviklingsforløbet som relevant.

Som det fremgår af figuren herunder, angiver syv ud af 10 pædagoger, at de i høj eller meget høj grad er tilfredse med kompetenceudviklingsforløbet, og de vurderer samtidig, at undervisningens indhold og pensum er relevant for deres praksis og for den elevgruppe, som de arbejder med til dagligt. Selvom hovedparten således er tilfredse med kompetenceudviklingen og samtidig vurderer, at kompetenceudviklingsforløbet har været relevant, er der stadig forskel på pædagogernes oplevelse af forløbet. Der er fx også ca. en tiendedel af pædagogerne, der vurderer, at undervisningens indhold og pensum kun i lav eller meget lav grad er relevant for deres praksis og for deres elevgruppe.

Figur 3-2: Andel af pædagoger, der oplever, at kompetenceudviklingens indhold og pensum er relevant for praksis



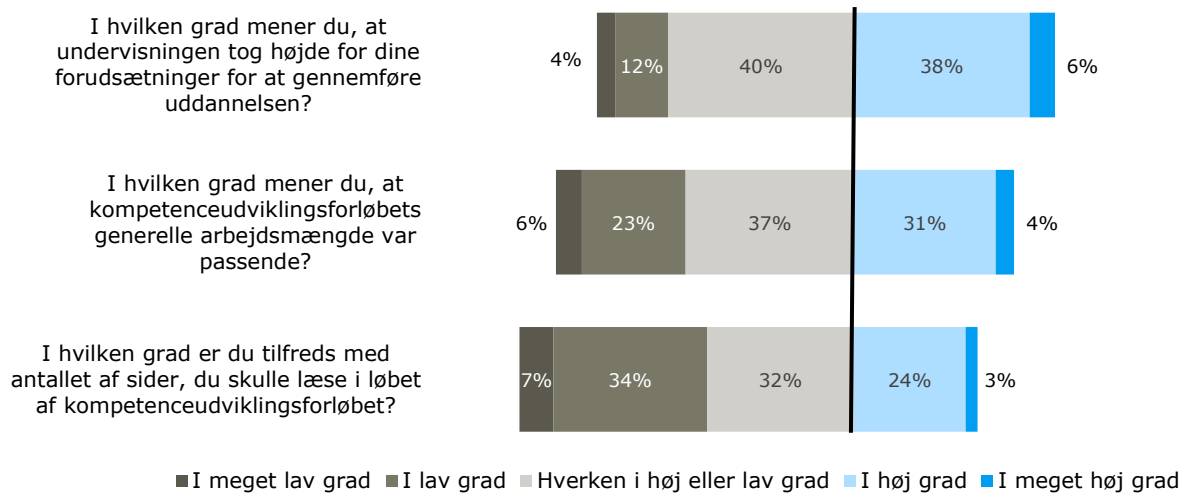
Note: N=852. Spørgsmålene angår pædagogernes vurdering af indholdet af kompetenceudviklingsforløbet og deres samlede tilfredshed. Datakilde: Eftermåling blandt pædagoger.

Figuren vidner dog overordnet om, at kompetenceudviklingsforløbet generelt har levet op til pædagogernes forventninger, og otte ud af 10 pædagoger vil da også takke ja til kompetenceudviklingsforløbet, hvis de fik tilbuddet igen. Evalueringen viser, at forskellige forhold påvirker pædagogernes tilfredshed med kompetenceudviklingsforløbet, og om pædagogerne oplever, at kompetenceudviklingen er relevant for deres praksis på skolen:

- For det første spiller det en vigtig rolle for pædagogernes oplevelse af relevans, at kompetenceudviklingen **passer til den elevgruppe**, de arbejder med til dagligt. Hvis pædagogerne vurderer, at kompetenceudviklingens indhold matcher deres elevgruppe, oplever pædagogerne i højere grad, at kompetenceudviklingen er relevant for deres praksis. Det er særligt pædagoger, som til dagligt arbejder med elever med særlige behov, der oplever, at kompetenceudviklingen ikke matcher deres elevgruppe.
- For det andet spiller **arbejds mængden** under kompetenceudviklingsforløbet en rolle for pædagogernes samlede tilfredshed. Oplever pædagogerne, at arbejds mængden ved at deltage i kompetenceudviklingen er for høj, er deres tilfredshed med kompetenceudviklingsforløbet også mindre. Særligt pædagoger med læsevanskeligheder giver udtryk for, at arbejds mængden har været for høj. Det understreger, at **differentiering**, hvor man tager højde for og matcher pædagogernes forudsætninger for at deltage i forløbet, er vigtig for pædagogernes tilfredshed.

Som det fremgår af figuren nedenfor, oplever pædagogerne generelt, at det har været **krævende** at deltage i kompetenceudviklingsforløbet.

Figur 3-3: Pædagogernes oplevelse af arbejdspress og differentiering af kompetenceudviklingsforløbet



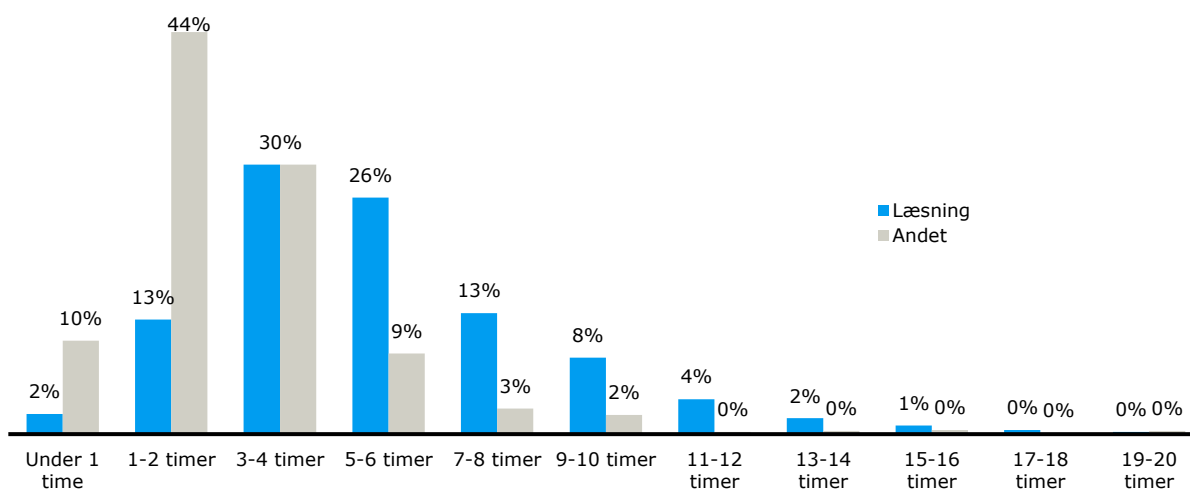
Note: N=852. Spørgsmålene angår pædagogernes vurdering af indholdet af kompetenceudviklingsforløbet. Datakilde: Eftermåling blandt pædagoger.

At det har været krævende at deltage i forløbet, kommer også til udtryk i interviews, hvor pædagogerne giver udtryk for, at det har været hårdt at "være tilbage på skolebænken". Flere af underviserne på kompetenceudviklingsforløbet har stillet læseguides til rådighed for at hjælpe pædagogerne med læsningen, ligesom at mange af skolerne også har afsat timer til pædagogernes forberedelse. Alligevel peger flere af pædagogerne på, at pensum både har været omfattende og svært. Det gælder ikke mindst de pædagoger, der har læsevan-skeligheder.

Som det fremgår af figuren nedenfor, har over halvdelen af pædagogerne brugt mellem tre til seks timer pr. uge på at læse pensum forud for undervisningen og omkring en femtedel har brugt mellem syv og 10 timer pr. uge. Det tyder altså på, at det har været krævende for pædagogerne at deltage i kompetenceudviklingen.

“
Jeg fik lidt en mavepuster med al det pensum og læsning. Og da jeg læste, var der en masse teori og et sprog, som jeg slet ikke kunne læse. Det bøvler vi stadig med. Der har generelt været en masse materiale, som var svært at gå til”

Figur 3-4: Pædagogernes gennemsnitlige forberedelsestid pr. uge



Note: N=852. Spørgsmålsformulering (læsning): Hvor meget tid har du gennemsnitligt brugt på at læse op til undervisningen pr. uge? Spørgsmålsformulering (andet): Hvor meget tid har du gennemsnitlig brugt på andre aktiviteter i relation til kompetenceforløbet pr. uge? Datakilde: Eftermålingen blandt pædagoger.

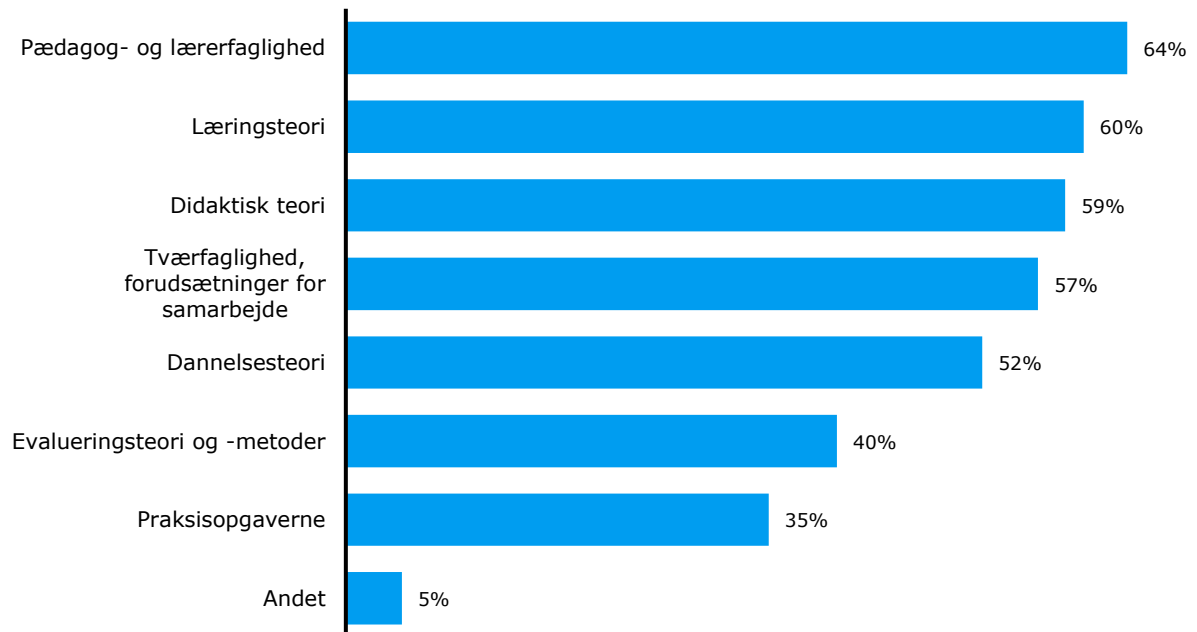
Pædagogerne har også brugt tid på andre aktiviteter end læsning for at forberede sig til undervisningen. De har bl.a. skulle lave praksisopgaver imellem undervisningsgangene, ligesom flere af pædagoger har deltaget i studiegrupper. Der har altså været **betydelig forberedelsestid** forbundet med pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingen. For nogle pædagoger har det medført en lavere tilfredshed med forløbet.

Transferforskningen peger på, at udbyttet af kompetenceudvikling blandt andet afhænger af, om deltagerne i kompetenceudviklingsforløbet har tiltro til egne evner og muligheder for at gennemføre forløbet. Det er derfor vigtigt, at krav og mål i kompetenceudviklingsforløbet er høje men samtidig også **realistiske**. Hvis krav og mål ikke er realistiske, kan motivationen for og dermed udbyttet af kompetenceudviklingen falde blandt deltagerne.

Denne evaluering viser imidlertid, at der *ikke* er en statistisk signifikant sammenhæng mellem pædagogernes forberedelsestid og deres vidensudbytte. Selvom det har været krævende for pædagoger at deltage i forløbet, er der ikke noget, der tyder på, at arbejdsmængden har været så høj, at det har mindsket pædagogernes udbytte af kompetenceudviklingsforløbet.

I forhold til indholdet af kompetenceudviklingen peger pædagogerne især på, at viden om **pædagog- og lærerfaglighed** er anvendelig i deres pædagogiske praksis. Det indikerer, at indholdet imødekommer et behov for at styrke pædagogernes faglighed og kompetencer til i samarbejde med lærerne om at indgå i og understøtte skolens læringsmiljøer.

Figur 3-5: Andele af pædagoger, der oplever, at specifikke indholdsmæssige temaer er relevant for egen praksis



Note: N=589. Spørgsmålsformulering: Er der dele af forløbet, der har været særligt anvendelige i din pædagogiske praksis? (sæt gerne flere krydser). Spørgsmålet er kun stillet til de pædagoger, der har svaret hverken i høj eller lav grad, i høj grad eller i meget høj grad til spørgsmålet "I hvilken grad har du anvendt den viden og de kompetencer, som du har fået med dig fra kompetenceforløbet i din konkrete pædagogiske praksis siden kompetenceforløbets afslutning?" Datakilde: Opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Det er derudover værd at bemærke, at kun 35 pct. af pædagogerne angiver, at kompetenceudviklingens **praksisopgaver** er anvendelige i deres pædagogiske praksis. Da praksisopgaverne er tænkt som en central øvebane for at støtte omsætningen af ny viden til praksis, er det en udfordring for projektet. Det kan dog ikke konkluderes entydigt ud fra evalueringen, at kompetenceudviklingen generelt har haft en svag kobling mellem teori og praksis. I interviews efterspørger flere pædagoger en klarere kobling, fx via flere praksisseksempler, men andre fremhæver omvendt koblingen mellem teori og praksis som et positivt element ved kompetenceudviklingsforløbet.



Opgaverne var fine og gav god mening, men der manglende tid til at udføre dem.

En mulig forklaring på de forskellige opfattelser af kompetenceudviklingens kobling mellem teori og praksis kan være, at kompetenceudviklingen er blevet gennemført af forskellige professionshøjskoler og undervisere, og at kommunerne har haft mulighed for at tone deres forløb til lokale behov og forhold. Det kan betyde, at der har været forskel på, hvor praksisrettet kompetenceudviklingen har været på tværs af professionshøjskoler og kommuner.

En anden mulig forklaring kan være, at pædagogerne har haft forskellige rammer for at arbejde med praksisopgaverne mellem undervisningsdagene. På nogle skoler har skolelederne fx taget skemamæssige hensyn til pædagogernes muligheder for at gennemføre praksisopgaver mellem undervisningsgangene, mens det ikke er tilfældet på andre skoler.

3.3 Pædagogerne har fået mere viden om læring, didaktik og dannelse

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

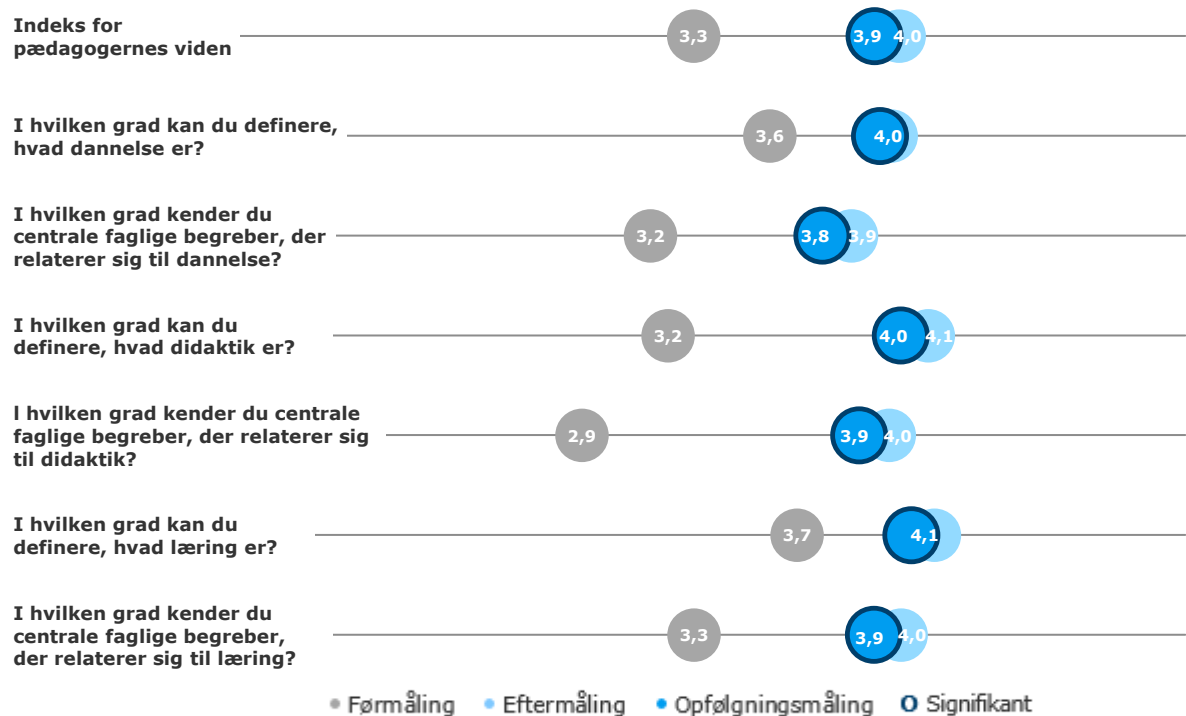
Kompetenceudviklingsforløbet har styrket pædagogernes viden om læring, didaktik og dannelse. Pædagogerne har dermed opnået et større indblik i og viden om det faglige begrebsapparat, der anvendes i skolens læringsmiljøer.

Vidensudbyttet er størst for de pædagoger, der i høj grad oplever, at deres leder aktivt understøtter pædagogernes deltagelse og efterfølgende viser interesse for pædagogernes udbytte af kompetenceudviklingsforløbet.

Det fremgår af figuren nedenfor, at kompetenceudviklingen har medført en signifikant positiv udvikling i pædagogernes **viden om læring, didaktik og dannelse**. Særligt pædagogernes viden om didaktik styrkes som følge af kompetenceudviklingsforløbet. Pædagogerne har dermed opnået et større indblik i og viden om det faglige begrebsapparat, der anvendes i skolens læringsmiljøer.

Flere af pædagogerne fortæller også i interviewene, at de har fået mere viden om centrale begreber som feedback, dannelse og læring, og at de bruger den viden til at **kvalificere, underbygge og begrunde** deres pædagogiske praksis med afsæt i fx læringsteori.

Figur 3-6: Udvikling i pædagogernes viden om læring, didaktik og dannelse mellem før-, efter- og opfølgingsmålingen.



Note: N=448. Indekset består af de seks items om pædagogernes viden, som også indgår i figuren. Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede vidensscore, og 1 angiver den lavest mulige vidensscore. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem før-måling og opfølgingsmåling. Datakilde: Før-, efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Foruden pædagogernes motivation peger evalueringen på særligt ét forhold, der påvirker pædagogernes vidensudbytte af kompetenceudviklingsforløbet:

- **Ledelsens understøttelse** af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingen spiller en central rolle for udviklingen i pædagogernes viden om læring, didaktik og dannelse. Når

pædagoger i høj grad oplever, at deres leder har vist interesse for deres udbytte og praksis, får pædagogerne tilsvarende mere ud af at deltage i kompetenceudviklingsforløbet.

Evalueringen viser også, at der sker en **lille tilbagegang i pædagogernes viden** om læring, didaktik og dannelse over tid. Det indikerer, at det kan være svært for pædagogerne at fastholde deres nye viden og nye kompetencer i praksis, når hverdagen melder sig. Om det er tilfældet, undersøges nærmere i næste kapitel, der handler om anvendelse og omsætning af nye kompetencer i praksis.

“
Læring er blevet en større del af vores arbejde, så det har været godt at få teoretisk viden omkring læring.

HVORDAN SIKRER I SOM KOMMUNE EN RELEVANT, UDBYTTETTERIG OG ANVENDELIG KOMPETENCEUDVIKLING?



Succeskriteriet for et godt kompetenceudviklingsforløb er, at indholdet er relevant for deltagerne, og at deltagerne kan anvende det, de har lært, i deres egen praksis. Ifølge transferteori kræver det, at kompetenceudviklingens indhold matcher anvendelsessituationen og indeholder løsninger på nogle af de udfordringer, som de fagprofessionelle står med til hverdag. Når de store linjer for kompetenceudviklingsforløbets form og indhold tegnes i dialog mellem fx professionshøjskoler, kommuner og skoler, er det derfor vigtigt at tage udgangspunkt i en grundig analyse af lokale behov og udfordringer.

Evalueringen indikerer derudover, at I som kommune kan gøre en række ting for at øge relevansen og anvendeligheden af efteruddannelse, når I bestiller og tilrettelægger kompetenceudvikling i dialog med jeres leverandører. Som kommune kan I bl.a. stille følgende krav til jeres leverandører:

- **Tilpas kompetenceudviklingen til anvendelsessituationen**
Pædagogerne oplever især, at kompetenceudviklingen er relevant og anvendelig, når det passer til den elevgruppe, de arbejder med til dagligt. Derfor er det ikke nødvendigvis en effektiv strategi at give alle medarbejdere det samme forløb. I stedet kan I med fordel igangsætte lokalt tilpassede forløb, der tager højde for medarbejdernes undervisningsopgaver og elever.
- **Slå bro mellem teori og praksis**
Omkring en femtedel af pædagogerne oplever, at det er svært at omsætte teori fra kompetenceudviklingsforløbet til konkret undervisning og pædagogisk praksis. Derfor bør praksis tænkes mere aktivt ind i undervisningen på kompetenceudviklingsforløb. Det kan fx ske via rollespil eller ved at tage udgangspunkt i deltagerne egne eksempler i undervisningen.
- **Understøt afprøvning i praksis**
Pædagogerne er mere tilbøjelige til at anvende deres nye viden og kompetencer, når de har muligheder for løbende at afprøve nye tilgange og redskaber i egen praksis. Imidlertid er det kun ca. hver tredje pædagog, der oplever, at praksisopgaverne er anvendelige. Derfor er der behov for at understøtte praksisafprøvningen med andre metoder, fx supervision, co-teaching eller gennembrudsmetoden.

Find bl.a. mere inspiration her:

Wahlgren (2009): [Transfer mellem uddannelse og arbejde](#)

EVA (2013): [Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling](#)

HVORDAN KAN DU SOM SKOLELEDER I PRAKSIS STYRKE PÆDAGOGERNES UDBYTTET AF KOMPETENCEUDVIKLING?



Som skoleleder spiller du en central rolle i forhold til at sikre, at dine medarbejdere får mest muligt ud af kompetenceudvikling, og dermed at kompetenceudviklingsindsatser gavner både skolen som helhed og jeres elever. Det ved vi fra forskning, og det viser denne evaluering også.

Med afsæt i resultaterne og med inspiration fra den pædagogiske forskning kan du som leder bl.a. benytte dig af nedenstående greb til at styrke pædagogernes udbytte af kompetenceudviklingsforløb:

- **Involvér medarbejderne i valg af kompetenceudviklingsforløb**
Når medarbejderne selv har indflydelse på valg af kompetenceudvikling, styrker det pædagogernes motivation for og tilfredshed med kompetenceudvikling. Kompetenceudviklingen opleves også som mere relevant, og det øger sandsynligheden for, at medarbejderne anvender deres nye viden og kompetencer i praksis efter kompetenceudviklingen.
- **Sørg for, at kompetenceudviklingen matcher behov og elevgruppe**
Pædagogerne oplever, at kompetenceudviklingsforløb er mest relevant, når det passer til den elevgruppe, de arbejder med til dagligt. Det gør det nemmere for pædagogerne at øve sig i at bruge deres nye viden og nye kompetencer til dagligt, og det gavner deres faglige selvtillid.
- **Støt de medarbejdere, der har behov for det**
Det kan være krævende at komme "tilbage på skolebænken" igen. Det gælder ikke mindst for medarbejdere, der fx har læsevanskeligheder, eller som ikke har deltaget i kompetenceudvikling længe. De medarbejdere kan have brug for ekstra støtte for at få det optimale udbytte af kompetenceudvikling. Det kan fx være i form af sparring eller ekstra forberedelsestid.
- **Etablér 'øvebaner' i medarbejdernes daglige praksis**
Når medarbejderne har tid og rum til at øve sig på at omsætte ny viden og nye kompetencer i praksis, prøve sig frem og har mulighed for at begå og lære af fejl i et trygt rum, styrker det deres udbytte og anvendelse af kompetenceudvikling.
- **Gør fastholdelse af ny viden, kompetencer og praksis til et fælles mål**
Pædagogerne anvender i højere grad deres nye viden og nye kompetencer i praksis, når det er et strategisk fokus for ledelsen. Gør derfor fastholdelse af ny viden til et fælles mål for teamet eller for hele skolen, selvom alle ikke har deltaget i kompetenceudviklingsforløb.

Find bl.a. mere inspiration her:

Rambøll (2017): [Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?](#)

DCU og Rambøll (2014): [Pædagogisk ledelse](#)

4. ANVENDELSE OG OMSÆTNING I PRAKSIS

Pædagogerne anvender i høj grad ny viden og nye kompetencer i konkret pædagogisk praksis, der bl.a. omsættes i en mere teoretisk funderet tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningsaktiviteter. Pædagogerne bruger i højere grad faglige begreber til at argumentere for valg af metoder og indhold over for ledelse og kollegaer.

Pædagoger anvender og omsætter i høj grad deres nye viden og nye kompetencer i deres daglige praksis. Således lyder konklusionen i indeværende kapitel, der stiller skarpt på, hvorvidt, hvordan og under hvilke betingelser pædagogerne anvender viden og kompetencer fra kompetenceudviklingsforløbet, når de planlægger og gennemfører undervisningsaktiviteter i samarbejde med deres lærer- og pædagogkollegaer.



I et transferperspektiv relaterer kapitlets resultater sig til forhold under og efter kompetenceudviklingsforløbet, der påvirker pædagogernes muligheder for at anvende og forankre ny viden og nye kompetencer i konkret pædagogisk praksis til gavn for børns læring og udvikling. Det drejer sig bl.a. om pædagogernes motivation for at anvende ny viden og nye kompetencer i praksis og ledelsens opbakning til, at pædagogerne arbejder med at udvikle deres praksis på egen hånd og i tæt samarbejde med ledelse og kollegaer. Pædagogernes og ledernes oplevelser er i indeværende kapitel kortlagt ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse samt interviews.

4.1 Pædagogerne anvender deres nye viden og kompetencer i praksis

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

Seks ud af 10 pædagoger angiver umiddelbart efter kompetenceudviklingen, at de i høj eller meget høj grad anvender deres nye viden og kompetencer i deres pædagogiske praksis.

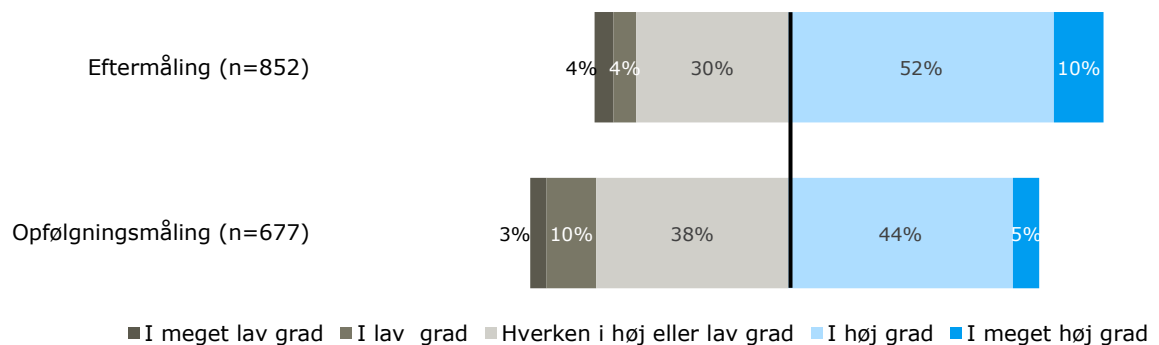
Et halvt år efter kompetenceudviklingsforløbet anvender 7 ud af 10 pædagoger deres nye viden på ugentlig basis eller hyppigere.

Skal kompetenceudviklingen på sigt styrke elevernes læring, udvikling og trivsel, er det afgørende, at de deltagende pædagoger anvender og omsætter deres nye viden og nye kompetencer i den pædagogiske praksis. Det er derfor positivt, at pædagogerne i evalueringens spørgeskemaundersøgelse giver udtryk for, at de i høj grad anvender ny viden og nye kompetencer i konkret pædagogisk praksis.

Som det fremgår af figuren nedenfor, svarer seks ud af 10 pædagoger umiddelbart efter kompetenceudviklingen, at de i høj eller meget høj grad anvender deres nye viden og nye kompetencer i praksis. Kun omkring en tiendedel af pædagogerne angiver, at de i lav eller meget lav grad anvender viden og kompetencer fra forløbet i deres praksis. Det vidner om, at det i høj grad er lykket at skabe transfer fra kompetenceudviklingen til konkret pædagogisk praksis.

Figur 4-1: Pædagogernes anvendelse af ny viden og kompetencer

I hvilken grad har du anvendt den viden og de kompetencer, som du har fået med dig fra kompetenceforløbet i din konkrete pædagogiske praksis?

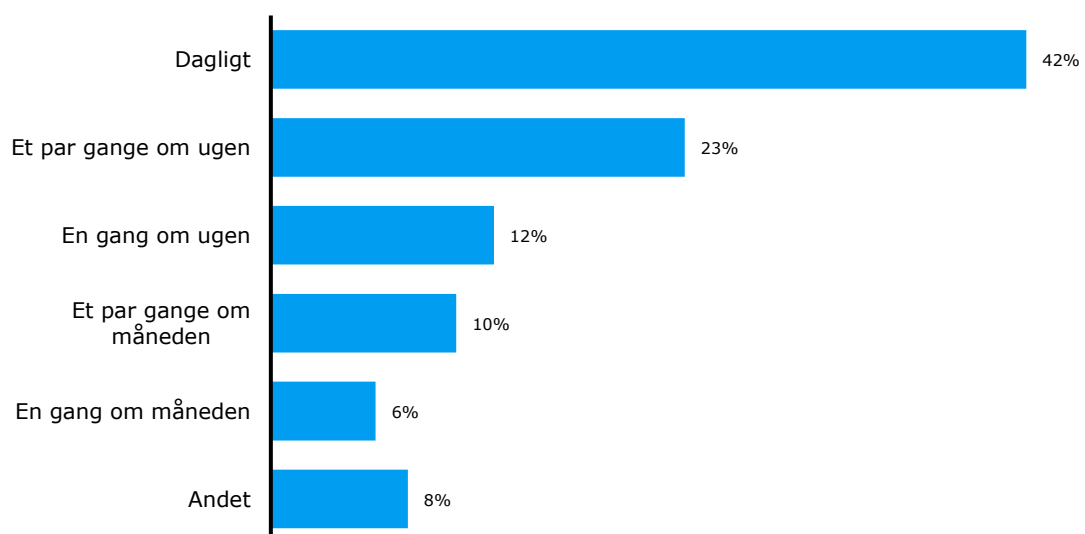


Note: Spørgsmålene angår pædagogernes vurdering af anvendelse af kompetenceudviklingsforløbet. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad gør nedenstående udsagn sig gældende? Datakilde: Efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Pædagogernes anvendelse af viden og kompetencer fra kompetenceudviklingen falder dog en smule over tid. Der er således kun fem ud af 10 pædagoger, der et halvt år efter kompetenceudviklingen fortsat vurderer, at de i høj eller meget høj grad anvender den viden og de kompetencer, som de har fået med sig fra kompetenceudviklingsforløbet i deres pædagogiske praksis.

Reelt er der dog tale om et meget beskedent fald i pædagogernes anvendelse af deres nye viden og kompetencer. Som det fremgår af figuren nedenfor, svarer syv ud af 10 pædagoger, at de et halvt år efter kompetenceudviklingen fortsat anvender viden og kompetencer fra forløbet på ugentlig basis eller hyppigere.

Figur 4-2: Hyppighed i anvendelsen af ny viden og nye kompetencer



Note: N=677. Spørgsmålsformulering: Hvor ofte anvender du den viden og de kompetencer, som du har fået med dig fra kompetenceforløbet i din pædagogiske praksis? Datakilde: Opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Der er hele fire ud af 10 pædagoger, der dagligt anvender den viden og de kompetencer, som de har fået med sig fra kompetenceudviklingsforløbet i deres pædagogiske praksis. Derudover svarer to ud af 10 pædagoger, at de anvender deres nye viden og kompetencer i praksis et par gange om ugen. Evalueringen peger derfor samlet set på, at pædagogerne i vid udstrækning er lykkedes med at fastholde og omsætte deres nye viden og nye kompetencer i praksis.

Selvom en stor del af pædagogerne angiver, at de både i høj grad og relativt hyppigt anvender viden og kompetencer fra forløbet, er der også forskelle pædagogerne imellem. I afsnittet nedenfor undersøger vi, hvad der kan forklare **forskellene** i pædagogernes anvendelse af viden og kompetencer fra kompetenceudviklingsforløbet.

4.2 Motivation og ledelsesunderstøttelse forklarer forskelle i anvendelse

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

Pædagogerne er mere tilbøjelige til at anvende deres nye viden og kompetencer, hvis de er motiverede, og hvis ledelsen prioriterer tid til, at pædagogerne kan dele deres nye viden med kollegaer.

Når pædagogerne oplever, at de har haft mulighed for at afprøve deres nye viden og nye kompetencer i praksis, anvender de også i højere grad deres nye viden og kompetencer.

Lederne kan styrke pædagogernes oplevelse af ledelsesunderstøttelse via løbende feedback og ved at sætte et strategisk fokus på fastholdelse og forankring af viden og kompetencer.

Evalueringen viser, at der er flere faktorer, som kan forklare forskellene i pædagogernes anvendelse af den viden og de kompetencer, de har fået med sig fra kompetenceudviklingsforløbet:

- Pædagogernes **motivation** for at anvende deres nye viden og kompetencer.
- Pædagogernes **mulighed for at afprøve** kompetenceudviklingsforløbets indhold i praksis.
- Lederens **understøttelse** af pædagogernes omsætning af viden i praksis.

Pædagogernes **motivation** har en signifikant positiv betydning for pædagogernes anvendelse af viden og kompetencer fra kompetenceudviklingsforløbet. Hvis pædagoger er motiverede for at anvende deres nye viden og oplever, at kompetenceudviklingens indhold er relevant for deres elevgruppe, anvender de i højere grad den opkvalificering, som de har fået med sig fra kompetenceudviklingsforløbet i deres daglige pædagogiske praksis.

Det harmonerer godt med viden fra transferforskningen, der netop understreger, at omsætning af ny viden og nye kompetencer afhænger af, at kompetenceudviklingen indholdsmæssigt og metodisk forholder sig til anvendelsessituationen (i det her tilfælde målgruppen), og at deltagerne på kompetenceudviklingsforløbet er motiverede for at omsætte ny viden og redskaber i egen praksis.

Derudover er pædagogerne mere tilbøjelige til at anvende deres nye viden og kompetencer, hvis de løbende har haft **mulighed for at afprøve** kompetenceudviklingsforløbets indhold i praksis. Når pædagogerne oplever, at de har haft gode muligheder for at øve sig i at bruge nye tilgange og



Det er vigtigt, at gryden holdes i kog. Jeg tror, det er en fordel, at vi bliver ved med at have folk afsted, fordi så får man det også hele tiden selv op at vende.

redskaber undervejs i forløbet, anvender de også i højere grad deres nye viden og kompetencer et halvt år efter forløbets afslutning.

Transferforskningen peger på, at **opbakning fra kollegaer** er et af de elementer, som kan være med til at skabe et godt transfermiljø. I interviews giver særligt lederne udtryk for, at omsætningen af pædagogernes nye

viden og kompetencer styrkes, i takt med at flere pædagoger på skolen gennemfører kompetenceudviklingen. Det er således positivt for omsætningen af kompetenceudviklingens indhold i praksis, hvis flere pædagoger på samme skole får et kompetenceløft. I interviews fremhæver flere pædagoger også, at det har været med til at fastholde fokus på kompetenceudviklingen over tid. Evalueringen viser imidlertid, at der ikke er en statistisk signifikant sammenhæng mellem pædagogernes generelle anvendelse af indhold og redskaber fra kompetenceudviklingsforløbet og deres oplevelse af støtte fra pædagog- og lærerkolleger.

Til gengæld viser evalueringen, at **ledelsesunderstøttelse** har en statistisk signifikant, positiv betydning for graden af anvendelse. Jo mere pædagogerne oplever, at deres leder understøtter dem i at omsætte ny viden i praksis, desto mere anvender pædagogerne den viden til daglig. Der er en række ledelsesgreb, som i særlig grad medfører, at pædagogerne oplever, at deres ledere bakker dem op i at anvende deres nye viden og kompetencer i praksis:



Flere og flere pædagoger har fået modulet, og det bliver tydeligere og tydeligere, at det har en effekt. Jo flere pædagoger, der har uddannelse, jo bedre er det.

- For det første er **feedback** fra ledelsen vigtig. Pædagogerne oplever i højere grad, at ledelsen understøtter dem i omsætningen af deres nye viden og kompetencer, når lederne angiver, at de giver pædagogerne løbende feedback.
- For det andet kan lederne øge pædagogernes oplevelse af ledelsesunderstøttelse ved at sætte fokus på forankringen af pædagogernes nye viden og kompetencer på et **strategisk niveau**. Det kan eksempelvis foregå ved, at fokus på fastholdelse og forankring af pædagogernes vidensudbytte indgår som et fælles mål for hele teamet eller hele afdelingen.
- Det har modsat en negativ betydning for pædagogernes fastholdelse af viden, når ledelsen har fokus på forankring på et **individuel niveau**, fx ved at spørge ind til pædagogernes anvendelse af deres nye viden i forbindelse med MUS-samtaler. Hvis omsætningen af pædagogernes viden og kompetencer bliver gjort til et individuelt anliggende fremfor et fælles ansvar i teamet, mindsker det således pædagogernes fastholdelse af viden i praksis.

Fire ud af 10 pædagoger angiver desuden, at det har været en barriere for deres omsætning af kompetenceudviklingens indhold, at lederne ikke har udarbejdet en konkret **handleplan** for, hvordan ny viden og nye kompetencer fastholdes i praksis³. Tre ud af 10 pædagoger vurderer også, at deres leder ikke har prioriteret tid til, at de kan dele deres nye viden og kompetencer med deres

³ Senere i projektet blev der på baggrund af bl.a. evaluering stillet krav om, at både kommuner og skoler skulle udarbejde en konkret implementeringsplan. I hvilket omfang det er sket, og hvad det har betydet for pædagogernes muligheder for at forankre ny viden i praksis er desværre ikke muligt at undersøge med det tilgængelige datagrundlag.

kollegaer, mens knap en fjerdedel af pædagogerne oplever, at deres team ikke har haft overskud til at modtage nye inputs, og at det har været svært at omsætte teori til pædagogisk praksis.

At ikke alle pædagoger har haft mulighed for at sparre og videndele med deres kollegaer om kompetenceudviklingsforløbet, har en negativ betydning for pædagogernes anvendelse af deres nye kompetencer i praksis. Evalueringen viser, at pædagogerne i højere grad omsætter deres nye viden og kompetencer til daglig, når de oplever, at **ledelsen prioriterer tid** til, at de kan dele deres vidensudbytte med kollegaer.

Der er dog en tredjedel af pædagogerne, som svarer, at der ikke har været barrierer forbundet med at omsætte deres nye viden i praksis. Det indikerer, at mange skoler har formået at skabe et transfermiljø, der understøtter pædagogernes mulighed for at anvende og omsætte deres nye viden og nye kompetencer i deres pædagogiske praksis.

4.3 Pædagogerne omsætter deres viden på flere måder

AFSNITETS HOVEDPUNKTER

Pædagogerne omsætter deres nye viden i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningsaktiviteter, til fagligt at begrunde metoder og indholdsmæssige valg overfor ledelse og kollegaer og til at formulere læringsmål.

Pædagogerne er mere tilbøjelige til at arbejde med læringsmål, hvis de oplever, at de har haft mulighed for at afprøve kompetenceudviklingsforløbets indhold og redskaber i praksis.

Pædagogernes praksis i forhold til differentiering, feedback og varierede læringsmiljøer er ikke blevet ændret som følge af kompetenceudviklingsforløbet.

Kompetenceudviklingen af pædagogerne har medført en signifikant, positiv udvikling i pædagogernes anvendelse af viden om læring, didaktik og dannelse i **tilrettelæggelsen og gennemførelsen**

af undervisningsaktiviteter. Det er særligt pædagogernes anvendelse af viden om didaktik, der styrkes som følge af kompetenceudviklingsforløbet. Pædagogerne omsætter dermed deres nye viden og kompetencer i en mere **teoretisk funderet** tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen på skolen.

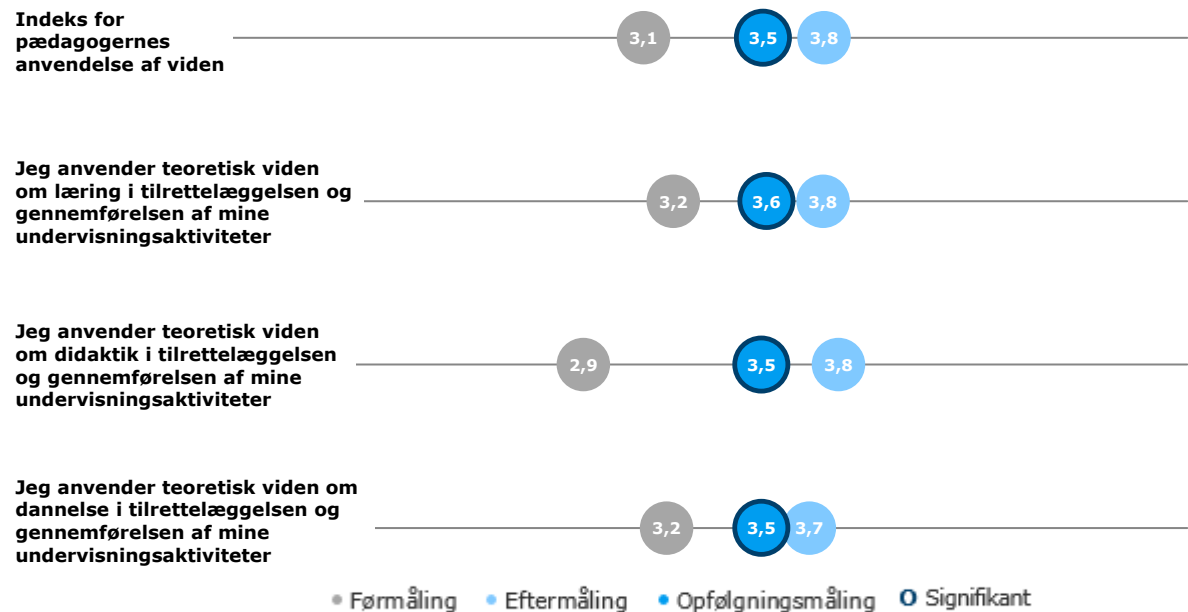
I interviews fortæller flere pædagoger samtidig, at kompetenceudviklingsforløbet ikke har medført omfattende ændringer af deres daglige praksis. De

oplever i stedet, at kompetenceudviklingen har styrket deres **bevidsthed** om egen praksis, og at de derfor er bedre rustet til at indgå i det tværfaglige samarbejde med lærerne.



Min dansklærer, som jeg har et tæt samarbejde med, siger, at hun kan mærke, at jeg er blevet mere bevidst om, hvad jeg laver. Mere konsekvent og klar i spyttet om, hvad jeg kan. Jeg kan sætte ord på det, jeg laver, men jeg laver det samme.

Figur 4-3: Udviklingen i pædagogernes anvendelse af teoretisk viden i tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning



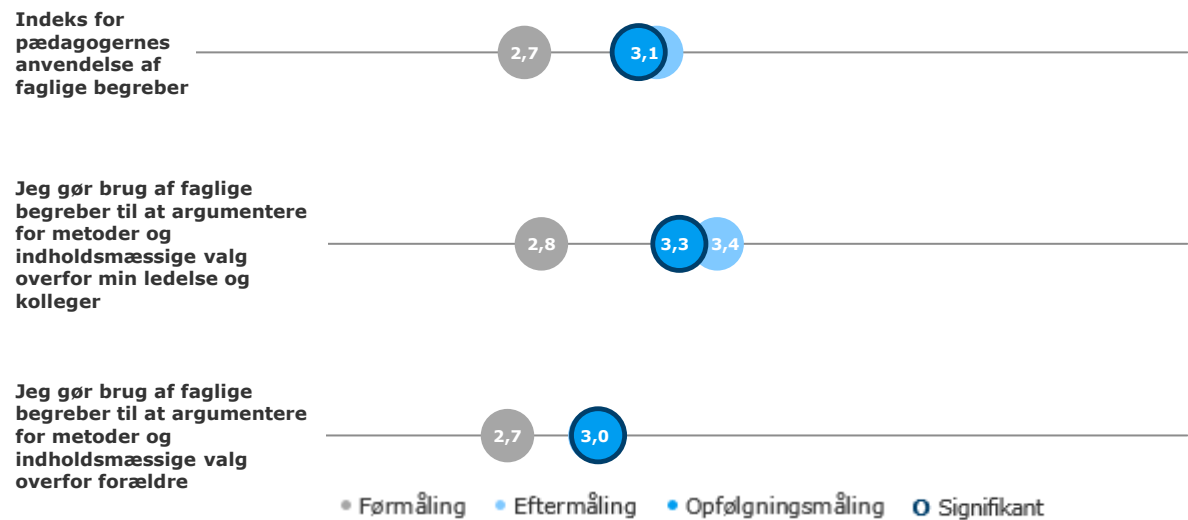
Note: N=433-446. N varierer, fordi at 'ved ikke'-svar er taget ud af analysen. Indekset består af de tre items om pædagogernes anvendelse af viden i deres undervisningsaktiviteter. Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede score for pædagogernes anvendelse af viden, og 1 angiver den lavest mulige samlede score for pædagogernes anvendelse af viden. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem førmåling og opfølgning. Datakilde: Før-, efter- og opfølgningmåling blandt pædagoger.

Som det også fremgår af figuren nedenfor, bruger pædagogerne deres nye viden og kompetencer til i højere grad **at argumentere for metoder og indholdsmæssige valg** i undervisningen over-

“
Man har mere lyst til at bringe ting på banen overfor lærerne. Man er ikke på usikker grund. Det er ikke kun vores rolle, der er til diskussion. Det er også lærernes.

for ledelse, kollegaer og forældre. Dette gælder i særlig høj grad, når pædagogerne har faglige drøftelser med deres ledelse og kollegaer og i mindre grad i pædagogernes dialoger med elevernes forældre. Det vidner om, at kompetenceudviklingsforløbet har styrket pædagogernes evne til at indgå i samarbejde med skoleledelse og lærere om elevernes læring, trivsel og udvikling.

Figur 4-4: Udviklingen i pædagogernes anvendelse af faglige begreber

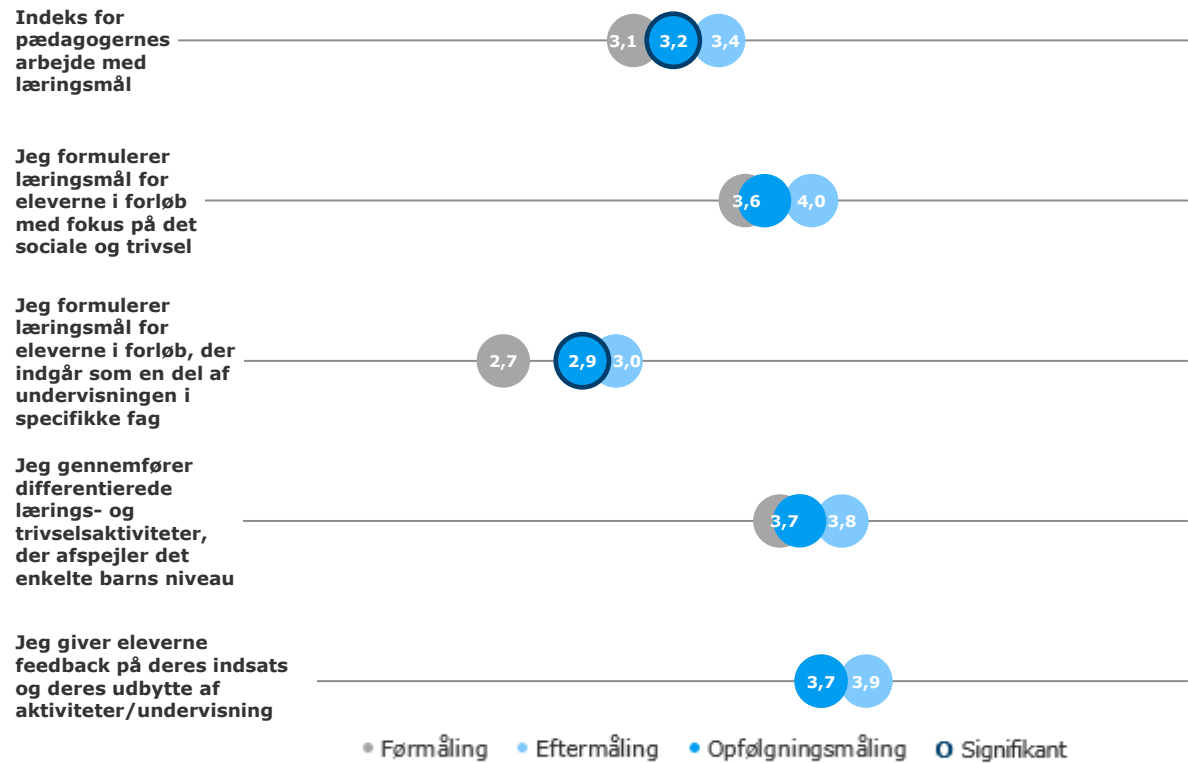


Note: N=437-445. N varierer, fordi at 'ved ikke'-svar er taget ud af analysen. Indekset består af de to items om pædagogernes anvendelse af faglige begreber. Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede score for pædagogernes anvendelse af faglige begreber, og 1 angiver den lavest mulige samlede score for pædagogernes anvendelse af faglige begreber. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem før- og opfølgingsmåling. Datakilde: Før-, efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Evalueringen viser, at pædagogerne oplever en større udvikling i deres brug af faglige begreber til argumentation overfor ledelse, kollegaer og forældre, når deres **lærerkollegaer spørger interesseret** ind til deres nye viden og kompetencer. Det tyder på, at det tværfaglige samarbejde kan være med til at styrke pædagogernes anvendelse af deres nye viden i praksis.

Som det fremgår af figuren nedenfor, er der sket en signifikant, positiv udvikling i pædagogernes samlede **arbejde med læringsmål**. Pædagogerne er dermed blevet bedre til at arbejde med læringsmål som følge af kompetenceudviklingen, om end der er tale om en relativ beskedent udvikling.

Figur 4-5: Udviklingen i pædagogernes arbejde med læringsmål, differentiering og feedback



Note: N=407-448. N varierer, fordi at 'ved ikke'-svar er taget ud af analysen. Indekset består af to items om pædagogernes arbejde med læringsmål: "Jeg formulerer læringsmål for eleverne i forløb med fokus på det sociale og trivsel" og "Jeg formulerer læringsmål for eleverne i forløb, der indgår som en del af undervisningen i specifikke fag". Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede score for pædagogernes arbejde med læringsmål, undervisningsdifferentiering og feedback, og 1 angiver den lavest mulige samlede score for pædagogernes arbejde med læringsmål, undervisningsdifferentiering og feedback. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem førmåling og opfølgingsmåling. Datakilde: Før-, efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Det er først og fremmest pædagogernes praksis med at formulere læringsmål for elever i **specifikke fag**, som er blevet styrket. Der er modsat ikke sket nogen udvikling i pædagogernes praksis med at formulere læringsmål, der har fokus på elevernes **sociale kompetencer og trivsel**. Det hænger dog sammen med, at pædagogerne allerede forud for kompetenceudviklingsforløbet havde en stærk praksis i forhold til at opstille sociale og trivselsmæssige mål for eleverne.

Evalueringen viser i forlængelse heraf, at pædagogerne er mere tilbøjelige til at arbejde med læringsmål, hvis de oplever, at de har haft mulighed for at afprøve kompetenceudviklingsforløbets indhold og redskaber i praksis.

Kompetenceudviklingsforløbet har derimod ikke ændret pædagogernes praksis omkring **differentiering og feedback**. Pædagogerne oplever ikke, at de er blevet signifikant bedre til at gennemføre differentierede lærings- og trivselsaktiviteter, der afspejler det enkelte barns niveau, ligesom at kompetenceudviklingen ikke har ændret pædagogernes praksis i forhold til at give eleverne feedback i undervisningen.

Endelig viser evalueringen, at kompetenceudviklingen ikke har medført en vedvarende positiv ændring i pædagogernes praksis i forhold til deres arbejde med at tilrettelægge **varierede læringsmiljøer** og arbejde med **forskellige tilgange til læring** i undervisningen.

Resultaterne i dette kapitel vidner samlet set om, at pædagogerne i nogen udstrækning er lykkedes med at omsætte og forankre den viden og de kompetencer, som de har fået med sig fra kompetenceudviklingsforløbet i deres pædagogiske praksis. Det kommer særligt til udtryk ved en øget brug af faglige begreber om læring, didaktik og dannelse såvel som en større tilbøjelighed til at arbejde med læringsmål i undervisningen. Det næste kapitel undersøger, om ændringerne i pædagogernes praksis også skaber resultater og effekter for pædagogernes og eleverne på lang sigt.

HVORDAN KAN DU SOM SKOLELEDER STYRKE FORANKRING AF VIDEN I PÆDAGOGISK PRAKSIS OVER TID?



Evalueringen viser, at pædagogernes anvendelse af deres nye viden og kompetencer falder over tid. Når hverdagens travlhed melder sig, kan kompetenceudviklingen nemt glide i baggrunden og blive glemt. Det kan mindske de faglige og pædagogiske gevinster ved at investere i efteruddannelse.

Skal jeres skole have det maksimale ud af kompetenceudviklingsforløb, kræver det, at du som leder støtter op om, at kompetenceudvikling bliver en løftestang til *kontinuerlig udvikling* af pædagogisk praksis. Det forudsætter bl.a. et skarpt og vedvarende strategisk fokus på omsætning af viden i praksis.

Du kan som leder bl.a. benytte dig af nedenstående greb til at understøtte omsætning og fastholdelsen af dine medarbejders nye viden og kompetencer i pædagogisk praksis over tid:

➤ **Sæt omsætning af viden på dagsordenen**

Det er vigtigt, at omsætning af ny viden i praksis ikke bliver et individuelt ansvar for den enkelte pædagog. Det er et strategisk anliggende for hele skolen. Omsætning af kompetenceudviklingen kan derfor med fordel være et fast punkt på dagsordenen til team- eller afdelingsmøder eller på pædagogiske dage.

➤ **Giv løbende feedback og sparring**

Pædagogerne anvender især deres nye viden og kompetencer, når de oplever, at du som leder støtter op om deres faglige udvikling. Derfor er det vigtigt, at du løbende giver dine medarbejdere feedback og sparrer med dem om, hvordan de kan omsætte kompetenceudvikling i pædagogisk praksis.

➤ **Lav en handleplan for, hvordan ny viden fastholdes i praksis**

At omsætte viden til praksis sker ikke af sig selv. Det kræver en systematisk indsats. Derfor er det en god ide at lave en klar handleplan for, hvordan I på jeres skole arbejder med at forankre pædagogernes nye viden. Planen kan fx indeholde læringsmål, prøvehandlinger og aftaler om opfølgning og evaluering.

➤ **Priorité videndeling blandt skolens pædagogisk personale**

Gode rammer for videndeling er afgørende, når kompetenceudvikling skal omsættes i praksis. Det øger bl.a. pædagogernes muligheder for at få sparring i det daglige, når kollegaerne har et godt indblik i den viden, som pædagogerne har med hjem fra kompetenceudviklingen.

➤ **Send flere medarbejdere på det samme kompetenceudviklingsforløb**

Det kan både give mere energi og være med til at fastholde fokus, hvis flere medarbejdere deltagere på det samme kompetenceudviklingsforløb. Det kan også skabe gode muligheder for, at pædagogerne i fællesskab kan øve sig i at omsætte viden i praksis, fx i et professionelt læringsfællesskab.

Find bl.a. mere inspiration her:

Wahlgren (2013): [Transfer i VEU - Tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer](#)

Albers m.fl. (2015): Implementering – fra viden til praksis på børne- og ungeområdet

5. EFFEKTER FOR FAGPROFESSIONELLE OG ELEVER

Kompetenceudviklingen har styrket pædagogernes faglige selvtilid og forståelse af egen rolle i skolen, mens samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke umiddelbart har ændret sig. Kompetenceudviklingen har også medført positive resultater for de elever, som pædagogerne arbejder med til dagligt. Både elevernes ikke-kognitive kompetencer og deres læsefaglighed er styrket som følge af kompetenceudviklingen.

Kompetenceudvikling af pædagoger i skolen medfører både positive resultater for pædagogerne selv og for de elever, som pædagogerne arbejder med til dagligt. Det er den primære konklusion i indeværende kapitel.



Pædagogernes faglige selvtilid og rolleforståelse er blevet styrket efter kompetenceudviklingsforløbet.



De elever, som pædagogerne arbejder med til daglig, er blevet bedre til at læse, ligesom at forløbet ifølge pædagogerne har styrket elevernes ikke-kognitive kompetencer.



Elevernes faglighed i matematik og trivsel er uændret, ligesom at lærer-pædagog-samarbejdet heller ikke er blevet styrket som følge af forløbet.

I kapitlet undersøger vi, hvilke resultater kompetenceudviklingen og de efterfølgende ændringer i pædagogisk praksis skaber for pædagogerne, det tværprofessionelle samarbejde i skolen og de elever, som pædagogerne arbejder med til daglig.

Pædagogernes oplevelser er kortlagt ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse samt interviews. Elevernes ikke-kognitive kompetencer er målt ved hjælp af Child Trend⁴, som deltagende pædagoger har udfyldt før og efter kompetenceudviklingsforløbet for tre tilfældigt udvalgte elever. Elevernes trivsel og faglighed er undersøgt gennem henholdsvis den obligatoriske nationale trivselsmåling og de obligatoriske nationale test i dansk (læsning) og matematik. De statistiske analyser og metodiske valg bag effektevalueringen er beskrevet mere detaljeret i rapportens metodenotat.

⁴ Se Child Trends (2014): Measuring Elementary School Students' Social and Emotional Skills: Providing Educators with Tools to Measure and Monitor Social and Emotional Skills that Lead to Academic Success

5.1 Pædagogernes faglige selvtillid og rolleforståelse er styrket

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

Pædagogernes faglige selvtillid og rolleforståelse er styrket som følge af kompetenceudviklingsforløbet, om end der sker en lille tilbagegang over tid.

Pædagogerne giver udtryk for, at deres lærerkolleger i højere grad lytter til og anerkender deres faglige indspark, hvilket giver pædagogerne et fagligt boost.

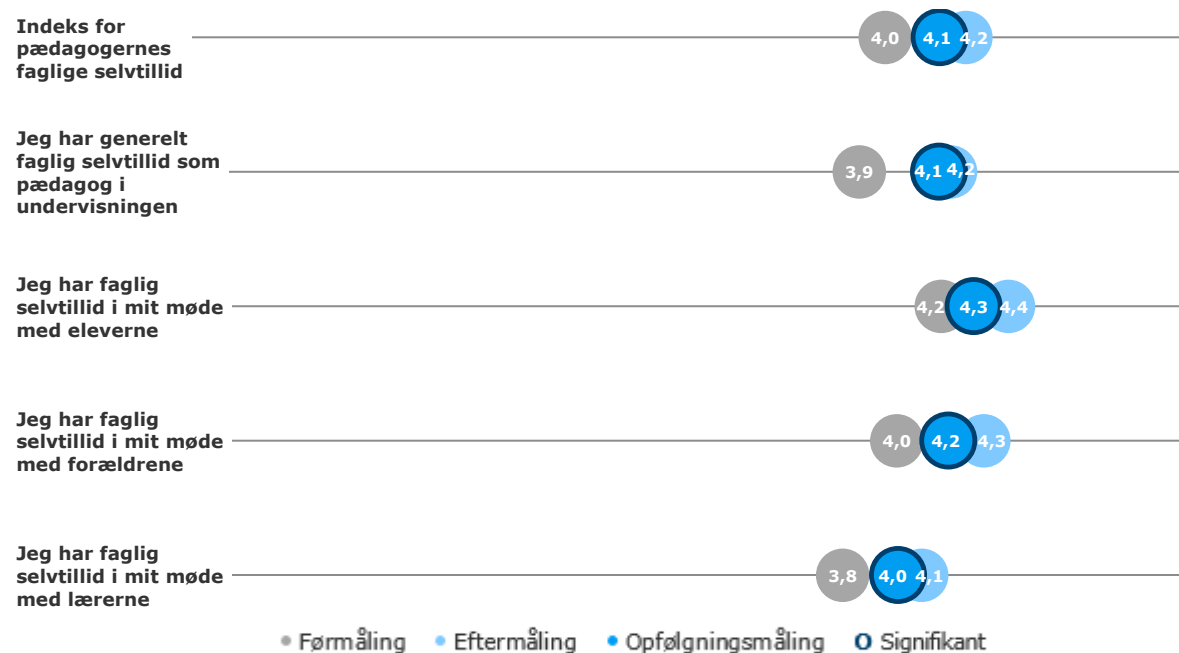
Pædagogerne føler sig mere sikre i deres rolle, når deres pædagogkollegaer (der ikke har været på kursus) viser interesse for det, som pædagogerne har lært.

Kompetenceudviklingen af pædagogerne har overordnet set ikke styrket det tværfaglige samarbejde mellem lærere og pædagoger.

Transferforskningen peger på, at der er en sammenhæng mellem tiltro til egne evner og transfer mellem kompetenceudvikling og arbejdspladsen. Det kræver således faglig selvtillid, hvis pædagogerne skal være i stand til at overføre og fastholde ny viden og nye kompetencer fra kompetenceudviklingsforløbet til deres daglige praksis.

Som det fremgår af figuren herunder, har der været en signifikant, positiv udvikling i pædagogernes faglige selvtillid efter kompetenceudviklingsforløbet. Pædagogerne har dermed opnået større **faglig selvtillid** i deres møde med elever, forældre og lærere samt i undervisningen generelt som følge af kompetenceudviklingsforløbet, om end der er tale om en relativ beskedent udvikling. Pædagogerne har derudover mest selvtillid i mødet med eleverne, hvorimod de har mindst selvtillid i deres møde med lærerne.

Figur 5-1: Indekseret udvikling i pædagogernes faglige selvtillid mellem før-, efter- og opfølgingsmålingen.



Note: N=439-448. N varierer, fordi at 'ved ikke'-svar er taget ud af analysen. Indekset består af fire items om pædagogernes faglige selvtillid. Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede score for pædagogernes faglige selvtillid, og 1 angiver den lavest mulige samlede score for pædagogernes faglige selvtillid. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem førmåling og opfølgingsmåling. Datakilde: Før-, efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.



Men det har da givet en faglig ballast og selvsikkerhed. Vi har en positiv rolle i skolen, og der er en grund til, at vi er her. Det er det bedste for børnene. Min faglige selvtillid er styrket

Evalueringen viser imidlertid, at der sker en lille tilbagegang i pædagogernes faglige selvtillid over tid. Det indikerer, at pædagogerne oplever et selvtillidsboost kort efter kompetenceudviklingsforløbet, som kan være vanskelig at fastholde, når de vender tilbage til hverdagen på skolen.

Pædagogernes faglige selvtillid styrkes især, når pædagogerne oplever, at kompetenceudviklingens

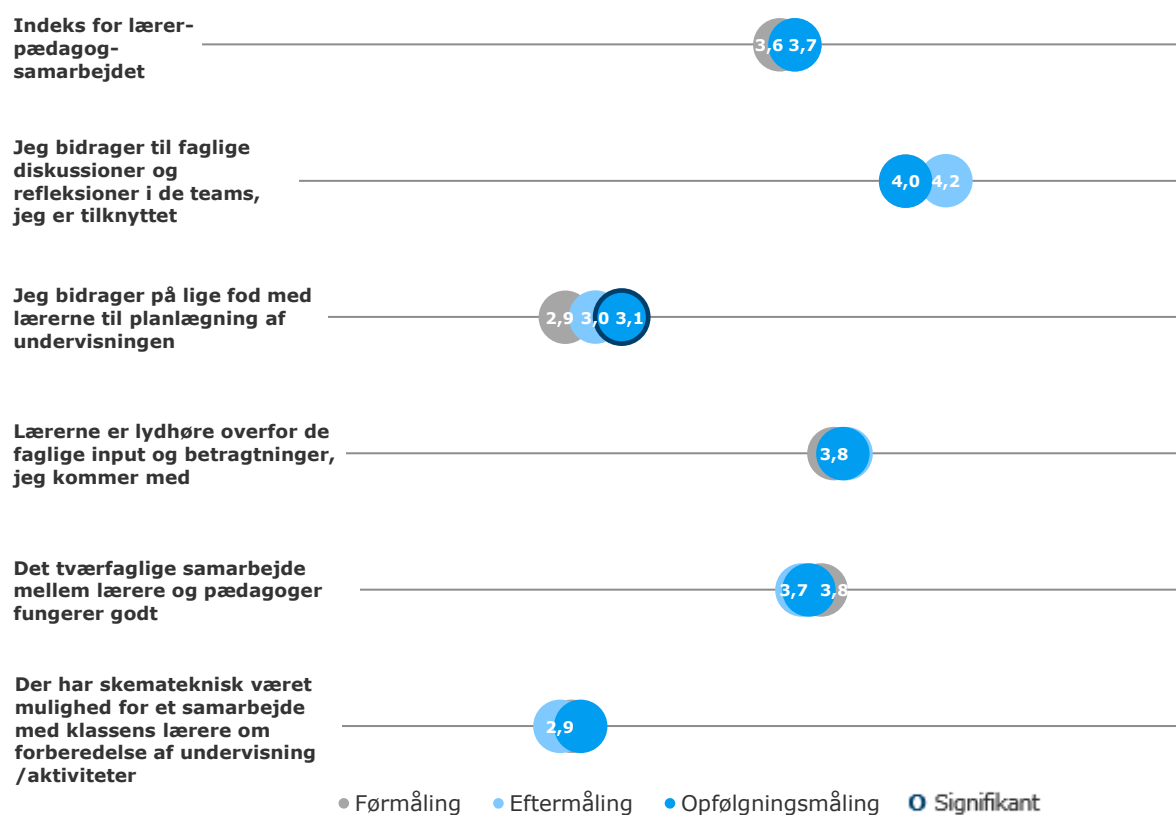
indhold **matcher den elevgruppe**, som de arbejder med til daglig. Det hænger formentlig sammen med, at pædagogerne har bedre rammer for at afprøve deres nye viden og kompetencer i praksis, når kompetenceudviklingen er relevant for og gavner den elevgruppe, som de arbejder med i hverdagen, hvilket kan styrke deres tiltro til egne evner og faglige selvtillid.

Pædagogerne fortæller også, at de oplever at blive mødt med **større anerkendelse fra deres lærerkolleger** som følge af kompetenceudviklingsforløbet. Flere af pædagogerne oplever, at deres lærerkolleger i højere grad lytter til og anerkender deres faglige indspark, hvilket giver pædagogerne et fagligt boost. Som det fremgår af figuren nedenfor, er der imidlertid ikke sket en samlet udvikling i pædagogernes vurdering af lærer-pædagog-samarbejdet.



Lærerne begynder at få øjnene op for, at det er positivt, at vi som pædagoger er her. Vi er gået fra at være et forstyrrende element til "Hvorfor er I her ikke i dag?" og "Hvad skal vi så gøre?"

Figur 5-2: Indekseret udvikling i lærer-pædagog-samarbejdet mellem før-, efter- og opfølgingsmålingen.



Note: N=434-448. N varierer, fordi at 'ved ikke'-svar er taget ud af analysen. Indekset består af de fire øverste underspørgsmål om lærer-pædagog-samarbejdet, som indgår i figuren ovenfor. Det sidste spørgsmål om, i hvilken grad der skemateknisk har været mulighed for at samarbejde med klassens lærere om forberedelse af undervisning, indgår ikke i det formative indeks for lærer-pædagog-samarbejdet. Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede score for lærer-

pædagog-samarbejdet, og 1 angiver den lavest mulige samlede score for lærer-pædagog-samarbejdet. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem førmåling og opfølgingsmåling. Datakilde: Før-, efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Evalueringen peger samtidig på, at der ikke er skabt bedre rammer for samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne rent **skemateknisk**, hvilket kan forklare, hvorfor forløbet ikke umiddelbart resulterer i et bedre lærer-pædagog-samarbejde. I interviews giver pædagogerne også udtryk for, at de fortsat oplever udfordringer med lærer-pædagog-samarbejdet. Der er således flere pædagoger, der

“

Vi stiller større krav til lærer-pædagog-samarbejdet. Vi er blevet mere opmærksomme på, hvis der er noget, der er urimeligt.

oplevelse af, at de **bidrager på lige fod** med deres lærerkollegaer i planlægningen af undervisningen. Evalueringen peger dermed på, at pædagogerne selv oplever, at de bidrager mere aktivt i planlægningen af undervisningen. Det harmonerer også med det faktum, at pædagogerne har oplevet et selvtillidsboost som følge af kompetenceudviklingsforløbet. I interviews understreger pædagogerne desuden, at de efter kompetenceudviklingsforløbet føler sig styrket i deres relation med lærerne, og at de er bedre **i stand til at stille krav** til lærer-pædagog-samarbejdet.

Lederne giver i interviews også udtryk for, at kompetenceudviklingsforløbet har styrket samarbejdsrelationerne mellem pædagogerne og lærerne, og at forløbet har udvidet de **faglige aktiviteter**, som pædagogerne og lærerne samarbejder om i skolen.

Som det fremgår af figuren herunder, er der ikke kun pædagogernes faglige selvtillid, der er styrket i kølvandet på kompetenceudviklingsforløbet. Der er tilsvarende sket en statistisk signifikant, positiv udvikling i pædagogernes **forståelse af deres rolle i skolen**. Pædagogerne har med andre ord fået en mere klar forståelse af deres rolle som pædagog i undervisningstiden, ligesom at pædagogerne generelt føler sig mere sikre i deres rolle som pædagog i skolen.

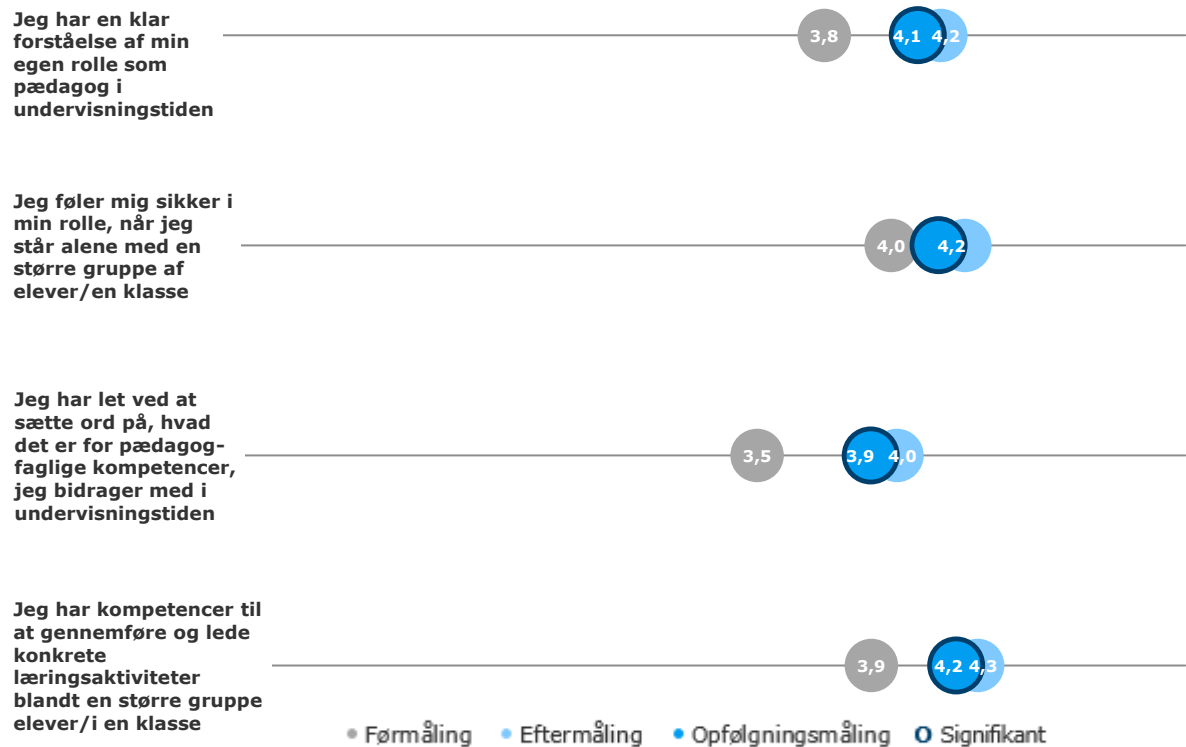
fortæller, at samarbejdet mellem lærer og pædagog er svært, dels fordi der ikke er **tid til fælles forberedelse**, dels fordi der fortsat er nogle lærere, der har **svært ved at se værdien** af samarbejdet med pædagogerne.

Figuren ovenfor illustrerer imidlertid, at der er sket en statistisk signifikant, positiv udvikling i pædagogernes

“

Samarbejdet er bedre. Det er blevet udvidet. Lærerne og pædagogerne kommer selv og siger, at deres samarbejde er styrket. Og jeg kan også høre det, når de italesætter noget. Så siger de "vi" eller "det vil jeg godt lige have lov til at drøfte med mit team". Der er også en helt anderledes samhørighed på teammøderne.

Figur 5-3: Udvikling i pædagogernes rolleforståelse mellem før-, efter- og opfølgingsmålingen



Note: N=439-448. N varierer, fordi at 'ved ikke'-svar er taget ud af analysen. Der måles på en skala fra 1-5, hvor 5 er et udtryk for den bedst mulige samlede score for pædagogernes rolleforståelse og kompetencer, og 1 angiver den lavest mulige samlede score for pædagogernes rolleforståelse og kompetencer. Den mørkeblå kant angiver en statistisk signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem førmåling og opfølgingsmåling. Datakilde: Før-, efter- og opfølgingsmåling blandt pædagoger.

Evalueringen viser samtidig, at interesse fra pædagog- og lærerkolleger påvirker, hvorvidt pædagogerne føler sig sikre i deres rolle, når de står alene med en større gruppe af elever:

- Pædagogerne føler sig mere sikre i deres rolle, når deres **pædagogkollegaer** (der ikke har været på kursus) viser interesse for den viden og de kompetencer, som pædagogerne har tilegnet sig på kompetenceudviklingsforløbet.
- Pædagogerne bliver modsat mere usikre på deres rolle, når deres **lærerkollegaer** viser interesse for det, de har lært på kompetenceudviklingsforløbet.

Da pædagogerne er mere tilbøjelige til at anvende faglige begreber til at begrunde deres praksis, når deres lærerkollegaer udviser interesse for kompetenceudviklingen (jf. afsnit 4.3), indikerer resultaterne, at der er et trade-off mellem pædagogernes anvendelse af deres nye viden i praksis, og om pædagogerne føler sig sikre i deres rolle i undervisningen.

Evalueringen viser derudover, at pædagogerne i højere grad oplever, at de har kompetencer til at gennemføre og lede læringsaktiviteter blandt en større gruppe af elever, ligesom pædagogerne er bedre i stand til at **sætte ord på**, hvilke pædagogfaglige kompetencer de bidrager med i undervisningstiden. Det kommer også til udtryk i interviews med både pædagoger og ledere, hvor lederne bl.a. fremhæver,

at pædagogerne er blevet bedre til at definere deres egen rolle i skolen og har fået **mere mod** på at påtage sig en **aktiv rolle** i undervisningstiden som følge af kompetenceudviklingsforløbet.

“

Jeg kan mærke, at pædagogerne bliver bedre til at finde ud af, hvad de skal og påtage sig rollen. De går mere foran nu, end de gjorde tidligere. De bliver stærkere, tydeligere og får mere gå-på-mod.

HVORDAN KAN DU SOM SKOLELEDER SKABE GODE RAMMER FOR SKOLENS TVÆRFAGLIGE SAMARBEJDE TIL DAGLIGT?



Det er erfaringsmæssigt svært at bygge bro mellem fagligheder og skabe et velfungerende tværfagligt samarbejde. Det er det også i skolen. Kompetenceudviklingen har banet vej for opbygningen af et fælles sprog, men evalueringen viser, at der stadig er et potentiale for at opdyrke stærke samarbejdsrelationer på tværs af faglige skel mellem pædagoger og lærer.

Et godt tværfagligt samarbejde kommer ikke af sig selv. Det kræver gode rammer for videndeling og samarbejde, og det kræver en kultur, hvor det pædagogiske personale spiller hinanden gode. Som skoleleder spiller du en vigtig rolle i forhold til at understøtte det tværfaglige samarbejde.

Med afsæt i resultaterne og med inspiration fra den pædagogiske forskning kan du som leder bl.a. benytte dig af nedenstående greb til at styrke det tværfaglige samarbejde på jeres skole:

- **Italesæt den værdi, forskellige fagligheder skaber i skolen**
Pædagogerne bringer deres faglighed mere i spil i samarbejdet med lærerne, når de oplever, at deres bidrag anerkendes og bydes velkommen. Det styrker deres faglige selvtillid. Som leder kan du være med til at skabe en anerkendende samarbejdskultur ved klart at italesætte den værdi, som pædagogerne og lærerne hver især skaber i skolen.
- **Vær tydelig omkring roller**
Når pædagogerne har en klar forståelse af deres opgave i skolen, oplever de i højere grad, at de kan bidrage på lige fod med lærerne i fx planlægningen af undervisningen. Derfor er det afgørende, at du som leder er tydelig omkring den rolle, som pædagogerne spiller i forhold til skolens kerneopgave, og hvordan den kan supplere og styrke lærernes rolle i skolen også.
- **Stil krav om tværfagligt samarbejde**
Både pædagoger og lærere oplever, at samarbejdet bliver bedre med tiden – også i de tilfælde, hvor samarbejdet har haft en svær opstart. Derfor kan det være en god ide at stille eksplicitte krav om, at lærerne og pædagogerne samarbejder om planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, indtil det tværfaglige samarbejde er etableret og bliver selvkørende.
- **Prioritéér fælles forberedelsestid**
Et velfungerende tværfagligt samarbejde forudsætter, at der er gode rammer for videndeling og samarbejde. Det kan fx ske ved at skemalægge fælles forberedelses- og undervisningstid mellem lærerne og pædagogerne eller ved at sammensætte tværfaglige teams.

Find bl.a. mere inspiration her:

EVA (2017): [Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger](#)

5.2 Elevernes ikke-kognitive kompetencer er styrket

AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

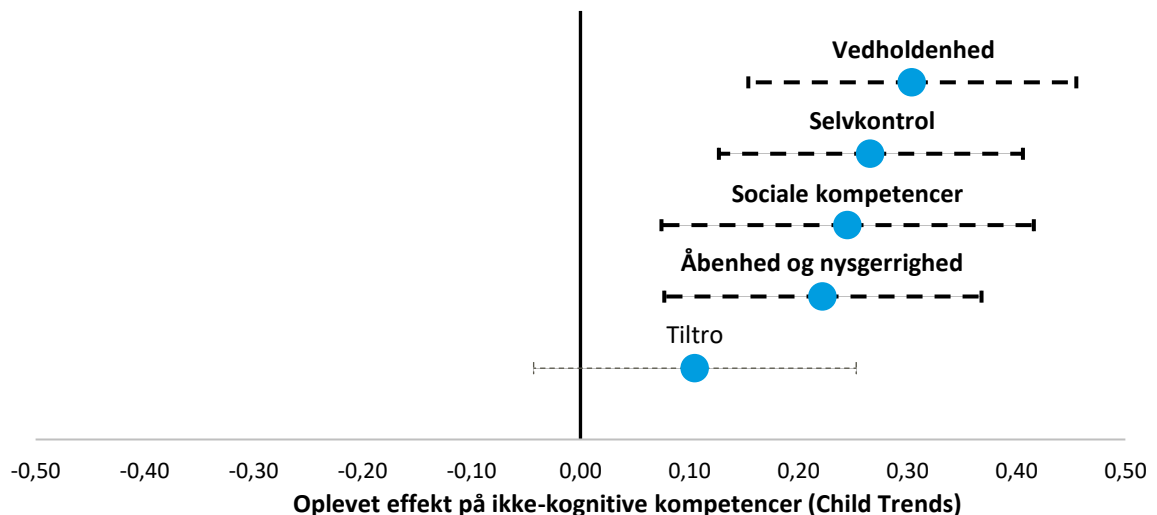
Pædagogerne oplever, at deres deltagelse i kompetenceudviklingen har styrket elevernes ikke-kognitive kompetencer. Det gælder med undtagelse af elevernes tiltro til, at egne færdigheder kan udvikles, hvis de yder en indsats.

Kompetenceudviklingen af pædagoger i skolen øger især elevernes vedholdenhed.

Det er vigtigt, at kompetenceudviklingen passer til den elevgruppe, som pædagogerne arbejder med til dagligt, hvis det skal føre til gavnlige effekter på elevniveau.

Som det fremgår af figuren nedenfor, er der baseret på pædagogernes vurderinger en signifikant positiv effekt af kompetenceudviklingen på **elevernes ikke-kognitive kompetencer**. Det gælder alle ikke-kognitive kompetencer med undtagelse af elevernes tiltro til, at deres færdigheder kan udvikles, hvis de yder en indsats.

Figur 5-4: Oplevet effekt på elevernes ikke-kognitive kompetencer



Note: N=1.200. De enkelte indeks for elevernes ikke-kognitive kompetencer er standardiseret med et gennemsnit på 0 og standardafvigelse på 1. Effekten af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet på elevernes ikke-kognitive kompetencer er kontrolleret for skolespecifikke baggrundsoplysninger, elevens klassetrin, pædagogernes motivation for at deltage i PD-modulet, og om pædagogerne primært arbejder med børn, der har særlige behov (fx i specialklasser).

Kompetenceudviklingen har størst effekt på elevernes **vedholdenhed**. De elever, som pædagogerne er i kontakt med til dagligt, er ifølge pædagogerne blevet bedre til at fastholde fokus på og fortsætte med at arbejde på en opgave, indtil den er færdig. Derudover oplever pædagogerne, at elevernes **selvkontrol**, **sociale kompetencer** samt **åbenhed og nysgerrighed** over for nye oplevelser er styrket efter kompetenceudviklingsforløbet. Det kan derfor samlet set konkluderes, at pædagogernes anvendelse af deres ny viden og nye kompetencer i praksis styrker elevernes ikke-kognitive kompetencer.

Fokuserer vi alene på elever fra specialområdet, ser vi imidlertid, at der ikke er nogen effekt af kompetenceudviklingen på elevernes ikke-kognitive kompetencer. Det understreger vigtigheden af, at kompetenceudviklingsforløbet rent faktisk passer til den elevgruppe, som pædagogerne arbejder med til daglig. Det er således en forudsætning for, at pædagogerne kan anvende viden og redskaber fra kompetenceudvikling, så der skabes gavnlige effekter for eleverne.

5.3 Elevernes trivsel er ikke forbedret

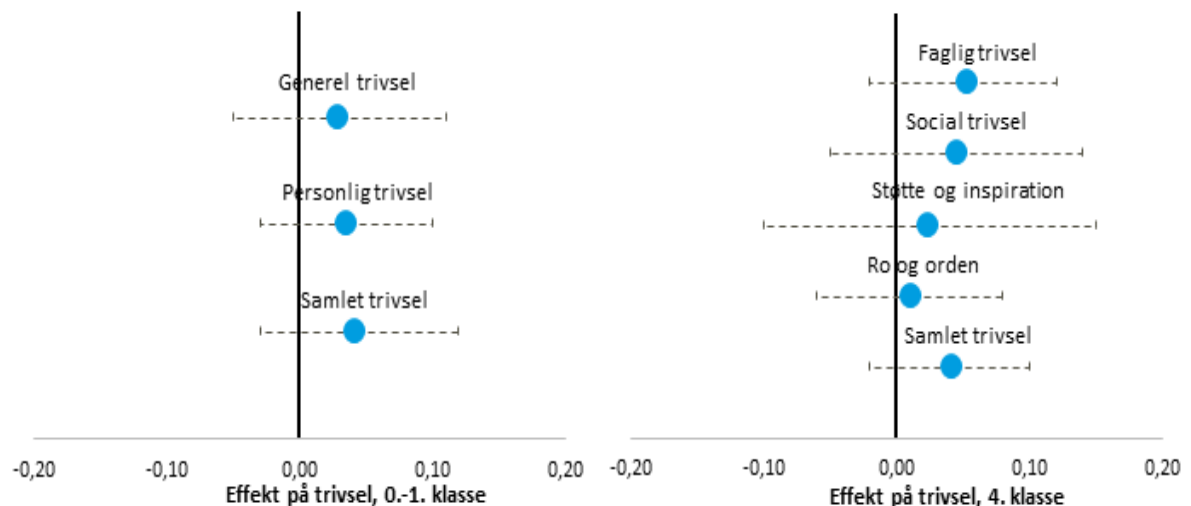
AFSNITTETS HOVEDPUNKTER

Kompetenceudvikling af pædagoger i skolen har ikke forbedret elevernes trivsel.

Flere skoleledere giver imidlertid udtryk for, at de forventer, at pædagogernes kompetenceudvikling på længere sigt vil styrke elevernes trivsel.

Som det fremgår af figuren herunder, er der ingen signifikant effekt af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet på **trivslen** blandt de elever i 0.-1. klasse og 4. klasse, som pædagogerne arbejder med til dagligt.

Figur 5-5: Effektestimater på elevernes trivsel for elever i 0.-1. klasse og 4. klasse



Note: 0.-1. klasse (N=44.104-44.348) & 4. klasse (N=19.264-19.380). Elevernes trivsel er standardiseret med et gennemsnit på 0 og standardafvigelse på 1. Effekten af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet på elevernes trivsel er kontrolleret for en række oplysninger om elevernes baggrundskarakteristika, der dels beror på oplysninger om børnene, dels på oplysninger om børnenes forældre og dels på oplysninger om skolen.

Kompetenceudviklingen styrker hverken den generelle eller den personlige trivsel for eleverne i 0.-1. klasse. Den **generelle trivsel** måler elevernes opfattelse af skolen, timerne, klassen og fællesskabet, mens elevernes **personlige trivsel** måler elevernes fysiske og psykiske trivsel på skolen, herunder drillerier og ensomhed.



Vi har fået dygtigere medarbejdere. I sidste ende er der en større kvalitet i det arbejde, som skolepædagogerne udfører. Jeg tror på, at alle de trædesten, der lægges undervejs, vil smitte af på eleverne, og at det vil kunne ses, når de går ud af skolen. Det vil også smitte af på elevernes trivsel.

Det samme gør sig gældende blandt elever i 4. klasse, da hverken elevernes **faglige eller sociale trivsel** er blevet styrket som følge af pædagogernes kompetenceudvikling, ligesom at elevernes oplevelse af **støtte og inspiration** samt **ro og orden** heller ikke er signifikant forbedret.

Selvom pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet ikke har medført en effekt på elevernes trivsel på nuværende tidspunkt, så peger flere skoleledere i interviews på, at de forventer, at kompetenceudvikling af pædagoger i skolen vil styrke elevernes trivsel **på længere sigt**.

5.4 Elevernes faglighed er kun styrket i lav grad

AFSNITETS HOVEDPUNKTER

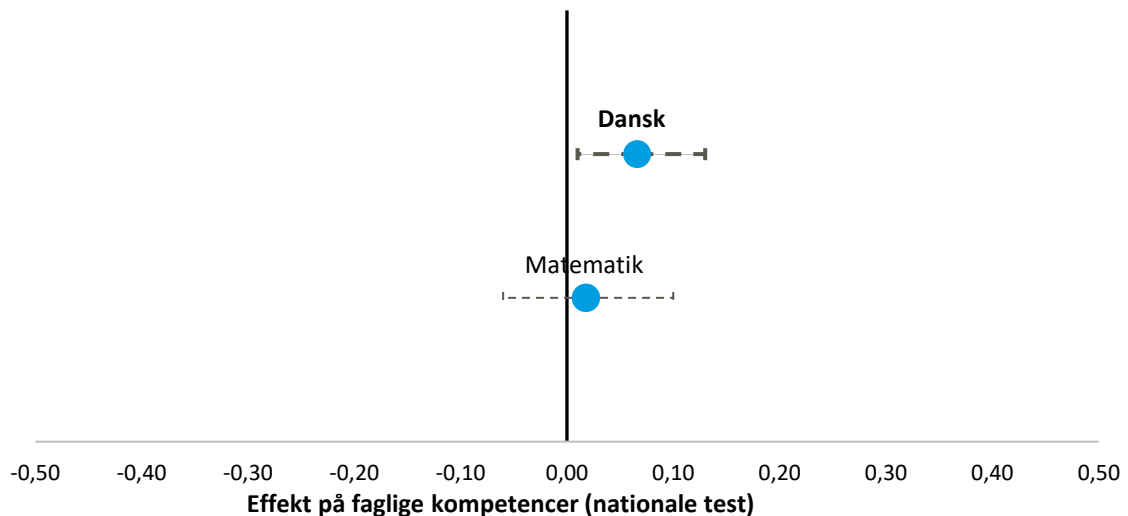
Kompetenceudvikling af pædagoger i skolen har styrket elevernes faglige resultater i dansk.

Der er ingen effekt af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet på elevernes faglige resultater i matematik.

Det er imidlertid for tidligt at konkludere, at pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet ikke styrker elevernes trivsel og faglighed på længere sigt.

Som det fremgår af figuren nedenfor, er der en signifikant positiv effekt af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingen på elevernes resultater i **dansk** (læsning). Der er dog tale om en forholdsvis lille effekt. Kompetenceudviklingen har desuden ikke medført signifikante effekter på elevernes resultater i **matematik**.

Figur 5-6: Effektestimater på elevernes faglighed



Note: N=43.294 (Dansk) og N=21302 (Matematik). Elevernes score på nationale test i henholdsvis dansk og matematisk er standardiseret med et gennemsnit på 0 og standardafvigelse på 1. Effekten af pædagogernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet på elevernes faglige kompetencer er kontrolleret for en række oplysninger om elevernes baggrundskarakteristika, der dels beror på oplysninger om børnene, dels på oplysninger om børnenes forældre og dels på oplysninger om skolen.

Samlet set kan det derfor konkluderes, at kompetenceudvikling af pædagoger i skolen på nuværende tidspunkt kun i begrænset omfang har styrket **fagligheden** blandt de elever, som pædagogerne arbejder med til dagligt.

Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje, at effektanalysen er foretaget relativt kort tid efter kompetenceudviklingsforløbets afslutning. Selvom evalueringen ikke finder nogen effekt af pædagogernes kompetenceudvikling på elevernes **trivsel** og kun i begrænset omfang på elevernes **faglighed**, er det fortsat for tidligt at konkludere, at pædagogernes kompetenceudvikling ikke medfører de ønskede effekter på længere sigt. Det er ikke usandsynligt, at pædagogernes kompetenceudvikling på længere sigt vil styrke elevernes faglige resultater, idet effekterne på elevernes ikke-kognitive kompetencer kan medføre et større læringsudbytte af undervisningen for eleverne.