

# Kompetenceudvikling i praksis 2.0

Afsluttende evaluering af en skoleudviklingsindsats i Lolland Kommune og Guldborgsund Kommune



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



## INDHOLD

# Kompetenceudvikling i praksis 2.0

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>4</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>10</b>
2.1	Baggrund	10
2.2	Evalueringsens formål	11
2.3	Evalueringsens design og metode	11

---

<b>3</b>	<b>Læringsgrupper og læringsmakkere på ledelsesniveau</b>	<b>13</b>
3.1	Læringsgrupper	14
3.2	Læringsmakkere	16
3.3	Ledelsesindsatsernes betydning for skoleledelsernes samarbejde	17

---

<b>4</b>	<b>Praksisvejledning og læringsmakkere blandt det pædagogiske personale</b>	<b>22</b>
4.1	Praksisvejledning	23
4.2	Læringsmakkere	31
4.3	Øvrige indsatser: PLC og skolernes øvrige vejledere	38

---

<b>5</b>	<b>Udvikling i teamsamarbejde og undervisningspraksis</b>	<b>41</b>
5.1	Generel samarbejdskultur	42
5.2	Teamsamarbejdet	46
5.3	Elevernes trivsel og læring	51
5.4	Undervisningspraksis	53

---

	<b>Appendiks A – Metode</b>	<b>58</b>
--	-----------------------------	-----------

---

# 1 Resumé

Denne rapport er en afsluttende evaluering af Kompetenceudvikling i praksis (KUP), som er blevet gennemført i Lolland Kommune og Guldborgsund Kommune i perioden 2016 til 2020. Evalueringen har fokus på de aktiviteter, der er gennemført i anden del af projektperioden, dvs. 2018 til 2020. Denne del af projektet kaldes KUP 2.0.

Den afsluttende evaluering belyser skolernes gennemførelse og oplevede udbytte af centrale indsatser, og den kaster lys over den udvikling, som projektet har medført med hensyn til det pædagogiske personales teamsamarbejde og undervisningspraksis. Evalueringen er målrettet A. P. Møller Fonden og de to involverede kommuner, men den rummer også centrale pointer om skole- og kompetenceudvikling, som kan være relevante for andre kommuner.

## Coronapandemien har ændret vilkårene for gennemførelsen af indsatsen

Det er væsentligt at være opmærksom på, at resultaterne i denne afsluttende evaluering af KUP 2.0 er påvirket af særlige kontekstuelle forhold knyttet til coronasituationen. Nedlukninger i foråret 2020 betød, at nogle af indsatserne i KUP 2.0 ikke kunne gennemføres som planlagt, ligesom hverdagen for både ledere, medarbejdere og elever har været forandret. Fjernundervisning og skiftende restriktioner har påvirket mulighederne for at gennemføre undervisningen som planlagt, og coronasituationen kan også have påvirket de data, som er indsamlet i efteråret 2020. Resultaterne af denne afsluttende evaluering må derfor tolkes med forsigtighed.

## Positive resultater med relevans for andre skoler og kommuner

### Praksisvejledningen er en relevant og meningsfuld indsats

Fra tidligere evalueringer og generel viden på området ved vi, at det kan være vanskeligt at igangsætte relevant skoleudvikling. Skoler er komplekse organisationer med mange aktører, som alle skal skabe mening i nye indsatser. Det er langt fra altid, at det lykkes at skabe koblinger mellem de indsatser, der udvikles på forvaltningsniveau, og hvad der reelt opleves meningsfuldt i praksis. Det er derfor vigtigt at fremhæve, at det med KUP er lykkedes at udvikle en indsats, som et flertal af lærere og pædagoger oplever som relevant, når de varetager skolens kerneopgave, dvs. undervisningen.

Et af de centrale greb i KUP er et nyt lag af vejledere på skolerne, såkaldte praksisvejledere. Praksisvejlederne er erfarne undervisere, der er blevet efteruddannet i vejledning. I praksisvejledningsforløb arbejder praksisvejlederne sammen med lærere og pædagoger om en konkret problemstilling i undervisningen. Det sker i form af kortere forløb baseret på principper fra aktionslæring. Praksisvejlederne har desuden en central rolle i udviklingen af såkaldte læringsmakkerforløb, hvor pædagogisk personale sparrer med hinanden om pædagogiske eller didaktiske udfordringer. Det kan fx foregå i forløb, hvor to lærere fra samme årgangsteam sparrer med hinanden om deres undervisning. Praksisvejlederne spiller også en rolle i udviklingen af den generelle vejlederkultur på skolerne, og der er fokus på at forankre deres kompetencer i de pædagogiske læringscentre (PLC). Samlet set varetager praksisvejlederne dermed en række vigtige opgaver på skolerne.

Det er et gennemgående perspektiv i evalueringen, at praksisvejlederfunktionen som helhed og praksisvejledningsforløbene har været med til at bane vejen for en højere grad af åbenhed og et styrket samarbejde om undervisningen. Praksisvejledningen opleves relevant, fordi den finder sted tæt på undervisningen og sætter fokus på faglig refleksion og konkrete redskaber og metoder. Praksisvejledningen ser altså ud til at være et relevant svar på et vedvarende behov for udvikling af undervisningen, som kan inspirere andre kommuner, ligesom praksisvejlederfunktionen fortsat kan bidrage til centrale udviklingsopgaver på skolerne i de to kommuner.

### Det lange træk med plads til justering

KUP er gennemført over flere år, og det ser ud til, at den lange tidsperiode har haft en positiv betydning. Målet har været at gennemføre en kulturændring ved at arbejde på flere niveauer samtidig. Når udviklingen er sket over en længere periode, har det skabt mulighed for, at både lærere, pædagoger og ledelse fik tillid til indsatserne, at de gode historier spredte sig, og at indsatsen dermed kom til at virke efter hensigten. Siden opstarten af KUP er arbejdet med elementerne i indsatsen løbende blevet justeret og tilpasset skolernes virkelighed. Det betyder, at KUP ikke er ét fast koncept, som alle skoler har arbejdet med på præcis samme måde igennem årene. Det har givet skoleledelserne mulighed for at justere indsatserne, så de rammer behovet på netop deres skole, og samtidig har det givet skoleledelserne et stort ansvar for at prioritere indsatserne, tilpasse dem til skolens kontekst og få dem til at give mening for det pædagogiske personale.

## Resultater

Samlet set peger evalueringen på, at der er sket en forandring i lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen og i skoleledernes mulighed for feedback og sparring på tværs af skoler. Lærere og pæagoger har gennem praksisvejledningen stiftet bekendtskab med nye tilgange i undervisningen og nye samarbejdsformer, som de også kan anvende fremover til udvikling af deres undervisningspraksis. Den samlede positive vurdering af praksisvejledningen betyder, at det vil være relevant at fortsætte med praksisvejledning i en eller anden form fremover.

I KUP har der været en målsætning om, at de konkrete indsatser på ledelses- og medarbejderniveau med tiden skulle sprede sig til den generelle praksis på skolerne. Evalueringen har derfor også sat fokus på, om det er muligt at måle en generel udvikling i lærere og pædagogers undervisningspraksis og i elevernes læring og trivsel på skolerne. Denne måling sætter fokus på alle lærere og pæagoger på skolerne og ikke kun de, der har deltaget i konkrete indsatser. Evalueringen konstaterer, at der i perioden 2018 til 2020 ikke kan identificeres en generel positiv udvikling i elevernes vurderinger af undervisningen, af egen læring og trivsel eller i lærere og pædagogers egne vurderinger af deres undervisningspraksis. Trods den positive vurdering af de enkelte indsatser i KUP kan der altså endnu ikke konstateres en generel udvikling i forhold til undervisningspraksis og elevernes læring og trivsel. Der kan konstateres en lille positiv udvikling i lærernes samarbejde om undervisningen, idet de i højere grad deler undervisningserfaringer med hinanden. Denne måling skal ses i lyset af den særlige situation, skolerne har stået i med nedlukning i foråret 2020, hvilket kan skabe en vis usikkerhed om resultaterne. Evalueringens hovedresultater uddybes nedenfor.

### Skolelederne oplever et positivt udbytte af læringsgrupper og læringsmakkere

Som led i KUP 2.0 har skoleledelserne arbejdet med læringsgrupper og læringsmakkere. Evalueringen viser, at et flertal af skolelederne vurderer udbyttet af de to indsatser positivt. I alt 84 % er enige eller overvejende enige i, at ledelsesindsatserne har styrket deres relationer til ledere fra andre skoler, og i alt 69 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at ledelsesindsatserne har gjort, at de konkret får mere sparring og feedback fra andre ledere i hverdagen. De positive vurderinger underbygges i de kvalitative data. Lederne oplever, at de er kommet tættere på hinanden, og at samarbejdet på tværs af skoler er styrket. Arbejdet med læringsgrupper og læringsmakkere har øget skoleledelsernes kendskab til hinanden, og det gør det muligt at bruge hinanden uformelt i hverdagen og løbende søge rådgivning i forskellige typer af spørgsmål. Skoleledelserne vurderer altså samlet set ledelsesindsatserne positivt, men de vurderer også, at der fortsat er behov for at definere et mål og formål med samarbejdet i læringsgrupper og som læringsmakkere.

Evalueringen viser også, at skoleledelsernes overordnet set vurderer deres samarbejde i ledelsesteamet positivt både i 2018 og i 2020. De vurderer blandt andet, at de tager et fælles ansvar i ledelsesteamet, og at ledelsen også kan samarbejde om de mere udfordrende aspekter af den pædagogiske praksis.

### Praksisvejledningen skaber åbenhed og faglig udvikling

Evalueringen viser, at godt halvdelen af lærerne og pæagogerne (57 %) har deltaget i et praksisvejledningsforløb i skoleåret 2018/19 eller 2019/20. De tidligere evalueringer af KUP og midtvejs-evalueringen af KUP 2.0 tegnede et positivt billede af erfaringerne med praksisvejledningen, og det gør sig også gældende for denne slutevaluering. Det er et gennemgående perspektiv i evalueringen, at praksisvejlederne og praksisvejledningen har haft en afgørende betydning for resultaterne

af KUP og har været med til at bane vejen for en højere grad af åbenhed og et styrket samarbejde om undervisningen.

Stort set alle lærere og pædagoger (i alt 94 %) er enige eller overvejende enige i, at praksisvejlederen skabte et trygt rum for vejledningen, ligesom stort set alle (i alt 89 %) er enige eller overvejende enige i, at praksisvejlederen gav relevant faglig feedback. I alt 69 % oplever, at praksisvejledningen i høj eller i nogen grad har øget deres bevidsthed om egen praksis. På spørgsmål om, hvorvidt praksisvejledningen har styrket deres undervisning, er svarene lidt mere delte. I alt 60 % af lærere og pædagoger er enige eller overvejende enige i, at praksisvejledningen har styrket deres undervisning, mens i alt 39 % altså er uenige eller overvejende uenige i dette. Evalueringen sammenfatter fire positive træk ved praksisvejledningen:

- **Praksisvejledningen har fokus på konkrete greb og faglige udviklingsmuligheder:** Evalueringen peger på, at praksisvejledningen opleves som brugbar og meningsfuld, fordi der er fokus på konkrete undervisningssituationer. Praksisvejledningen sætter gang i faglige refleksioner, og lærere og pædagoger oplever at få konkrete greb til eksempelvis at håndtere klasseledelsesopgaven.
- **Der er opbygget tillidsfulde relationer:** Lærere og pædagoger beskriver, at de har tillid til praksisvejlederen, og at praksisvejlederen er lyttende og god til at give feedback. De positive relationer er bl.a. en konsekvens af, at der har spredt sig positive fortællinger om forløbene. Det betyder, at lærere og pædagoger tør fortælle praksisvejlederen om det, der ellers kan være svært eller sårbart at dele med andre.
- **Praksisvejledningen har været med til at skabe åbenhed:** Praksisvejledningen har medført mere åbenhed for samarbejde, fordi lærere og pædagoger har fået erfaringer med at indgå i udviklingsprocesser og at samarbejde med andre om udvikling af undervisningen. Praksisvejledere og skoleledere vurderer, at der er sket en ændring i det pædagogiske personales samarbejde i løbet af projektperioden. Lærere og pædagoger har accepteret, at det er en del af deres arbejde at gøre undervisningen til genstand for pædagogiske og didaktiske drøftelser.
- **Praksisvejlederen tilbyder et eksternt blik men kender skolens kontekst:** Praksisvejlederne er en mellemtung mellem en intern og en ekstern vejleder, og både lærere, pædagoger og skoleledere vurderer, at den dobbelte karakter i praksisvejlederens rolle har været en styrke i arbejdet. Praksisvejlederne har kunnet bringe ny viden samt nye tilgange og metoder ud på skolerne, og de har samtidig haft en tilknytning til og viden om den enkelte skole, som betyder, at de har kunnet tilpasse og justere deres arbejde efter samarbejds-kulturen på skolen og i det enkelte team.

## Faglig refleksion gennem kollegial sparring i læringsmakkerforløb

Lærere og pædagoger har i skoleåret 2019/20 arbejdet med læringsmakkere. I læringsmakkerforløb sparrer kolleger med hinanden med afsæt i et fagligt fokuspunkt. Evalueringen viser, at 69 % af lærerne og pædagogerne har deltaget i mindst ét læringsmakkerforløb. Lærere og pædagoger vurderer forløbene positivt. I alt 78 % er enige eller overvejende enige i at have fået relevant faglig feedback fra deres kollega. Praksisvejlederen har understøttet læringsmakkerarbejdet fx ved at formidle redskaber, som kan anvendes som led i observationer, og gennem sparring og vejledning. Evalueringen peger på følgende positive muligheder i arbejdet med læringsmakkere:

- **Refleksion og læring i læringsmakkerforløb går begge veje:** Lærere og pædagoger giver udtryk for, at de i kraft af læringsmakkerforløb er blevet inspireret til at tage nye metoder i brug. De fremhæver den dobbelte læring, der er i læringsmakkerforløb, fordi både den, der observerer, og den, der observeres, lærer noget. Observationerne og det efterfølgende samarbejde kan skabe et rum for fælles faglige refleksioner.

- **Det relationelle har stor betydning for udbyttet:** At indgå professionelt i et læringsmakkerforløb skal læres, og der skal udvikles tillidsfulde relationer. Når lærere og pædagoger er trygge ved at give hinanden sparring, kan sparringen udvikle relationen og skabe et tættere samarbejde. Skoleledelserne vurderer dog, at når der er tale om større udfordringer i undervisningen, er gennemførelse af læringsmakkerforløb ikke tilstrækkeligt. I de tilfælde skal der igangsættes andre indsatser, fx gennem samarbejde med en praksisvejleder.

## Teamsamarbejde og undervisningspraksis

Arbejdet med praksisvejledning og læringsmakkerforløb skal være med til at understøtte løbende udvikling af skolernes praksis på både ledelses- og medarbejderniveau og derigennem på længere sigt styrke elevernes læring og trivsel. Derfor indeholder evalueringen en vurdering af den generelle udvikling af praksis fra 2018 til 2020. Fokus er her, om arbejdet med indsatserne har spredt sig blandt alle lærere og pædagoger, og dermed om arbejdet med indsatserne kan aflæses i den generelle praksis på skolerne. Der er ikke tale om en præcis måling af de lærere eller pædagoger, der har deltaget i indsatserne, da en sådan måling ikke har været mulig at gennemføre.

Som beskrevet indledningsvist er det væsentligt at være opmærksom på, at disse resultater må tolkes med forsigtighed. Målingen kan være påvirket af en række forskellige forhold. Fx kan nedlukningen af skolerne i foråret 2020 have påvirket elevernes besvarelser og lærere og pædagogers vurdering af deres teamsamarbejde. Det er desuden muligt, at betydningen af de forskellige indsatser for den generelle praksis på skolerne først kan iagttages efter en længere tidsperiode.

### Samarbejdet om undervisningen

Evalueringen konkluderer på baggrund af de kvalitative data, at der ser ud til at være skabt et styrket samarbejde om undervisningen på nogle skoler. Lærere og pædagoger vurderer, at der skabt nye muligheder for faglig udvikling, og at de oftere drøfter deres undervisning med hinanden og samarbejder mere, end de gjorde tidligere. Samlet set peger analysen på, at især praksisvejledningen har medvirket til en øget åbenhed over for fælles refleksioner over og udvikling af praksis. De kvantitative data peger på, at der er sket en lille positiv udvikling fra 2018 til 2020, så lærere og pædagoger i højere grad deler deres undervisningserfaringer med hinanden som led i teamsamarbejdet. I forhold til to andre centrale dimensioner i teamsamarbejdet, hhv. samarbejde om udvikling af undervisningen og samarbejdsrelationer i teamet, er der ikke sket signifikant udvikling fra 2018 til 2020.

### Elevernes læring og trivsel

Analysen af de kvantitative data viser, at der på baggrund af elevernes egne vurderinger ikke kan konstateres en udvikling i deres læring og trivsel. Der er i stedet tale om en negativ udvikling i elevernes besvarelser på to spørgsmål: Færre elever er glade for at komme i skole i 2020 end i 2018, og flere elever oplever, at de keder sig i timerne. Der er ikke nogen signifikant udvikling i elevernes vurdering af, om de fagligt klarer sig godt i skolen, om de lærer meget i skolen, og om de er glade for deres klasse, når vi sammenligner besvarelser fra hhv. 2018 og 2020. Resultaterne skal dog tolkes med forsigtighed, da elevernes generelle trivsel har været påvirket af coronapandemien<sup>1</sup>.

---

1 Se EVA's undersøgelse "Grundskolers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien" 2021.



## Det pædagogiske personales undervisningspraksis

Udviklingen i lærere og pædagogers undervisningspraksis belyses i rapporten gennem kvantitative data. Analysen viser, at der kun i få tilfælde er sket en udvikling i perioden 2018 -2020. Analysen fokuserer på tre temaer:

*Regler og rutiner i undervisningen:* Et stort flertal af lærere og pædagoger havde både i 2018 og i 2020 fokus på at rammesætte og anvende tydelige rutiner i undervisningen. I alt 98 % svarer, at de i høj eller nogen grad havde tydelige rutiner i starten af lektionen, og i alt 97 %, at de i høj eller i nogen grad i starten af lektionen gav eleverne et overblik over, hvad der skulle ske. I alt 85 % af eleverne oplever da også, at deres lærer i starten af timen altid eller tit fortæller, hvad der skal ske i løbet af timen. Samlet set ser det altså ud til, at der i høj grad er fokus på centrale elementer i klasseledelse blandt det pædagogiske personale, men der er ikke nogen udvikling i perioden fra 2018 til 2020 for dette tema.

*Faglige og sociale fællesskaber i undervisningen:* Et stort flertal af lærere og pædagoger vurderede både i 2018 og i 2020, at de er opmærksomme på at skabe gode relationer til hver enkelt elev (99 % svarer i høj eller i nogen grad i 2020), og at de sammensætter elever i makkerpar eller grupper ud fra pædagogiske refleksioner (97 % svarer i høj eller i nogen grad i 2020). Samlet set har lærere og pædagoger altså fokus på faglige og sociale fællesskaber, men der er ikke sket nogen udvikling i perioden fra 2018 til 2020 for dette tema.

Flertallet af eleverne vurderer, at de er gode til at hjælpe hinanden i klassen (i alt 64 % oplever altid eller tit dette), og de oplever også, at deres lærere er gode til at hjælpe dem, når de oplever faglige vanskeligheder (i alt 86 % svarer, at de er enige eller lidt enige i dette). Der er dog også en gruppe af elever, som synes, det er vanskeligt at bede om hjælp fra deres lærere. I alt 27 % af eleverne er i 2020 enige eller lidt enige i, at de var bange for, at deres lærer syntes de var dårlige, hvis de spurgte om hjælp.

*Feedback, mål for elevernes læring og elevinvolvering:* Flertallet af lærere og pædagoger arbejder med mål for undervisningsforløbene, men det sker i mindre grad i 2020, end det gjorde i 2018. I alt 91 % af lærerne og pædagogerne opstillede i høj eller i nogen grad mål for undervisningen i 2018. I 2020 gælder det for i 79 %. Denne udvikling følger den nationale tendens til mindre grad af fokus på læringsmål. Flertallet af eleverne oplever, at deres lærere lytter til gode forslag fra klassen, men denne andel er faldet lidt fra 2018 til 2020. I 2020 er i alt 65 % af eleverne enige eller lidt enige i, at deres lærer i det seneste undervisningsforløb lyttede til gode forslag fra klassen (mod 69 % af eleverne i 2018).

## Om datagrundlaget

Evalueringen bygger på kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelser blandt ledere, lærere og pædagoger og elever, samt kvalitative data fra interview med ledelse og pædagogisk personale i Lolland Kommune og Guldborgsund Kommune.

## 2 Indledning

Ved starten af skoleåret 2018/19 igangsatte Guldborgsund Kommune og Lolland Kommune Kompetenceudvikling i praksis 2.0 (KUP 2.0), som er en toårig indsats, der handler om at skabe og understøtte en kultur for løbende udvikling af praksis på ledelses- og medarbejderniveau. KUP 2.0 er en fortsættelse af Kompetenceudvikling i praksis (KUP), som kommunerne har arbejdet med i de to foregående skoleår. KUP 2.0 er, som det var tilfældet med KUP, støttet af A. P. Møller Fonden, og det er A. P. Møller Fonden, der har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere kommunernes arbejde med KUP 2.0.

EVA's evaluering af KUP 2.0 består af hhv. en midtvejsevaluering (2019) og en afsluttende evaluering (2021). Denne rapport sammenfatter kommunernes erfaringer fra arbejdet med KUP 2.0 og præsenterer resultaterne af den afsluttende evaluering.

### 2.1 Baggrund

Det overordnede formål med KUP var via indsatser på både medarbejder- og ledelsesniveau at bidrage til en styrket læringskultur med fokus på observation af og refleksion over egen praksis og et styrket teamsamarbejde. Indsatserne forventedes at bidrage til øget læring og trivsel hos eleverne, samt øget arbejdsglæde hos det pædagogiske personale.

Evalueringen af KUP viste overordnet set, at der var igangsat gode udviklingsprocesser i forbindelse med praksisvejledningsforløb på skolerne. Evalueringen pegede dog også på forhold, som skulle have opmærksomhed fremadrettet. Det drejede sig om det didaktiske fokus i forbindelse med praksisvejledning og teamsamarbejde, om inddragelse af de øvrige vejledere og om ledelsesrolle.

Med overgangen til KUP 2.0 er der udført flere justeringer og nye tiltag, bl.a. som følge af opmærksomhedspunkterne fra evalueringen af KUP. I KUP 2.0 er der kommet et ekstra spor for det pædagogiske personale, således at alle skoler fra skoleåret 2019/20 ud over arbejdet med praksisvejledning også skulle arbejde med i læringsmakkerforløb blandt det pædagogiske personale.

Midtvejsevalueringen af KUP 2.0 pegede på, at der var iværksat en række relevante indsatser. Midtvejsevalueringen pegede derudover på en række opmærksomhedspunkter for det videre arbejde. For det første pegede evalueringen på, at det var vigtigt at få arbejdet med læringsmakker blandt det pædagogiske personale til at fungere hensigtsmæssigt. For det andet pegede evalueringen på, at det var vigtigt at styrke arbejdet med læringsmakker på ledelsesniveau, og for det tredje pegede evalueringen på, at der var behov for opmærksomhed på at inddrage praksisvejledere i de pædagogiske læringscentre. Denne afsluttende evaluering bygger oven på evalueringen af KUP og midtvejsevalueringen af KUP 2.0 og har fokus på gennemførelse af indsatser og på de samlede resultater af KUP 2.0.

## 2.2 Evalueringens formål

Den afsluttende evaluering af KUP 2.0 har et todelt formål. Evalueringen skal for det første belyse skolernes gennemførelse og oplevede udbytte af centrale indsatser. For det andet skal evalueringen kaste lys over den udvikling, som projektet har medført med hensyn til det pædagogiske personales teamsamarbejde og undervisningspraksis.

Evalueringens todelte fokus er illustreret i nedenstående figur:

FIGUR 2.1

### Evalueringens todelte fokus



## 2.3 Evalueringens design og metode

Denne afsluttende evaluering bygger på kvantitative data fra spørgeskemaer blandt pædagogisk personale, skoleledere og elever, samt kvalitative data fra en række interview. Konkret består data-grundlaget af:

- En spørgeskemaundersøgelse fra efteråret 2020 (KUP2 Endline) bestående af spørgeskemaer udsendt til skoleledere, pædagogiske personale og elever.
  - Pædagogiske personale: Der blev udsendt 915 invitationer til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. EVA modtog 353 besvarelser herpå, hvilket giver en svarprocent på 39 %.
  - Skoleledere: Der blev udsendt i alt 28 invitationer til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, og EVA modtog 20 besvarelser herpå. Dette giver en svarprocent på 71 %.
  - Elever: Det samlede antal besvarelser for spørgeskemaundersøgelsen til eleverne var 1.020 ud af 1.486 elever i de involverede klasser. Dette giver en svarprocent på 69 %.
- Udvalgte spørgsmål fra spørgeskemaundersøgelsen fra den afsluttende evaluering af KUP (KUP Endline) i 2018 og fra midtvejsevalueringen af KUP 2.0 i 2018 (KUP2 Baseline).
- En interviewrunde bestående af 17 interviews fordelt på fem skoler – hhv. to fra Guldborgsund Kommune og tre fra Lolland Kommune. Der er foretaget interviews med udviklingsgruppen, skoleledelsesniveauet, praksisvejledere, øvrige vejledere, lærere og pædagoger. Alle interviews er optaget, transskriberet og analyseret. Tabellen nedenfor viser hvilke interviews, der er gennemført.

TABEL 2.1

## Evalueringens datagrundlag

	Antal
Interview med repræsentanter fra skoleledelsen	4
Fokusgruppeinterview med lærere	2
Fokusgruppeinterview med pædagoger	2
Individuelt interview med pædagog	2
Individuelt interview med lærer	2
Fokusgruppeinterview med øvrige vejledere	2
Fokusgruppeinterview med praksisvejledere	2
Fokusgruppeinterview med udviklingsgruppen	1
Total	17

For yderligere beskrivelser af datagrundlag, indsamling og metode, se metodeappendiks bagerst i rapporten. I rapporten har vi udvalgte de mest relevante resultater, som i rapporten fremstilles i tabeller og figurer. Der er desuden udarbejdet tabelrapporter for de tre spørgeskemaundersøgelser, hvor tabeller for samtlige spørgsmål kan findes.

### 2.3.1 Projektgruppe

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Chefkonsulent Caspar Theut (projektleder frem til 1. november 2020)
- Chefkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder fra 1. november 2020).
- Seniorkonsulent Anne Grosen
- Juniorkonsulent Emil Valentin Petersen
- Juniorkonsulent Sigurd Klausholt-Larsen.

### 2.3.2 Rapportens opbygning

Rapporten er ud over resumé og indledning opbygget af tre kapitler:

- Kapitel tre sætter fokus på gennemførelse og udbytte af arbejdet med læringsgrupper og læringsmakkere blandt skolelederne.
- Kapitel fire omhandler indsatserne på medarbejderniveau. Det vil sige, at der er fokus på gennemførelse, understøttelse og udbytte af praksisvejledning og læringsmakkerforløb samt de indsatser, der vedrører udvikling af skolernes pædagogiske læringscentre (PLC).
- Kapitel fem undersøger, om arbejdet med KUP har medført en udvikling i det pædagogiske personales samarbejde og undervisningspraksis, og om eleverne vurderer, at deres læring og trivsel er styrket. Der er med andre ord fokus på resultaterne af projektet.

### 3 Læringsgrupper og læringsmakkere på ledelsesniveau

Som led i KUP 2.0 er der igangsat indsætter på ledelsesniveau, hvor skoleledelserne arbejder med læringsgrupper og læringsmakkere, samt sparring i samarbejde med LEAD. Formålet er at udvikle ledelsens praksis og styrke samarbejdet på tværs af skoler, ligesom skoleledelsen skal være en rollemodel for det pædagogiske personale i forbindelse med deres arbejde med læringsmakkere.

I det følgende sætter vi fokus på arbejdet med læringsgrupper og læringsmakkere blandt skoleledelserne. Kapitlet rundes af med en vurdering af indsætterne og en status på samarbejdet på ledelsesniveau. Kapitlet bygger både på kvalitative og kvantitative data. Med hensyn til de kvantitative data er det vigtigt at være opmærksom på, at der er tale om få respondenter, og derfor kan ganske få svar i spørgeskemaundersøgelsen rykke meget ved det samlede billede<sup>2</sup>. Tabeller og figurer i kapitlet skal læses med dette forbehold in mente.

I forhold til erfaringerne med læringsgrupper og læringsmakker viser kapitlet, at skoleledelserne er delte i deres vurdering af indsætterne. En del skoleledelser vurderer arbejdet med læringsgrupper og læringsmakker positivt, og en del vurderer det lidt mindre positivt. Noget af det, skoleledelserne fremhæver som positivt, er, at samarbejdet i læringsgrupper og som læringsmakkere har styrket deres mulighed for at få sparring og feedback fra deres lederkolleger. Midtvejsevalueringen fra 2018 pegede på, at der var blandede erfaringer med arbejdet i læringsgrupperne, og at kommunerne på daværende tidspunkt endnu ikke var så langt med arbejdet med læringsmakkere. Kommunerne har siden arbejdet videre med ledelsesindsætterne, men der er dog stadig nogle udfordringer i forhold til at få indsætterne til at fungere optimalt. Det handler særligt om, at der fortsat er behov for at definere et mål og formål med samarbejdet i læringsgrupper og som læringsmakkere.

Kapitlet viser desuden, at skoleledelserne overordnet set vurderer deres samarbejde i ledelsesteamet positivt både i 2018 og i 2020. Det ses bl.a. ved, at skoleledelserne vurderer, at de tager et fælles ansvar i ledelsesteamet, og at man i ledelsen også kan arbejde sammen om de mere udfordrende aspekter af den pædagogiske praksis.

---

2 Fordi der er så få respondenter i dette spørgeskema, er det ikke muligt at foretage chi<sup>2</sup>-test, sådan som det gøres for de andre krydstabeller i rapporten.

## 3.1 Læringsgrupper

I begge kommuner er skoleledelserne organiseret i mindre læringsgrupper. Den grundlæggende tanke er, at lederne mødes i læringsgrupperne og drøfter et fagligt tema. Derefter skal lederne arbejde videre med det faglige tema i samarbejde med deres læringsmakker og evt. en LEAD-coach. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledelserne i de to kommuner viser, at 85 % af lederne i skoleåret 2019/20 var en del af en læringsgruppe. Det varierede, hvor hyppigt grupperne mødtes: 12 % af lederne mødtes én-to gange, 59 % mødtes tre-fire gange, og 29 % mødtes mere end fire gange i løbet af skoleåret 2019/20.

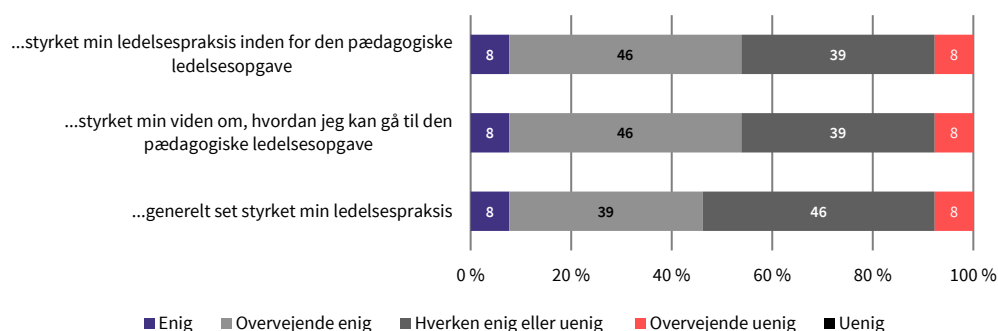
65 % af skolelederne svarer, at der var udvalgt et fagligt fokuspunkt forud for det seneste møde, som de deltog i. For 29 % af skolelederne var der ikke et fagligt fokuspunkt for mødet.

Figur 3.1 viser skoleledernes vurdering af, hvorvidt arbejdet med læringsgrupper har styrket deres ledelsespraksis.

FIGUR 3.1

### Skoleledernes vurdering af arbejdet med læringsgrupper

Arbejdet med læringsgrupper har... (N = 13)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Note: Besvarelsen kommer på baggrund af spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere?" Bemærk, at spørgsmålet kun er stillet til de ledere, der har angivet, at de har mødtes med deres læringsmakker i skoleåret 2019/20.

Som det fremgår af figur 3.1, er skolelederne delte i deres vurdering af, om læringsgrupperne har haft en positiv betydning for deres ledelsespraksis: I alt 54 % er enige eller overvejende enige i, at arbejdet med læringsgrupper har styrket deres viden om, hvordan de kan gå til den pædagogiske ledelsesopgave. I alt 54 % er enige eller overvejende enige i, at arbejdet med læringsgrupper har styrket deres ledelsespraksis inden for den pædagogiske ledelsesopgave, og en lidt mindre andel på i alt 47 % er enige eller overvejende enige i, at arbejdet med læringsgrupper generelt set har styrket deres ledelsespraksis. Den resterende del af lederne angiver, at de hverken er enige eller uenige, mens ganske få er overvejende uenige i den positive vurdering af arbejdet med læringsmakere. Bemærk, at kun 13 skoleledelserne har besvaret dette spørgsmål, og at 8 % derfor svarer til en enkelt leder.

Interview med skoleledelserne viser en tilsvarende spredning i vurderingerne af læringsgrupperne. Nogle skoleledelser vurderer mulighederne for ledelsesudvikling i læringsgrupperne positivt. De vurderer, at de er blevet fagligt udfordret og har fået mulighed for at reflektere over deres egen praksis. Gennem faglig sparring med ledere fra andre skoler og eksterne konsulenter er der i læringsgrupperne skabt muligheder for at fokusere på udvikling af praksis og ikke bare på den daglige drift. En skoleleder giver udtryk for følgende positive erfaring med læringsgrupperne:



Normalt er man som ledelse meget i daglig drift og meget løsningsorienteret, men her har vi haft mulighed for at tænke lidt kreative tanker sammen og udfordre hinanden. Og så synes jeg, det har været fint, at der har siddet en udefra og kunnet facilitere det, opfange noget undervejs og spørge ind til det.

Skoleleder

Læringsgrupperne har i dette tilfælde fungeret som et fælles rum, hvor skoleledelserne med udgangspunkt i forskellig praksis og forskellige skolekulturer har sparret med hinanden ud fra nogle overordnede temaer, som allerede var definerede.

De interviewede skoleledelser har dog også oplevet vanskeligheder i forhold til at få læringsgrupperne til at fungere efter hensigten. Skoleledelserne nævner primært tre typer af udfordringer:

- Udskiftninger i deltagerkredsen og/eller meget tidspresede skolelederkolleger har begrænset udbyttet af deltagelsen i læringsgruppen.
- Der manglede et klart fokus for arbejdet i læringsgruppen, og der var behov for mere styring af arbejdet.
- Læringsgrupperne fyldte for lidt i forhold til at komme tæt på hinandens praksis og gennemføre reel udvikling.

Vi sætter her primært fokus på de to sidstnævnte udfordringer. Nogle skoleledelser vurderer, at det ville have krævet hyppigere møder, hvis læringsgrupperne skulle bidrage til udvikling af praksis. En skoleleder peger eksempelvis på, at læringsgrupperne kan udgøre et godt forum for skole- og ledelsesudvikling, men det ville kræve, at lederne mødtes hyppigere, og at de kom endnu tættere på hinandens praksis. Der efterspørges altså en mulighed for at komme helt tæt på praksis, så møderne ikke primært får fokus på mere generelle drøftelser af ledelsespraksis. En leder sammenligner ledelsesindsatserne med praksisvejledningen af lærere og pædagoger og konstaterer, at arbejdet med ledelsesudvikling muligvis også kræver længere og mere intensive forløb.

Skoleledere efterspørger desuden et klarere fokus for arbejdet i læringsgrupperne. I nogle læringsgrupper blev mødernes indhold først besluttet ved mødets start. En skoleleder konkluderer, at det "desværre blev lidt for løst." Og det betyder ifølge skolelederne, at de primært kom til at tale om drift og de mest akutte opgaver på skolerne. Skolelederne peger derfor på, at det er meget afgørende, at eksterne facilitatorer kan være med til at styre mødernes indhold:



Vi var lynhurtige til at tale det her ned i drift. Altså 'oplever du også...? Ja, det gør jeg.' Og der var det vigtigt, at der var et chefblik og et ledelsesblik ind i det her og spørge, om det er den rigtige dagsorden, vi får sat, og er det i virkeligheden noget mere overordnet eller noget mere grundlæggende, vi skal have talt om i stedet for at få løst nogle driftsmæssige opgaver.

Skoleleder

Den eksterne sparring betød, at der i nogle tilfælde blev sat en mere udviklingsorienteret dagsorden for mødet. Det skete ifølge skoleledelserne, når de eksterne konsulenter fastholdt, at mødernes formål ikke var at diskutere drift, men snarere at give hinanden feedback på ledelsesmæssige udfordringer. Samlet set peger interviewene altså på, at den eksterne sparring har haft en stor betydning.

## 3.2 Læringsmakere

I begge kommuner er skoleledelserne blevet sat sammen med en læringsmakker, som er udpeget af forvaltningen. Lederne mødes med deres læringsgrupper og arbejder derefter videre med deres læringsmakker om et udvalgt, fagligt tema.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere viser, at 80 % havde en læringsmakker i skoleåret 2019/20. På samme måde som det var tilfældet med læringsgrupperne, er der variation i, hvor hyppigt de mødtes med deres læringsmakker: 44 % af lederne svarer, at de mødtes én-to gange, 38 % svarer, at de mødtes tre-fire gange, og 19 % af lederne angiver, at de ikke mødtes med deres læringsmakker i skoleåret 2019/20. En del af lederne har altså fået tildelt en læringsmakker, som de reelt ikke har samarbejdet med.

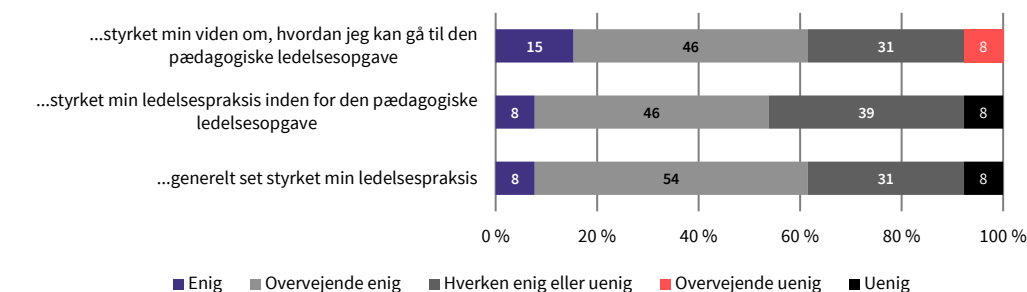
54 % af ledere angiver, at de havde et udvalgt, fagligt fokuspunkt forud for det seneste møde med læringsmakkeren. Lederne er også blevet spurgt om, hvad de har drøftet på det seneste møde med deres læringsmakker, og deres svar viser, at de hyppigst har drøftet pædagogisk ledelse (85 %), strategiske overvejelser (69 %) personaleledelse (54 %) og samarbejdet med forvaltningsledelsen/konsulenter (54 %). Derudover er skolelederne blevet spurgt om hvilke ledelsesdimensioner, de arbejdede med på mødet. Her svarer de, at de især har arbejdet med ledelse af de professionelle læring og udvikling (77 %) og udvikling af kvalitet i undervisningen (46 %).

Figur 3.2 viser skoleledernes vurdering af, hvorvidt arbejdet med en læringsmakker har styrket deres ledelsespraksis.

FIGUR 3.2

### Skoleledernes vurdering af arbejdet med læringsmakkere

Arbejdet med læringsmakkere har... (N = 13)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Note: Besvarelsen kommer på baggrund af spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om arbejdet med læringsgrupper og læringsmakkere?" Bemærk, at spørgsmålet kun er stillet til de ledere, der har angivet, at de har mødtes med deres læringsmakker i skoleåret 2019/20.



Som det fremgår af figur 3.2, er skolelederne delte i deres vurdering af arbejdet med læringsmakere. I alt 61 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at arbejdet med læringsmakere har styrket deres viden om, hvordan de kan gå til den pædagogiske ledelsesopgave, mens lidt færre, nemlig i alt 54 %, er enige eller overvejende enige i at arbejdet med læringsmakere har styrket deres ledelsespraksis inden for den pædagogiske ledelsesopgave. I alt 62 % er enige eller overvejende enige i at arbejdet med læringsmakere generelt set har styrket deres ledelsespraksis. Den resterende del af skolelederne angiver, at de hverken er enige eller uenige, mens ganske få (bemærk at 8 % svarer til en enkelt skoleleder) er overvejende uenige eller uenige i den positive vurdering af arbejdet med læringsmakere.

I interviewene giver skoleledelserne primært udtryk for positive erfaringer med at have en læringsmakker. Skoleledelserne vurderer dog, at i og med at det har været op til dem selv at fastholde en kontinuitet i makkerarbejdet, har det fungeret bedre i nogen perioder end i andre. En skoleleder beretter om et konstruktivt samarbejde med sin læringsmakker. Han fortæller, at han mødtes med sin makker fire-fem gange, og at de til møderne primært satte fokus på udviklingsopgaver på de respektive skoler. Han forklarer om indholdet på møderne:



Så snakker vi om, hvad vi har fokus på på hver vores egen matrikel, hvordan vi kan udvikle skolen, hvilke tanker vi gør os i forhold til fremtiden, og hvordan vi ser på kommunens strategier, og hvordan vi håndterer dem. Så det er meget overordnet, man sidder og sparrer.

Skoleleder

En skoleleder nævner desuden, at makkerarbejdet har givet mulighed for at lære af en mere rutine-ret kollega. Han har fået indblik i de øvrige skoler i kommunen og i det samlede skolevæsen.

### 3.3 Ledelsesindsatsernes betydning for skoleledelsernes samarbejde

Formålet med indsatserne på ledelsesniveau har været at udvikle praksis i ledelsens arbejde og styrke samarbejdet på tværs af skoler. Dette afsnit viser dels skoleledelsernes vurdering af indsatsernes betydning for deres samarbejde med andre ledere, og dels hvordan arbejdet i ledelsesteams vurderes.

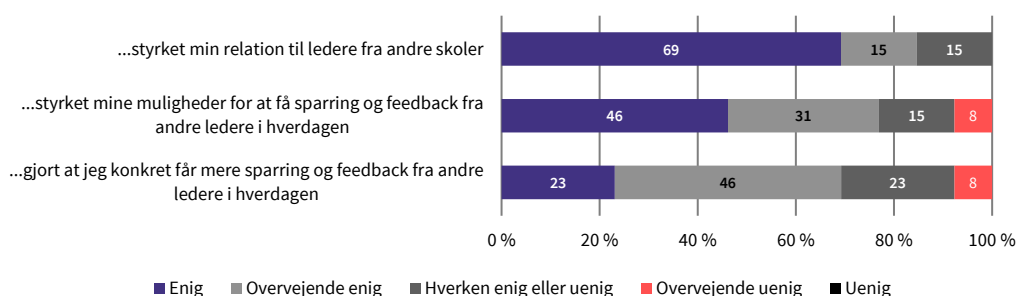
#### 3.3.1 Samarbejdet på tværs af skoler

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at vurdere, om arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere samlet set har påvirket deres samarbejde med andre ledere. Skoleledernes vurdering fremgår af figur 3.3.

FIGUR 3.3

### Ledelsesindsatsernes betydning for samarbejdet på tværs af skoler

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om arbejdet i læringsgrupper og med din læringsmakker?  
Arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere har samlet set... (N = 13)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "I det følgende bedes du vurdere, hvorvidt arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere samlet set har påvirket dit samarbejde med andre ledere i hverdagen. Med samarbejde i hverdagen menes det samarbejde, som ligger ud over de formelle aktiviteter, der har været i forbindelse med arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere". Bemærk, at spørgsmålet kun er stillet til de ledere, der har angivet, at de har mødtes med deres læringsmakker i skoleåret 2019/20.

Figuren viser, at i alt 84 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at ledelsesindsatserne har styrket deres relationer til ledere fra andre skoler, og i alt 77 % er enige eller overvejende enige i, at de har styrket deres muligheder for at få sparring og feedback fra andre ledere i hverdagen. I alt 69 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at ledelsesindsatserne har gjort, at de konkret får mere sparring og feedback fra andre ledere i hverdagen. Der er altså samlet set tale om en positiv vurdering af, om arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere har styrket samarbejdet med andre ledere.

De positive vurderinger underbygges i interviewene med skoleledelserne. Lederne oplever, at de er kommet tættere på hinanden, og at samarbejdet på tværs af skoler er styrket. Som en skoleleder siger: "Jeg møder nogle af mine lederkolleger lidt mere intensivt, end jeg ellers ville gøre. Jeg kan give mit besyv med og få andres besyv med i min ledelse."

Arbejdet med læringsgrupper og læringsmakere har øget skoleledelsernes kendskab til hinanden, og det gør det muligt at bruge hinanden uformelt i hverdagen og løbende søge rådgivning i forskellige typer af spørgsmål. Skoleledelserne fremhæver dog, at de får størst udbytte af samarbejdet, når de kommer tæt på hinandens praksis, dvs. når de spejler deres egen ledelsespraksis i en anden skoleleders ledelsesarbejde og -forståelse og bliver nysgerrige på at udvikle deres egen praksis. Og her peger skoleledelserne på, at det er afgørende, at der defineres et klart formål med samarbejdet. En skoleleder forklarer dette ønske på følgende måde:



Jeg er meget til læringsmakkere både på ledelsesniveau og på medarbejderniveau, men jeg kan jo mærke i forhold til mig selv og vores læringsmakker og læringsgruppe, at der skal være en plan med det, der skal være sat tid af til det, der skal være udvikling i det, ellers mister man det.

Skoleleder

Skoleledelserne vurderer altså samlet set ledelsesindsatserne positivt, men de vurderer også, at der fortsat er behov for at definere et mål og formål med samarbejdet i læringsgrupper og som læringsmakkere.

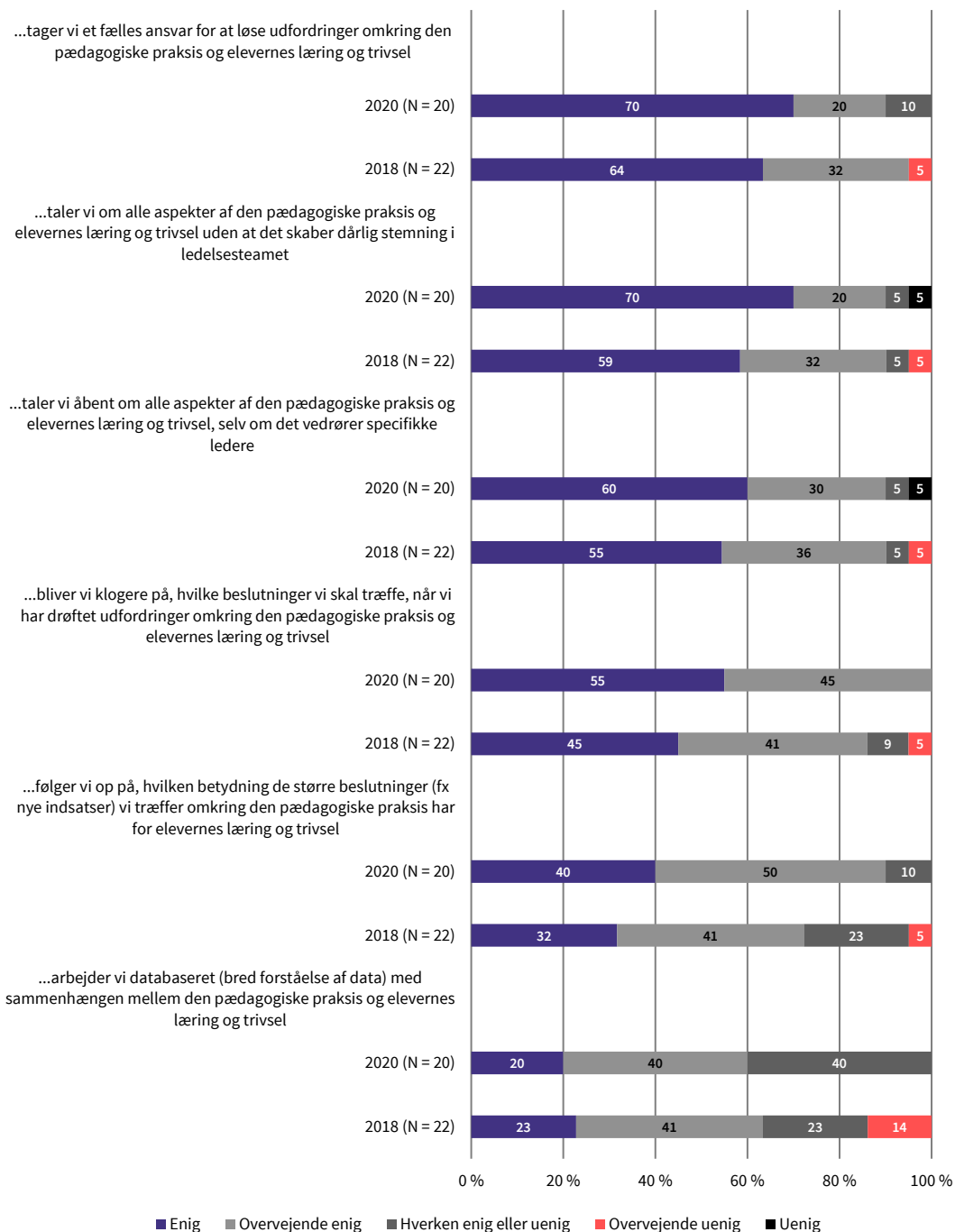
### 3.3.2 Samarbejdet i ledelsesteamet

Intentionen med at arbejde med læringsgrupper og læringsmakkere har, som beskrevet i indledningen, været at udvikle praksis på ledelsesniveau. Udover en vurdering af disse indsatser, er skoleledelserne også blevet bedt om at vurdere samarbejdet i deres ledelsesteam, hvilket vises i figur 3.4. Som tidligere beskrevet er det grundet de få respondenter ikke muligt at drage sikre konklusioner på forskellene mellem besvarelserne fra hhv. 2018 og 2020. Udviklingen er med andre ord ikke statistisk signifikant. Figuren giver dog alligevel en indikation af, at svarene fra 2018 og 2020 peger i samme retning på tværs af spørgsmålene.

FIGUR 3.4

## Skoleledernes vurdering af samarbejdet i ledelsesteamet

I ledelsesteamet...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020; EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner (KUP2 Baseline), efterår 2018.  
Note: Figuren rummer besvarelser af spørgsmålet: "Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres samarbejde i ledelsesteamet på din skole/afdelingsskole?"

Langt størstedelen (i alt 90 % i 2020 og i alt 96 % af skolelederne i 2018) er enige eller overvejende enige i, at de i ledelsesteamet tager fælles ansvar for at løse udfordringer. De taler om alle aspekter af den pædagogiske praksis, uden at det skaber dårlig stemning, svarer i alt 90 % i 2020 og i alt 91 % i 2018, og det sker også, selvom det berører specifikke ledere, svarer i alt 90 % i 2020 og i alt 91 % i 2018. Færrest er dog enige eller overvejende enige i, at de arbejder databaseret i ledelsesteamet. Her er i alt 60 % enige eller overvejende enige i 2020 og i alt 64 % i 2018.

Samlet set tegner svarene et positivt billede af samarbejdet i skolernes ledelsesteam både i 2018 og i 2020, idet der for begge år svares positivt på spørgsmål, der relaterer sig til centrale aspekter i arbejdet, fx at der tages fælles ansvar for at løse udfordringer i teamet, og at der kan tales åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis.

## Opmærksomhedspunkter

Evalueringen af indsatser på ledelsesniveau viser, at der er blandede erfaringer med indsatserne. En del vurderer samarbejdet med lederkolleger som positivt, fordi det giver mulighed for sparring og feedback på tværs af skoler. Samtidig peger evalueringen også på, at der fortsat er udfordringer forbundet med at definere mål og formål for samarbejdet i læringsgrupper og i læringsmakkerforløb. På baggrund af evalueringen, kan der peges på følgende opmærksomhedspunkter for det fremadrettede arbejde med kompetenceudvikling i praksis blandt skoleledelser:

- For det første er det vigtigt, at arbejdet med læringsgrupper eller læringsmakker på lederniveau rammesættes tydeligere. Her spiller forvaltningen en særlig rolle som dem, der kan sætte rammer og følge op på arbejdet. Konkret kan forvaltningen støtte samarbejdet mellem ledere i læringsgrupper eller læringsmakkerforløb ved fx selv at deltage på læringsgruppemøder, at følge op på læringsmakkerforløb i deres løbende samtaler med lederne, eller ved at inddrage ekstern sparring, der kan facilitere møder og klæde lederne på til at give kollegial sparring og vejledning.
- For det andet er det vigtigt, at både forvaltning og skoleledelser i højere grad definerer mål og formål med læringsgrupper og læringsmakkerforløb. Hvis arbejdet med læringsgrupper skal prioriteres er det vigtigt, at der er et formål med møderne, og at de opleves som meningsfulde. Og hvis samtalen mellem lederkollegerne på tværs af skoler skal bevæge sig ud over den daglige drift og have fokus på fx udvikling af skolerne eller sparring om udfordringer i ledelsesopgaven, er det vigtigt, at der er klare mål for læringsmakkerforløbene, som er meningsfulde for dem, der deltager i sparringen.

## 4 Praksisvejledning og læringsmakkerer blandt det pædagogiske personale

I KUP 2.0 har indsatserne blandt det pædagogiske personale været praksisvejledning og læringsmakkerforløb. Derudover er der blevet arbejdet med at forankre og understøtte udviklingen i praksis via PLC og øvrige vejledere. I kapitlet ser vi først på, hvordan arbejdet med praksisvejledning og læringsmakkerer er gennemført, hvordan ledelsen har understøttet arbejdet, og herefter hvad lærere og pædagoger oplever at få ud af indsatserne. Til sidst ser vi på, hvordan de øvrige indsats, som bl.a. arbejdet i PLC, er forløbet.

I kapitlet giver både lærere, pædagoger og skoleledelser overordnet set udtryk for en positiv vurdering af praksisvejledning og læringsmakkerforløb. Lærere og pædagoger oplever, at de har fået konkrete redskaber med, og at de har udviklet deres undervisningspraksis gennem disse indsats. På spørgsmål om, hvorvidt praksisvejledningen og læringsmakkerforløb har styrket deres undervisning, er svarene lidt mere delte. I alt 39 % af lærere og pædagoger er uenige eller overvejende uenige i, at praksisvejledningen har styrket deres undervisning, og 46 % er uenige eller overvejende uenige i at arbejdet med læringsmakkerer har styrket deres undervisning. Selvom den overordnede vurdering af praksisvejledning og læringsmakkerforløb er positiv, er det altså ikke alle lærere og pædagoger, der endnu har fået et tilfredsstillende udbytte af forløbene.

Samtidig er der også nogle forskelle i vurderingen af hhv. praksisvejledning og læringsmakkerer:

- Det særlige ved praksisvejledningen er ifølge både lærere, pædagoger og skoleledelserne, at fordi praksisvejlederen kommer med en solid faglighed og møder lærere og pædagoger respektfuldt og ligeværdigt, er der en stor tillid til praksisvejlederens faglige input. Praksisvejledningen tager udgangspunkt i de udfordringer, den enkelte oplever her og nu, og forløbene tilpasses den enkeltes behov, hvilket gør vejledningen brugbar og vedkommende.
- Det særlige ved læringsmakkerforløbene er ifølge både lærere, pædagoger og skoleledelserne, at sparringen mellem kolleger går begge veje, hvilket giver mulighed for faglig udvikling for begge parter. Den kollegiale sparring giver mulighed for at anerkende kolleger og have fælles refleksioner om undervisningen, men det kan også være sårbart at sparre med sine kolleger i læringsmakkerforløb.

PLC er tiltænkt en central rolle med hensyn til at understøtte og forankre praksisvejledningen og læringsmakkerarbejdet og støtte den generelle udvikling på skolerne. Kapitlet viser, at der er sket en udvikling i PLC og brugen af de øvrige vejledere, siden EVA gennemførte midtvejsevalueringen af KUP 2.0. Nogle steder er arbejdet med PLC ikke nået så langt, eller man er i gang med at finde en organisering af arbejdet, mens man andre steder er nået langt i at bruge de faglige kompetencer i PLC i den generelle skoleudvikling. I forhold til de øvrige vejledere på skolerne viser kapitlet, at vejlederne nogle steder har fået en mere sparrende rolle, at vejlederne oplever, at det er blevet nemmere at have faglige dialoger. Samtidig påpeges det også, at skoleledelsens rammesætning af arbejdet i PLC og vejledernes arbejde er afgørende for opgaveløsningen.

## 4.1 Praksisvejledning

I dette afsnit sætter vi fokus på praksisvejledningen. I perioden fra KUP til KUP 2.0 er der blevet ansat praksisvejledere på fuld tid i Lolland Kommune, således at der har været fuldtidsansatte praksisvejledere i begge kommuner indtil sommeren 2020. Praksisvejledningen er ligesom de tidligere år forsøgt tilpasset skolernes virkelighed og behov og har været organiseret lidt forskelligt i hhv. Guldborgsund og Lolland Kommune.

De tidligere evalueringer af KUP og midtvejsevalueringen af KUP 2.0 tegner generelt et positivt billede af erfaringerne med praksisvejledningen. Dette gør sig også gældende i denne evaluering. I de følgende afsnit ser vi først nærmere på, hvordan praksisvejledningen er gennemført, hvordan den er blevet understøttet, og dernæst på hvilken betydning den har haft på skolerne.

### Praksisvejledning

I både KUP og KUP 2.0 har der været praksisvejledningsforløb på skolerne.

Hvert forløb består af en opstart, hvor praksisvejleder og team eller lærer/pædagog aftaler hvilket fagligt fokus, de gerne vil have i forløbet. Et fagligt fokus kan fx være teamsamarbejde, tydelige regler og rutiner mv. Det centrale er, at der vælges et fokus, som lærere og pædagoger oplever er relevant. Der er i forbindelse med projektet udviklet et refleksions- og dialogredskab, kaldet virkningsvurderingen. Dette redskab indgår i arbejdet med at fastlægge fokus for praksisvejledningen. Når der er fastlagt et fokus, observerer praksisvejlederen undervisningen og sparrer løbende med lærer/pædagog. Til sidst afsluttes forløbet med en fælles evaluering og opfølgning.

Praksisvejledningsforløbene kan være af forskellig længde, og strukturen er løbende blevet tilpasset igennem projektet. Ved projektets afslutning havde man i Guldborgsund Kommune en model, hvor praksisvejledningen blev gennemført som 20-ugers-forløb. Lolland Kommune har anvendt en mere fleksibel model, hvor praksisvejlederne løbende gennemførte forløb på de to afdelinger/skoler, som de var tilknyttet.

### 4.1.1 Gennemførelse

Praksisvejledningen har været meget udbredt på skolerne i de to kommuner. Blandt skoleledere svarer stort set alle (95 %), at der er gennemført praksisvejledning på deres skole i skoleåret 2019/20. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og pædagoger viser, at godt halvdelen af de adspurgte lærere og pædagoger (57 %) har deltaget i et praksisvejledningsforløb i skoleåret 2018/19 eller 2019/20.

I praksisvejledningsforløbene er der blevet udvalgt et fagligt fokus for det enkelte forløb. Besvarelserne fra det pædagogiske personale viser, at alle fokusområder har været i spil i praksisvejledningsforløbene, men at det særligt er tydelige regler og rutiner, samt synlige og tydelige læringsmål og teamsamarbejde, der har været i spil.

## Praksisvejleder

Praksisvejledere i KUP og KUP 2.0 er undervisere med solid undervisningserfaring, som kommer fra skolerne i de to kommuner. Alle praksisvejledere er blevet efteruddannede på professionshøjskolen Absalon. Uddannelsen er tilrettelagt som et pædagogisk diplommodul i kollegial sparring og supervision i opstartsfasen af KUP. Efter gennemført diplommodul har praksisvejlederne løbende modtaget supplerende undervisning og vejledning fra forskellige parter med fokus på udviklingen af deres vejlederkompetencer.

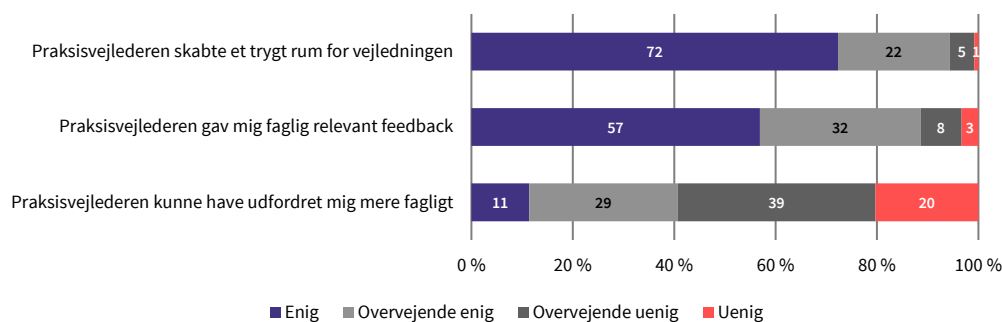
Igennem KUP og KUP 2.0 er rammerne for praksisvejlederens arbejde løbende blevet tilpasset, og bl.a. har praksisvejlederne været fuldtidsansatte i Guldborgsund Kommune, mens de har været deltidsansatte i Lolland Kommune. Ved afslutningen af KUP 2.0 havde begge kommuner en gruppe fuldtidsansatte praksisvejledere.

Figur 4.1 viser, hvordan det pædagogiske personale vurderer samarbejdet med praksisvejlederen.

FIGUR 4.1

### Lærere og pædagogs oplevelse af praksisvejlederen

Hvor enig eller uenig du er i disse udsagn om, hvordan praksisvejlederen udfyldte sin rolle i forbindelse med praksisvejledningen? (N = 123)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Hvis der var flere praksisvejledere tilknyttet, bedes du besvare spørgsmålene med udgangspunkt i den praksisvejleder, som du havde mest kontakt med." Bemærk, at spørgsmålet udelukkende er stillet til de respondenter, der har svaret "Ja", i skoleåret 2018/19 og/eller 2019/20 til spørgsmålet "Har du deltaget i et praksisvejledningsforløb?" og "Nej" til spørgsmålet "Blev praksisvejledningsforløbet påvirket/afbrudt af Covid-19?"

Figuren viser, at lærere og pædagoger overordnet set svarer meget positivt på spørgsmål om, hvordan praksisvejlederen udfylder sin rolle. Stort set alle (i alt 94 %) er enige eller overvejende enige i, at praksisvejlederen skabte et trygt rum for vejledningen, ligesom stort set alle (i alt 89 %) også er enige eller overvejende enige i, at praksisvejlederen gav relevant faglig feedback. Det sidste spørgsmål handler om, hvorvidt praksisvejlederen kunne have udfordret mere fagligt. Her er lidt under halvdelen (i alt 40 %) enige eller overvejende enige i, at praksisvejlederen kunne have udfordret dem mere fagligt, mens lidt over halvdelen (i alt 59 %) er overvejende uenige eller uenige i spørgsmålet.



Interview med det pædagogiske personale peger særligt på tre perspektiver, som har haft betydning for gennemførelse af praksisvejledningsforløbene. De handler om den individuelle tilpasning, anvendelsen af konkrete greb i undervisningen og relationen til praksisvejlederen:

### **Den individuelle tilpasning gør det meningsfuldt**

Når lærere og pædagoger skal samarbejde med en praksisvejleder, opleves det særlig meningsfuldt, når vejledningen løbende tilpasses den konkrete anvendelse. Fx fortæller en lærer, at hun startede et forløb, hvor hun og praksisvejledningen havde flere forskellige områder, som de gerne ville have fokus på i undervisningen, men det fungerede ikke, og de blev enige om at skære det ned til ét fokuspunkt og fokusere sparringen der, hvor behovet var størst. Den individuelle tilpasning gør det altså muligt at tilrettelægge forløb, som bliver mest muligt meningsfulde for medarbejderne.

### **De konkrete greb gør praksisvejledningen anvendelig**

På tværs af interviewene går det igen, at lærere og pædagoger i praksisvejledningen introduceres til konkrete og enkle greb, som de i høj grad kan bruge i deres undervisning. Netop det konkrete og enkle fokus gør vejledningen brugbar og tilgængelig. Det kan fx være vejledning i, hvordan man kan arbejde med ugeskemarevolutionen, konkrete måder at evaluere timen med farvecirkler i rød, gul, og grøn, eller hvordan man skriver en dagsorden for skoledagen på tavlen som et led i god klasseledelse.

### **Den gode relation til praksisvejlederen har udviklet sig over tid**

Lærere og pædagoger giver udtryk for, at relationen til praksisvejlederen er noget, der udvikler sig over tid. Når lærere eller pædagoger lærer praksisvejlederne at kende og måske har prøvet at deltage i praksisvejledningsforløb flere gange, bliver det mere trygt at samarbejde med praksisvejlederen.

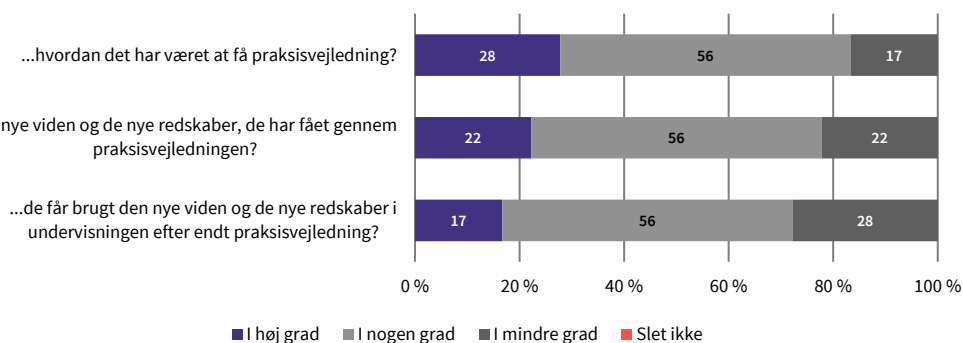
## **4.1.2 Understøttelse**

Skoleledelsen har en vigtig rolle i at understøtte praksisvejledningsforløb blandt det pædagogiske personale. Figur 4.2 giver indblik i, i hvilken grad skolelederne har fulgt op på vejledningen ved at drøfte praksisvejledningen med lærere og pædagoger efter afslutningen af de enkelte forløb.

FIGUR 4.2

## Skoleledernes opfølgning på praksisvejledningen

I hvilken grad har du eller en anden fra skoleledelsen efter endt praksisvejledning talt med de involverede lærere og pædagoger om... (N = 18)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Nu kommer der nogle spørgsmål om skoleledelsens opfølgning på praksisvejledningen. Du bedes besvare spørgsmålene med tanke på den praksisvejledning, som fandt sted i skoleåret 2019/20". Bemærk, at spørgsmålet kun er stillet til de ledere, der har svaret "Ja" til spørgsmålet "Har der været praksisvejledning på din skole/afdelingsskole i skoleåret 2019/20?"

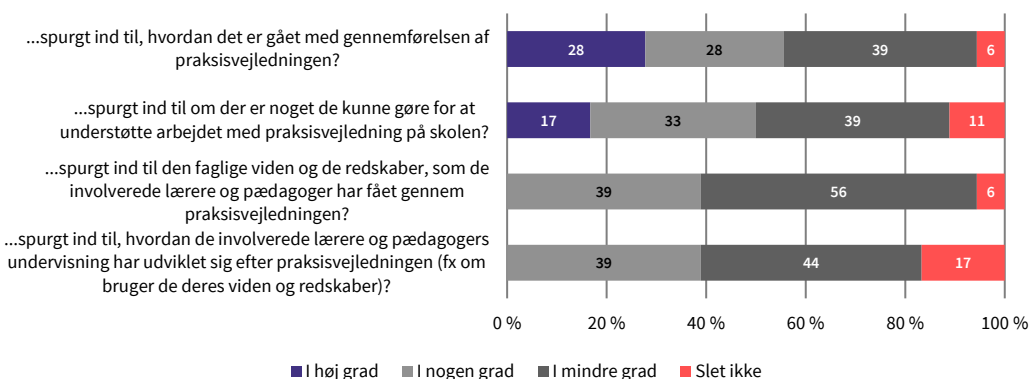
Figuren viser, at størstedelen af skolelederne har haft fokus på at følge op på praksisvejledningsforløbene. Størstedelen (i alt 84 %) af skolelederne svarer, at de i høj grad eller i nogen grad har talt med lærere og pædagoger om, hvordan det har været at få praksisvejledning. I alt 78 % svarer, at de i høj eller i nogen grad har talt med lærere og pædagoger om den nye viden og de redskaber, de har fået gennem praksisvejledningen. I alt 73 % svarer, at de i høj eller i nogen grad har talt med lærere og pædagoger om, hvorvidt de får brugt den nye viden og de nye redskaber i undervisningen efter endt praksisvejledning.

Ud over skoleledernes opfølgning på forløbene, har der også været mulighed for, at forvaltningen følger op på arbejdet i deres samarbejde med skoleledelserne. Figur 4.3 viser et overblik over skoleledernes svar på forvaltningens opfølgning.

FIGUR 4.3

## Skoleledernes vurdering af forvaltningens opfølgning på praksisvejledningen

I hvilken grad har forvaltningen (forvaltningsledelsen og/eller konsulenter)... (N = 18)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelse i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Nu kommer der nogle spørgsmål vedrørende forvaltningens rolle i forbindelse med arbejdet med praksisvejledning. Tænk forsat på skoleåret 2019/20." Bemærk, at spørgsmålet kun er stillet til de ledere, der har svaret "Ja" til spørgsmålet "Har der været praksisvejledning på din skole/afdelingsskole i skoleåret 2019/20?"

Overordnet set peger svarene i figur 4.3 på, at forvaltningen i mindre grad end skolelederne har fulgt op på arbejdet med praksisvejledning. Flest svarer, at forvaltningen i høj eller i nogen grad spurgt ind til, hvordan det er gået med gennemførelse af praksisvejledningen (i alt 56 %). På spørgsmålet om, hvorvidt forvaltningen har spurgt ind til, hvordan de involverede lærere og pædagogers undervisning har udviklet sig efter praksisvejledningen, svarer 44 % af skolelederne, at forvaltningen i mindre grad har spurgt ind og 17 %, at de slet ikke har spurgt ind. Samlet set svarer skoleledelserne mest positivt på spørgsmål, der omhandler, at forvaltningen følger op ved at spørge ind til, hvordan det er gået og mindre positivt på, at forvaltningen spørger ind til, hvad der konkret er kommet ud af praksisvejledningsforløbene.

### 4.1.3 Vurdering af praksisvejledningen

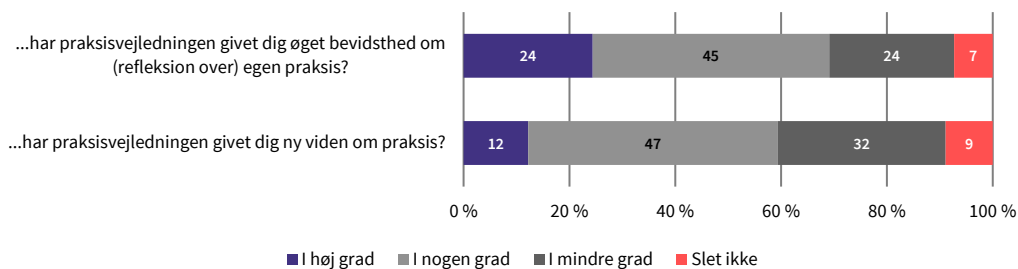
Lærere, pædagoger og skoleledere har også vurderet udbyttet af praksisvejledningen. I dette afsnit gennemgår vi først lærere og pædagogers vurderinger og dernæst skoleledernes.

Figur 4.4 viser lærere og pædagogers vurdering af det seneste forløb med praksisvejledning.

FIGUR 4.4

## Lærere og pædagogers vurdering af praksisvejledningen i forhold til refleksioner og ny viden

I hvilken grad... (N = 123)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "I det følgende kommer nogle spørgsmål vedrørende dit udbytte af praksisvejledningen. Du bedes fortsat besvare spørgsmålene med udgangspunkt i det senest afsluttede praksisvejledningsforløb". Bemærk, at spørgsmålet udelukkende er stillet til de respondenter, der har svaret "Ja, i skoleåret 2018/19 og/eller 2019/20" til spørgsmålet "Har du deltaget i et praksisvejledningsforløb?" og "Nej" til spørgsmålet "Blev praksisvejledningsforløbet påvirket/afbrudt af Covid-19?"

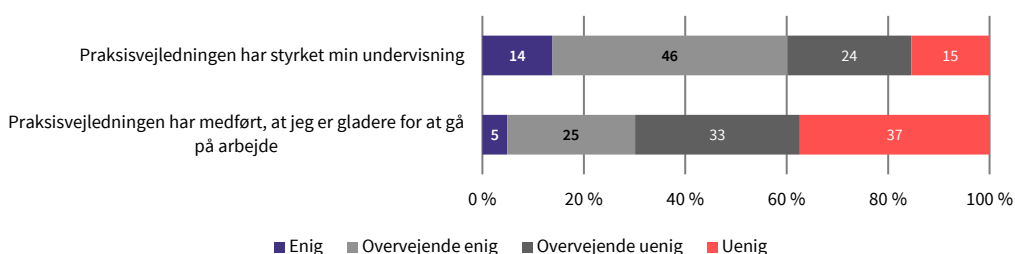
Figuren viser, at i alt 69 % oplever, at praksisvejledningen i høj eller i nogen grad har øget deres bevidsthed om egen praksis. Lidt færre, men stadig lidt over halvdelen (i alt 59 %) er i høj grad eller i nogen grad enige i, at praksisvejledningen har givet dem ny viden om praksis. Sammenlignet med svarene fra den afsluttende evaluering af KUP i 2018, hvor samme spørgsmål blev stillet, er der ingen signifikante forskelle mellem svarene, dvs. at de ligger på samme niveau i 2018 og i 2020.

En mere overordnet vurdering af udbyttet af praksisvejledningen ses i figur 4.5.

FIGUR 4.5

## Lærere og pædagogers vurdering af praksisvejledningen i forhold til styrkelse af undervisning og arbejdsglæde

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (N = 123)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Nedenfor følger en række udsagn om udbyttet af praksisvejledningen." Bemærk, at spørgsmålet udelukkende er stillet til de respondenter, der har svaret "Ja, i skoleåret 2018/19 og/eller 2019/20" til spørgsmålet "Har du deltaget i et praksisvejledningsforløb?" og "Nej" til spørgsmålet "Blev praksisvejledningsforløbet påvirket/afbrudt af Covid-19?"

Figuren viser, at i alt 60 % af lærere og pædagoger er enige eller overvejende enige i, at praksisvejledningen har styrket deres undervisningen, mens i alt 39 % er overvejende uenige eller uenige i dette. I alt 30 % er enige eller overvejende enige i, at praksisvejledningen har medført, at de er glade for at gå på arbejde, mens i alt 70 % er overvejende uenige eller uenige i dette. Over halvdelen af lærerne og pædagogerne vurderer altså, at det har styrket deres undervisning at deltage i praksisvejledningen, mens færre oplever, at det har haft en betydning for deres arbejdsglæde. Sammenlignet med svarene fra den afsluttende evaluering af KUP, er der ingen signifikante forskelle mellem svarene i 2018 og 2020, dvs. at de ligger på samme niveau begge år.

Interview med lærere og pædagoger tegner overordnet set et billede af arbejdet med praksisvejledningen som meningsfuld og brugbar. Det handler både om den særlige rolle, praksisvejlederen har, og om den måde praksisvejledningen foregår på:

### Praksisvejledningen har fokus på konkrete justeringer af undervisningen

Lærere og pædagoger beskriver, at praksisvejledningen er brugbar og meningsfuld, fordi der er fokus på den konkrete undervisningssituation, som den enkelte står i, og at praksisvejlederen sammen med lærere eller pædagog ser på undervisningen og løbende justerer vejledningsforløbet efter behov.

I praksisvejledningen får lærere og pædagoger små, virkningsfulde greb. Det kan være konkrete greb til at håndtere uro i en klasse, eller visuelle virkemidler, som en lærer hænger op i klassen og løbende vender tilbage til. Praksisvejledningen igangsætter også nye faglige refleksioner over undervisningen. Lærere og pædagoger vurderer, at de nye greb i undervisningen og de fælles faglige refleksioner ikke kun anvendes i det konkrete undervisnings- og vejledningsforløb. De kan også kvalificere undervisningen bredt set.

### Praksisvejlederen er en tilpas forstyrrelse

Lærere og pædagoger beskriver, at de har tillid til praksisvejlederen, og at praksisvejlederen er lyttende og god til at give feedback. Det har taget flere år at udvikle disse tillidsfulde relationer. De positive relationer er bl.a. en konsekvens af, at mange lærere har deltaget i et samarbejde med praksisvejlederne, og at der har spredt sig positive fortællinger om resultaterne. Det betyder, at lærere og pædagoger er trygge ved at deltage i vejledningsforløb, og at de tør fortælle praksisvejlederen om det, der ellers kan være svært eller sårbart at dele med andre. De oplever, at praksisvejlederen anerkender de svære dilemmaer, man som lærer eller pædagog kan stå i, og også giver positiv feedback på det, de gør godt. Det betyder, at lærere og pædagoger ikke oplever den feedback, de får, som en fejlfinding i deres praksis, men som en hjælp til at gøre egen praksis bedre.

Praksisvejlederen har desuden en særlig position som én, der kan tilbyde et udefrakommende blik på lærere og pædagogers praksis. En praksisvejleder sammenfatter her praksisvejledernes særlige rolle:



Så vi har fået nogle positioner, som egentlig har været ret interessante. Vi har ikke været en del af lærerkollegiet på skolen, vi har heller ikke været en del af ledelsen, vi har heller ikke været direkte fra forvaltningen. Vi har kunnet sætte os på et rigtig rart sted, vil jeg påstå, midt imellem det hele, og som jeg synes er blevet accepteret af lærerne derude.

Praksisvejleder

Praksisvejlederne forstår, som det fremgår af citatet, dem selv som en mellemtung mellem interne og eksterne vejledere, og de vurderer, at deres rolles dobbelte karakter har været en styrke i arbejdet. De har kunnet bringe ny viden samt nye tilgange og metoder ud på skolerne, og de har samtidig haft en tilknytning til og en viden om den enkelte skole, som betyder, at de har kunnet tilpasse

og justere deres arbejde efter samarbejdskulturen på skolen og i det enkelte team. En praksisvejleder konstaterer: "Vi er rigtig godt placeret i forhold til at få ting til at hænge sammen."

Lærere og pædagoger fremhæver også de positive sider ved den rolle, som praksisvejlederne har indtaget på skolerne. En lærer peger eksempelvis på, at praksisvejlederne kan hjælpe lærere, der oplever udfordringer i undervisningen:



Jeg har været lærer i 22 år nu, og jeg har først prøvet det her med vejledere på den her måde igennem de sidste to år. Og jeg synes, det er en fantastisk måde at hjælpe lærere i svære situationer. For man kan sagtens tage på et kursus og synes, at man bliver klogere. Men at komme hjem og putte det ind i en hverdag, som bare ruller, det kan være rigtig svært. Så det her, hvor de kommer ud og er en del af hverdagen, det er med til at lave de ændringer, der skal til.

Lærer

Med basis i en tillidsfuld relation mellem praksisvejleder og lærer eller pædagog opleves praksisvejledningen som et samarbejde, hvor der er en fælles vision for det pædagogiske arbejde, og man kan regne med at få konstruktiv feedback fra praksisvejlederen.

I citatet her beskrives flere af de ovenstående elementer, når en lærer sætter ord på, hvad han synes har været godt ved det praksisvejledningsforløb, han har deltaget i:



Det virkede simpelthen så godt. Jeg fik nogle bittesmå justeringer og redskaber, som jeg kunne bruge i min undervisning. Men nok vigtigst af alt en bekræftelse af, at der var nogle ting, som var svære at håndtere, og at det ikke var min skyld. For det var jeg rigtig god til at fortælle mig selv. At det var også bare mig, der ikke kunne. Og hver gang vejlederen havde været med, der sagde hun bare: 'Hold da op, det er noget af en mundfuld, du står med her.' Og det var rart at høre fra en udefrakommende. For jeg oplevede ofte, når jeg prøvede at sparre med kollegaer at få sådan nogle meget velmenende råd: 'Du skal bare...' eller 'Du er for sød', som jeg ikke kunne bruge til noget. Og det værste er faktisk at få sådan nogle 'du skal da bare...', fordi det synes jeg jo, at jeg havde prøvet, og det virkede overhovedet ikke.

Lærer

Ovennævnte lærer oplevede altså praksisvejledningen som mere brugbar end den almindelige kollegiale feedback. Han oplevede anerkendelse af, at det var en svær opgave, han var i gang med at løse i sin undervisning.

Skoleledelserne fremhæver særligt to perspektiver, som centrale i forhold til udbyttet af praksisvejledningen: Dels at praksisvejledningen ifølge skoleledelserne har været med til at skabe mere åbenhed og refleksion blandt det pædagogiske personale, og dels at praksisvejlederen har fået en vigtig rolle på flere skoler som én, der ud over praksisvejledningen også både bistår ledelsen og de øvrige vejledere og på den måde udbreder og forankrer deres faglige kompetencer.

### **Praksisvejledningen har været med til at skabe åbenhed og refleksion**

Praksisvejledningen har medført mere åbenhed, fordi lærere og pædagoger har fået erfaringer med at indgå i udviklingsprocesser og at samarbejde med andre om udvikling af undervisningen. De er mere åbne for feedback på deres undervisningspraksis. Som en skoleleder her beskriver processen, har lærerne vænnet sig til at tage imod praksisvejledernes faglige budskaber:



De fået noget respons: 'Er du godt klar over, du gør sådan her? Er du klar over, hvilken virkning det har på eleverne? Er du klar over, hvad der sker bagerst i lokalet, hvis du gør sådan her?' Jeg tror, at for rigtig mange lærere har det været en ahaoplevelse at have flere øjne på. Det har været en proces at blive trygge. Vi er vant til at levere over for eleverne, og nu skal vi også levere, hvor der står en kompetent voksen ved siden af.

Leder

Praksisvejlederne har via deres uddannelse og deres ekspertise været gode til at sætte pædagogisk og didaktisk udvikling i gang. De har vidst, hvad de skulle kigge efter i undervisningen, og hvordan de skulle indgå i samarbejde med lærerne.

### **Praksisvejlederens kompetencer spredt sig ud på andre områder på skolen**

På nogle skoler sparrer praksisvejlederne også med ledelsen, hvor de er med til at give et blik udefra og en tilpas forstyrrelse på samme måde som hos det pædagogiske personale.



Vi har valgt at tage vores praksisvejleder med på banen i forhold til at få en udefra til at facilitere os og forstyrre os og stille de nysgerrige spørgsmål. Det har været et meget fint og intenst forløb, kan man sige, som jeg ikke er tvivl om har styrket os i at rykke tættere sammen og blive lidt klogere på hinanden.

Skoleleder

Praksisvejlederne anlagt et eksternt perspektiv på ledelsesarbejdet, og de har dermed sat fokus på elementer i ledelsesarbejdet, som skolens egen ledelse var blind for. Praksisvejlederne har også kunnet videregive gode erfaringer mellem skolelederne.

Samlet set vurderes praksisvejledningsforløbene meget positivt. Lærere og pædagoger oplever, at de har fået konkrete redskaber med, og at de har udviklet deres undervisningspraksis gennem praksisvejledningen. Både lærere, pædagoger og skoleledelserne beskriver, at praksisvejlederen kommer med en solid faglighed og møder lærere og pædagoger respektfuldt med udgangspunkt i de udfordringer, den enkelte oplever her og nu, og derfor er der stor tillid til praksisvejlederens faglige input, og vejledningen opleves brugbar og vedkommende af lærere og pædagoger.

## **4.2 Læringsmakkere**

I KUP 2.0 er der lagt vægt på, at lærere og pædagoger fra skoleåret 2019/20 skulle arbejde med læringsmakkere. Midtvejsevalueringen af KUP 2.0 pegede på, at de første erfaringer med læringsmækkerarbejdet var blandede. Evalueringen pegede på, at medarbejderne blandt andet havde brug for at kunne se formålet med indsatsen og at opleve arbejdet med læringsmakkere som meningsfuldt. I de efterfølgende afsnit ser vi først på gennemførelsen af læringsmækkerforløbene og dernæst på vurderingen af udbyttet.

## Læringsmakker

Alle skoler i Lolland og Guldborgsund Kommuner har fra skoleåret 2019/20 arbejdet med læringsmakkerforløb. Formålet med læringsmakkere blandt det pædagogiske personale har været at fastholde og sætte yderligere skub i de udviklingsprocesser, som er sat i gang med KUP og KUP 2.0.

Læringsmakkerforløb indebærer, at to (evt. flere) lærere eller pædagoger går sammen i et forløb, hvor man mødes og reflekterer systematisk over egen praksis.

Læringsmakkerforløbene tager afsæt i forskellige former for data, hvilket kan være undersøgelser, test eller observationer af hinandens undervisning. Undervejs har deltagerne mulighed for at sparre med en praksisvejleder.

Organisering af læringsmakkerforløbene har været fleksibel, og skolerne har opsat forskellige rammer for arbejdet. Nogle steder er makkerparrene blevet sat sammen inden for et klasseteam, andre steder et fagteam eller på tværs af årgange. På nogle skoler er tiden til arbejdet som læringsmakkere taget fra forberedelsestiden, og på andre skoler har man haft fast tid på teammøderne til arbejdet.

### 4.2.1 Gennemførelse

De kvalitative interview med skoleledelserne viser, at skolerne arbejder med forskellige modeller for læringsmakkerarbejdet. Den måde, hvorpå læringsmakkerpar er sat sammen, varierer, fx om man er sat sammen på tværs af klassetrin, i årgangsteam, fagteam eller lign, og så varierer den måde, hvorpå man har valgt at strukturere læringsmakkerarbejdet organisatorisk. Nogle steder har ledelsen valgt at lægge arbejdet i forberedelsestiden, andre steder ligger det som en del af teamsamarbejdet, eller det er lagt ind som et antal faste møder årligt. Samtidig er der også skoleledelser, som ikke prioriterer arbejdet med læringsmakkere.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledelser svarer 95 % af skolelederne, at de på deres skole har arbejdet med læringsmakkere blandt lærere og pædagoger i skoleåret 2019/20. Derudover har skolelederne også svaret på, hvor stor en andel af skolens lærere og pædagoger, der har arbejdet med læringsmakkere i 2019/20. Her svarer størstedelen af skolelederne (74 %), at mellem 76 % og 100 % af personalet har arbejdet med læringsmakkere. 11 % svarer, at andelen er 51-75 %, og 16 % svarer, at andelen er mellem 26 og 50 %. Ingen har svaret, at andelen er mellem 0 og 25%.

Skolelederne er også blevet spurgt, om de har arbejdet med læringsmakkere på skolen i skoleåret 2020/21, dvs. efter KUP 2.0 officielt er stoppet. Her svarer 63 %, at de arbejder med læringsmakkere på nuværende tidspunkt, 21 % at de ikke arbejder med læringsmakkere, men påtænker at arbejde med læringsmakkere senere på skoleåret, samt 16 % svarer, at de ikke arbejder med læringsmakkere og heller ikke påtænker at arbejde med det senere på skoleåret.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og pædagoger viser, at 69 % har deltaget i mindst et læringsmakkerforløb. 44 % har deltaget i ét læringsmakkerforløb, 25 % har deltaget i mere end ét forløb, og 32 % har ikke deltaget i læringsmakkerforløb. De, som har deltaget i læringsmakkerforløb, har typisk haft mellem ét og fire møder (i alt 85 %), mens 8 % havde fem eller flere møder. 8 % svarer, at de ikke har haft formelle møder med deres læringsmakker.



Ud over at mødes har læringsmakkerne også skullet observere hinandens undervisning. Her svarer størstedelen (72 %) at de har observeret hinandens undervisning én til to gange. En mindre del har observeret hinandens undervisning tre til fire gange eller mere end fire gange (i alt 16 %), mens 12 % svarer, at de ikke har observeret hinandens undervisning.

I læringsmakkerforløbene har lærere og pædagoger haft mulighed for at bruge forskellige materialer til at støtte deres arbejde:

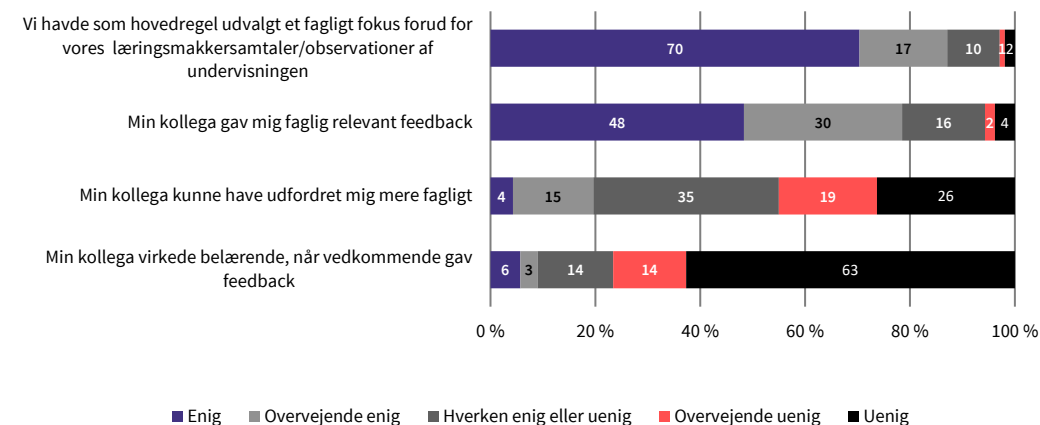
- 38 % har minimum to gange arbejdet med virkningsvurderingen/refleksionscirklen i forbindelse med en læringsmakkertale.
- 25 % har minimum to gange brugt en spørgeguide i forbindelse med en læringsmakkertale.
- 75 % har deltaget i minimum ét oplæg om læringsmakkerarbejdet.
- 63 % har minimum én gang haft en praksisvejleder med til deres læringsmakkertale.

Figur 4.6 viser et indblik i, hvordan lærere og pædagoger oplever at arbejdet med læringsmakere er forløbet.

FIGUR 4.6

## Lærere og pædagogers beskrivelse af læringsmakkerforløb

Hvordan er arbejdet med læringsmakere forløbet? (N = 209)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: I forlængelse af spørgsmålet skrives der videre: "Tænk forsat på det seneste læringsmakkerforløb, du har deltaget i." Besvarelsen er kommet på baggrund af spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn i forhold til, hvordan arbejdet med læringsmakere er forløbet?". Bemærk, at spørgsmålet udelukkende er stillet til de respondenter, der har svaret "Ét forløb" eller "Mere end ét forløb" til spørgsmålet "Hvor mange læringsmakkerforløb har du deltaget i i skoleåret 2019/20?"

Figuren viser, at størstedelen har udvalgt et fagligt fokus forud for læringsmakkertalerne eller observationerne (i alt 87 % er enige eller overvejende enige heri). I alt 78% er enige eller overvejende enige i at have fået relevant faglig feedback fra deres kollega. Samtidig viser figuren også, at en mindre del på i alt 19 % er enige eller overvejende enige i, at deres kollega kunne have udfordret

dem mere fagligt, og en lille andel på i alt 9 % er enige eller overvejende enige i at deres kollega virkede belærende, når vedkommende gav feedback. Samlet set tegnes der altså et positivt billede af samarbejdet mellem læringsmakkere.

Interview med lærere og pædagoger peger særligt på to aspekter, der har været centrale for gennemførelse af læringsmakkerforløb:

### **Praksisvejlederen har rammesat og støttet arbejdet med læringsmakkere**

Skoleledelser samt lærere og pædagoger peger på, at praksisvejlederne har spillet en vigtig rolle for gennemførelse af læringsmakkerarbejdet. Praksisvejlederen har understøttet læringsmakkerarbejdet med observationsguides og lignende og er med til at videregive kompetencer til det pædagogiske personale i forhold til at skulle vejlede og sparre med kolleger.

Med afsæt i de gennemførte praksisvejledningsforløb har praksisvejlederne udviklet skemaer, som lærere og pædagoger har kunnet bruge som en ramme for de observationer, de har gennemført med deres læringsmakker. Når der har været en systematik i observationerne, betyder det, at der har været et godt udgangspunkt for at give kollegial feedback.

Derudover giver lærere og pædagoger udtryk for, at det har været positivt for arbejdet med læringsmakkere, når praksisvejlederen har stået til rådighed for sparring, så det blev mere trygt at indgå i læringsmakkerarbejdet.

### **Ledelsen sikrer at arbejdet med læringsmakkere bliver taget alvorligt**

Lærere og pædagoger peger desuden på, at ledelsens tilgang til læringsmakkerarbejdet har en betydning for, om arbejdet bliver taget alvorligt blandt medarbejderne. Når ledelsen understøtter arbejdet med læringsmakkere, får det således betydning for den måde, hvorpå lærere og pædagoger går til arbejdet. Nogle lærere og pædagoger beskriver fx, at skoleledelsen har prioriteret tid til opgaven ved at lægge faste læringsmakkerforløb i kalenderen eller afsætte tid på allerede planlagte møder til at arbejde med læringsmakkere. Det betyder for dem, at ledelsen signalerer, at arbejdet med læringsmakkere er vigtigt og bliver taget alvorligt.

## **4.2.2 Understøttelse**

Skoleledelsen har som nævnt ovenfor en vigtig rolle i at understøtte arbejdet med læringsmakkere blandt skolens pædagogiske personale. I spørgeskemaundersøgelsen er skolens ledelse derfor blevet spurgt til en række aspekter vedrørende understøttelsen af arbejdet med læringsmakkere.

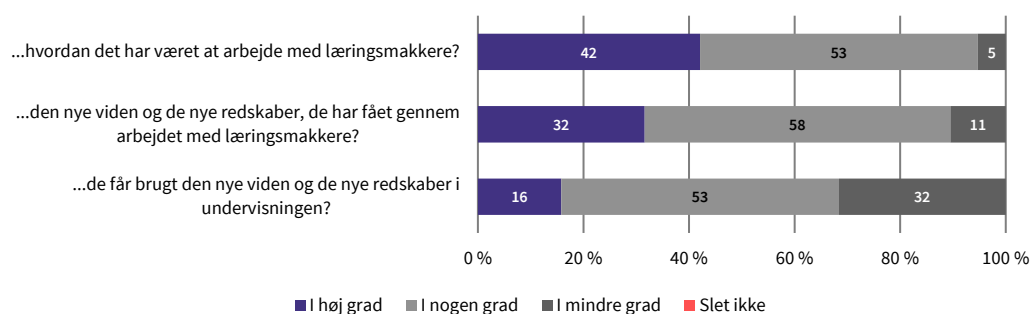
Som nævnt ovenfor har praksisvejlederne haft en central rolle i igangsættelsen og understøttelsen af læringsmakkerarbejdet. Alle skoleledelser (100 %) svarer, at praksisvejlederne har været involveret i arbejdet med læringsmakkere, og stort set alle (i alt 96 %) at praksisvejlederne i høj grad eller i nogen grad har understøttet arbejdet med læringsmakkere. Praksisvejlederne har blandt andet arbejdet med at klæde lærere og pædagoger på til at indgå i en faglig sparringsrolle, ligesom de har bidraget med konkret sparring i læringsmakkerarbejdet og har udviklet hjælpeværktøjer som fx observationsguides.

Figur 4.7 viser et overblik over ledelsens egen opfølgning på arbejdet med læringsmakkere i skoleåret 2019/20.

FIGUR 4.7

## Skoleledernes opfølgning på arbejdet med læringsmakkere

I hvilken grad har du eller en anden fra skoleledelsen talt med de involverede lærere og pædagoger om ... (N = 19)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Tænk forsat på skoleåret 2019/20".

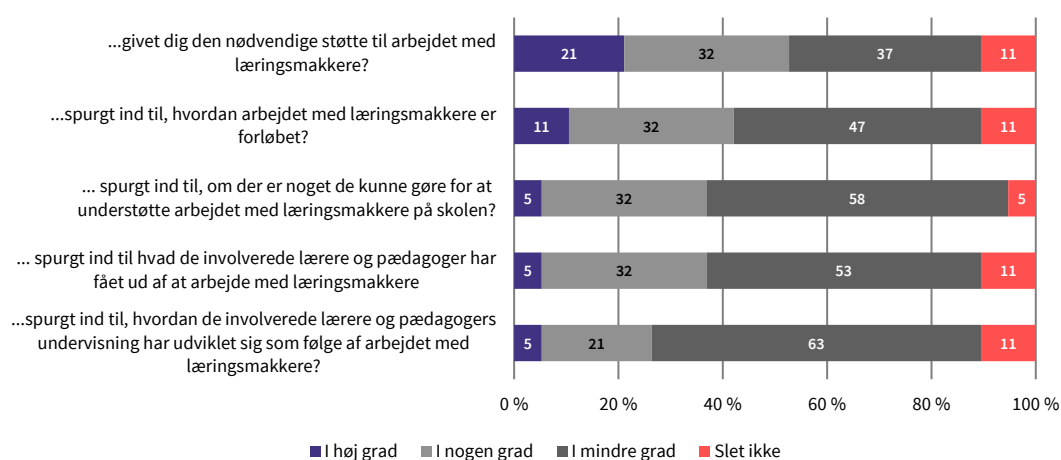
Figuren viser, at i alt 95 % af skolelederne i høj eller i nogen grad har fulgt op ved at tale med de involverede lærere og pædagoger om, hvordan det har været at arbejde med læringsmakkere. I alt 90 % har i høj eller i nogen grad talt med lærere og pædagoger om den nye viden og de nye redskaber, de har fået igennem arbejdet, mens i alt 69 % i høj eller i nogen grad har talt med lærere og pædagoger om, hvorvidt de får brugt den nye viden og de nye redskaber i undervisningen.

Skolelederne er også blevet spurgt til forvaltningens rolle i arbejdet med læringsmakkere. Figur 4.8 viser, hvordan skolelederne vurderer forvaltningens rolle:

FIGUR 4.8

## Skoleledelsernes vurdering af forvaltningens opfølgning

I hvilken grad har forvaltningen ... (N = 19)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Nu kommer der nogle spørgsmål vedrørende forvaltningens rolle i forbindelse med arbejdet med læringsmakkere i skoleåret 2019/20".

Figuren viser, at i alt 53 % angiver, at forvaltningen i høj eller nogen grad har givet den nødvendige støtte til arbejdet med læringsmakkere, og i alt 43 % at forvaltningen har spurgt ind til, hvordan arbejdet er forløbet. I alt svarer hhv. 63 %, 64 % og 74 %, at forvaltningen i mindre grad eller slet ikke har spurgt til, om der er noget, de kunne gøre for at understøtte arbejdet, spurgt om hvad lærere og pædagoger har fået ud af arbejdet, eller hvordan undervisningen har udviklet sig. Dvs. at forvaltningen i nogen grad har fulgt med i arbejdet med læringsmakkere på overordnet niveau, men at der ikke har været en tæt dialog mellem skoleledelser og forvaltning om arbejdet med læringsmakkere.

### 4.2.3 Vurdering af arbejdet med læringsmakkere

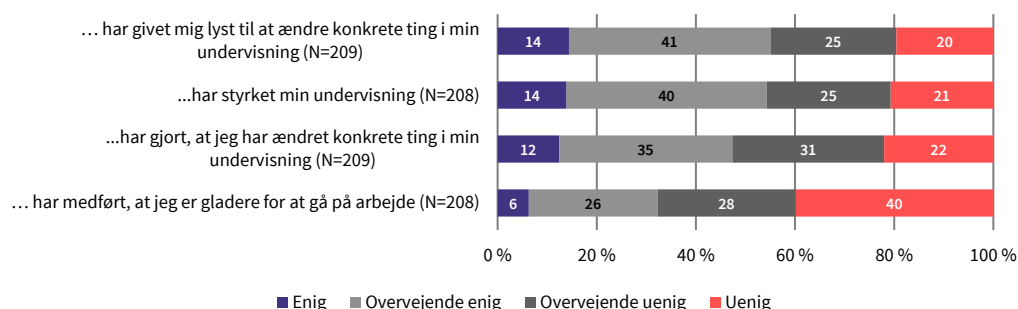
I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilket udbytte det pædagogiske personale har fået af deres deltagelse i læringsmakkerforløb.

Figur 4.9 danner et overblik over lærere og pædagogers egne vurderinger af, om læringsmakkerforløbene har haft betydning for undervisningen og for deres arbejdsglæde.

FIGUR 4.9

#### Lærere og pædagogers vurdering af arbejdet med læringsmakkere

Arbejdet med læringsmakkere ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: Figuren rummer besvarelser af spørgsmålet: "Er du enig eller uenig i følgende udsagn om udbyttet af arbejdet med læringsmakkere?". Bemærk, at spørgsmålet udelukkende er stillet til de respondenter, der har svaret "Ét forløb" eller "Mere end ét forløb" til spørgsmålet "Hvor mange læringsmakkerforløb har du deltaget i i skoleåret 2019/20?"

Figuren viser, at vurderingen af læringsmakkerforløbene er delte. I alt er lidt over halvdelen samlet set enige eller overvejende enige i, at læringsmakkerforløb har givet dem lyst til at ændre konkrete ting i deres undervisning (55 %) eller har styrket deres undervisning (54 %). Lidt mindre positivt ser det ud for, om læringsmakkerforløbene har betydet, at de faktisk har ændret konkrete ting i deres undervisning, idet i alt lidt under halvdelen (47 %) samlet set er enige eller overvejende enige i dette. I alt er ca. en tredjedel (32 %) enige eller overvejende enige i, at læringsmakkerforløb har medført, at de er gladere for at gå på arbejde, og i alt 68 % er uenige eller overvejende uenige i dette.

De kvalitative interview viser en række forskellige perspektiver på udbyttet af at arbejde med læringsmakkere. Som tidligere nævnt har forløbene har set meget forskellige ud. Skolerne har valgt at sammensætte makkerpar på forskellige måder. Nogle er blevet organiseret ud fra deres fagteam,

andre på tværs af årgange og andre igen i deres årgangsteam. Alligevel er der en række tværgående pointer for arbejdet med læringsmakkere:

### Refleksion og læring i læringsmakkerforløb går begge veje

Når lærere og pædagoger deltager i hinandens undervisning, får de mulighed for at se andre måder, hvorpå man kan gennemføre undervisning. Lærere og pædagoger giver udtryk for, at de er blevet inspirerede til at tage nye metoder i brug i kraft af læringsmakkerforløb. De fremhæver også den dobbelte læring, der er i læringsmakkerforløb, fordi både den, der observerer, og den, der observeres, lærer noget.



Jeg tænker, at når man sidder og observerer, så gør man det ikke kun for den, man observerer, skyld. Man gør det for hinanden, man lærer noget sammen. Det efterspil, der kommer. Den samtale, du har bagefter om, hvad der er forgået, hvordan børnene har taget imod det, hvordan børnene agerer i det. Det er jo ikke kun en læreproces for dem, der bliver observeret, men også for dem, der gør det.

Pædagog

Observationerne og det efterfølgende samarbejde kan være anledning til, at man begynder at reflektere over det, man gør. Lærere og pædagoger vurderer, at der i læringsmakkerforløbene bliver stillet spørgsmål til deres praksis, og at det kan gøre dem klogere og mere reflekterede, når de træffer beslutninger i deres undervisning. De giver udtryk for, at det har været positivt at få en anledning til at reflektere sammen, hvilket ellers kan være svært at få rum til i hverdagen. Det fremhæves som noget positivt at få anerkendelse for ens arbejde af en kollega og omvendt også at få lejlighed til at sætte ord på hinandens praksis og det gode, man kan se, ens kollega gør.

På de skoler, hvor der er flere positive erfaringer med læringsmakkerforløb, oplever skoleledelserne, at det ikke længere ligger så fjernt, at kollegerne spørger hinanden, om de må komme og se hinandens undervisning. Samtidig beskriver skoleledelserne også, at de har mødt modstand fra det pædagogiske personale, hvis læringsmakkerforløbene ikke var klart definerede, eller personalet ikke kunne se meningen med forløbene.

### Det relationelle har stor betydning for udbyttet

Lærere og pædagoger giver udtryk for, at det at indgå professionelt i et læringsmakkerforløb er noget, der skal læres. Hvis man kender hinanden godt, er det særlig vigtigt, at man har fokus på at skelne mellem det private og det professionelle. Hvis man ikke kender hinanden så godt, eller hvis man har meget forskellig erfaring, er det særlig vigtigt, at begge parter har fokus på at være åbne og lyttende i læringsmakkerrelationen.

Lærere og pædagoger beskriver, at når relationen mellem læringsmakkerkolleger ikke er tryk, kan det være svært at være kritisk over for ens kolleger, ligesom det kan være sårbart at fortælle om de reelle udfordringer, man oplever. Når man omvendt kender hinanden og er trygge ved at give hinanden sparring, er sparringen udviklende for relationen, fordi man ved at observere hinanden får et endnu tættere samarbejde.

Skoleledelserne fortæller, at læringsmakkerforløbet ikke giver mening der, hvor der har været større udfordringer for en lærer eller pædagog. De giver udtryk for, at i de tilfælde skal der en anden indsats til, fx at en praksisvejleder eller en anden person med en større faglig ballast kan indgå i forløb og bidrage med hjælp og faglig sparring.

Samlet set vurderes læringsmakkerforløbene positivt. Det fremhæves, at sparringen mellem kolleger går begge veje, hvilket giver mulighed for faglig udvikling for begge parter. Samtidigt er det ikke

alle udfordringer, som egner sig til læringsmakkerforløb, ligesom lærere og pædagoger beskriver, at det også kan være sårbart at sparre med sine kolleger i læringsmakkerforløb.

## 4.3 Øvrige indsatser: PLC og skolernes øvrige vejledere

Med KUP 2.0 er der ud over praksisvejledningen og læringsmakkerindsatsen også igangsat initiativer, som vedrører skolernes PLC og øvrige vejledere. PLC er tiltænkt en central rolle med hensyn til at understøtte og forankre de processer, der er sat i gang praksisvejledningen og læringsmakkerarbejdet og dermed generelt styrke læringskulturen på skolerne. Arbejdet med udviklingen af PLC indgår ikke i spørgeskemaerne, og analysen i dette afsnit er derfor baseret på de gennemførte interview.

### 4.3.1 PLC er under udvikling

I de tidligere evalueringer af KUP og KUP 2.0 peges der på arbejdet med etablering og udvikling af PLC som et vigtigt opmærksomhedspunkt. Ifølge projektets udviklingsgruppe har der været fokus på opbygning og styrkelse af PLC og på den generelle vejledningskultur i de to kommuner.

Denne afsluttende evaluering af KUP 2.0 viser, at det er forskelligt, hvor langt udviklingen af PLC er nået på skolerne. Nogle steder er man på vej til at finde en ny organisering af arbejdet i PLC, og andre steder er man langt i arbejdet med aktivt at bruge PLC i den generelle udvikling på skolen.

De steder, hvor arbejdet i PLC fungerer godt, og hvor man mødes og diskuterer faglige problemstillinger, oplever vejlederne, at samtalen er blevet mere fagligt funderet. Det ses blandt andet ved, at man, som det udtrykkes, er gået fra ”et fejlfindersyn til et resourcesyn”, når man taler om undervisning og elever i klasserne. Derudover er det særligt praksisvejlederens rolle i PLC og ledelsens rammesætning af arbejdet, som fremhæves af ledere og medarbejdere, og som vi går i dybden med i det følgende.

#### Praksisvejlederne spiller på nogle skoler en vigtig rolle i PLC

Praksisvejlederen sidder typisk med i PLC og har derigennem et tæt samarbejde med alle vejledere. Tidligere har det nogle steder været en udfordring for praksisvejlederen at komme med i PLC, men denne udfordring har man overkommet flere steder.

Praksisvejlederens opgaver i PLC er blandt andet at facilitere møderne og derved sikre, at man på møderne får behandlet vigtige faglige emner, ligesom praksisvejlederen bidrager til kompetenceudvikling af de øvrige vejledere og sparrer med vejlederne om konkrete vejledningsforløb.

Praksisvejlederne har gennem de seneste år opnået legitimitet blandt ledelse og medarbejdere. I kraft af deres arbejde på skolerne er tilliden til deres faglige kompetencer også øget i PLC. Som en praksisvejleder beskriver her, handler praksisvejledernes rolle i PLC om, at de både får adgang til og kan vejlede skolens øvrige vejledere:



Praksisvejleder

Praksisvejledere og de øvrige vejledere har forskellige kompetencer, de kan bringe i spil i samarbejdet. De øvrige vejledere har en stor faglig indsigt, mens praksisvejlederne henover de seneste år har opnået stor erfaring i at vejlede. Disse forskellige kompetencer bringes i spil i samarbejdet mellem praksisvejledere og de øvrige vejledere.

### **Ledelsens rammesætning har stor betydning**

Skoleledelsen spiller en stor rolle i etablering af PLC. De steder, hvor ledelsen ikke har sat en retning for arbejdet med PLC eller for, hvilke opgaver medarbejderne skal løse, giver vejlederne udtryk for, at det kan være svært at definere deres egen rolle. De steder, hvor der omvendt er en klar strategi for arbejdet med PLC, og hvor der prioriteres tid til arbejdet, oplever medarbejderne en stor opbakning til deres arbejde, idet ledelsen anerkender, at de løser en vigtig opgave for skolen, og de har samtidig selv har en klar forståelse af, hvad de skal bidrage med som vejledere.

## **4.3.2 De øvrige vejledere samarbejder og bruges på nye måder**

Ud over arbejdet med PLC peges der i de tidligere evalueringer af KUP og KUP 2.0 også på, at det er afgørende at inddrage de øvrige vejledere i arbejdet med at udvikle skolerne og i forankringen af de indsatser, der er gennemført som led i arbejdet med KUP. Brugen af de øvrige vejledere ser ud til at være i udvikling på nogle skoler. På de skoler, som har udviklet sig på dette område, bruges vejlederne på nye måder og samarbejder også med hinanden i højere grad end tidligere. Desuden peger de kvalitative interview på følgende:

- **Vejlederne har fået en mere sparrende rolle:** Vejlederne beskriver, at deres rolle er blevet mere sparrende i samarbejdet med de lærere og pædagoger, de skal vejlede. Vejlederne beskriver, at det er vigtigt, at de kan gå forrest, vise nye faglige greb eller komme med ny viden på området, og på den måde inspirere det pædagogiske personale i deres arbejde. På samme måde giver lærere og pædagoger udtryk for, at de sætter stor pris på den opdaterede faglige viden, vejlederne kan komme med.
- **Fællesskabet mellem vejledere opleves som værdifuldt:** Det opleves værdifuldt for vejlederne, når de kan dele udfordringer og sparre med hinanden, fordi de har samme position på skolen. Det vil sige, at de befinder sig et sted mellem skolens ledelse og de øvrige medarbejdere og kan trække på hinandens erfaring med at vejlede trods forskellige faglige spidskompetencer.
- **Samarbejdet med praksisvejlederne har stor værdi for vejlederne:** Praksisvejlederen bidrager positivt til vejledernes arbejde, fordi at sparre med en udefrakommende har en stor værdi for vejlederne. Praksisvejlederne har opnået stor erfaring i vejlederrollen de seneste år. Når vejlederne trækker på praksisvejledernes erfaring, handler det om, at de kan være i tvivl om, hvordan vejledningen bedst gives i konkrete situationer, eller om hvordan de vejleder i særligt svære situationer.
- **Rammerne for vejledningsarbejdet skal være på plads:** Vejledernes beskrivelser viser, at på nogle skoler er det meget tydeligt, hvad deres opgave og rammer er, mens det på andre skoler er utydeligt, hvilke opgaver de skal løse. Fælles for vejlederne er, at de for at kunne løse deres opgaver bedst muligt har brug for, at ledelsen opstiller klare rammer for, hvordan de skal prioritere deres arbejde som vejledere. Det gælder både den rolle, de har på skolen og det timetal, de har til rådighed til at løse deres opgaver. Samtidig understreges det også, at det er vigtigt, at man som vejleder selv tager initiativ og efterspørger en fælles dialog med ledelsen om, hvordan vejlederopgaven skal prioriteres.

## Opmærksomhedspunkter

---

Evalueringen af indsatser på medarbejderniveau viser, at både lærere, pædagoger og skoleledelser overordnet set giver udtryk for en positiv vurdering af praksisvejledning og læringsmakkerforløb. Samtidig er der også lærere og pædagoger, som ikke oplever, at indsatserne har styrket deres undervisning. Evalueringen viser også, at arbejdet med PLC er nået et skridt videre siden midtvejsevalueringen, men også, at man nogle steder ikke er nået så langt, som ønsket.

På baggrund af evalueringen, kan der peges på følgende opmærksomhedspunkter for det fremadrettede arbejde med kompetenceudvikling i praksis blandt det pædagogiske personale:

- Praksisvejledning har været et centralt element siden starten af KUP i 2016. Gennem årene har praksisvejlederne opnået stor erfaring i vejlederarbejdet, og lærere og pædagoger giver udtryk for at have tillid til praksisvejlederne og at forløbene er konkrete, meningsfulde og anvendelige. Fremadrettet er det vigtigt at have fokus på, hvordan disse erfaringer og kompetencer fastholdes på skolerne, og hvordan praksisvejlederne fortsat får mulighed for at bidrage til udvikling af undervisningen på skolerne.
- Erfaringerne med læringsmakkere er blandede, og det vil fremadrettet være vigtigt at have fokus på professionalisering af den kollegiale sparring. Det handler både om, at der skal være et tydeligt formål med læringsmakkerforløbene, og at lærere og pædagoger opnår kompetencer i at give sparring til deres kolleger. Samtidig er det vigtigt, at skoleledelserne har fokus på at sætte rammer for læringsmakkerarbejdet, fx ved at afsætte tid til arbejdet, og ved løbende at følge op og spørge ind til læringsmakkerforløbene.
- Arbejdet med PLC har udviklet sig siden midtvejsevalueringen, men der er forskel på hvor langt skolerne er i arbejdet med PLC. Fremadrettet er det vigtigt, at alle skoler har fokus på at finde en organisering af arbejdet, hvor de faglige kompetencer bruges aktivt i den generelle skoleudvikling. Også her er skoleledelsens rammesætning central. Det kan fx handle om at definere praksisvejledernes rolle i arbejdet, at tydeliggøre forventninger til vejledernes rolle i PLC og at understøtte den faglige dialog i PLC.



## 5 Udvikling i teamsamarbejde og undervisningspraksis

I dette kapitel sættes fokus på, om arbejdet med KUP har medført en udvikling i det pædagogiske personales teamsamarbejde og undervisningspraksis, og om eleverne vurderer, at deres læring og trivsel er styrket. Det vil sige, at fokus er skolernes generelle praksis og spørgsmålet om, hvorvidt arbejdet med indsatsene i KUP har spredt sig blandt alle lærere og pædagoger på skolerne. Der er som led i projektet udviklet en indsats teori. Indsats teorien er kort fortalt en model, der trin for trin synliggør, hvordan indsatsen tænkes at føre til det ønskede resultat. I indsats teorien for KUP er der dels formuleret slutmål for indsatsen – styrket læring, dannelse og trivsel for eleverne – og dels er der formuleret en række indikatorer for den praksis, der ønskes udviklet, og som forventes at medvirke til det ønskede slutmål. Indikatorerne vedrører blandt andet teamsamarbejdet og lærernes undervisningspraksis.

I kapitlet præsenterer vi først ved hjælp af kvalitative data den samlede vurdering af udbyttet af arbejdet med KUP på de fem skoler, der har indgået i interviewundersøgelsen. Dernæst sætter vi ved hjælp af kvantitative data fokus på udviklingen i teamsamarbejdet og elevernes egne vurderinger af, om deres læring og trivsel er styrket. Endelig belyser vi det pædagogiske personales undervisningspraksis med særligt fokus på tre temaer: regler og rutiner i undervisningen, faglige og sociale fællesskaber i undervisningen samt feedback, mål for læring og elevinvolvering.<sup>3</sup>

De kvantitative sammenligninger bygger på spørgeskemaundersøgelser i opstarten af KUP 2.0 i 2018 og i afslutningen i 2020. Det er i den forbindelse vigtigt at gøre opmærksom på især to forhold:

For det første er det vigtigt at bemærke, at hvor fokus i de foregående kapitler har været på konkrete indsats og vurderinger af disse, er fokus i dette kapitel skolernes praksis generelt, dvs. at der er gennemført målinger, som involverer alle lærere og pædagoger på skolerne og ikke kun de, som har gennemført konkrete indsats. Der er altså ikke tale om en afgrænsning til de lærere og pædagoger, som har haft kontakt med indsatsene. Denne fremgangsmåde er valgt for at kunne undersøge, om indsatsene har haft en betydning for skolekulturen generelt. Det havde været mere præcist at gennemføre målinger tættere på det enkelte forløb, men det har ikke været muligt at gennemføre en så præcis måling af indsatsens resultater. Det betyder, at elevbesvarelsene eksempelvis ikke udelukkende tager udgangspunkt i undervisning, hvor en lærer har deltaget i et praksisvejlednings- eller læringsmakkerforløb, men giver et generelt billede af, hvordan elever på tværs af

---

<sup>3</sup> De tre temaer vedrører udvalgte almindelige områder, og de tager udgangspunkt i de fem indikatorer for udvikling af undervisningen, som er formuleret i projektets indsats teori. Vi har dog her af formidlingsmæssige årsager valgt at samle de tre sidste punkter i ét fælles tema.

skolerne oplever deres skolegang. For det andet er det vigtigt at være opmærksom på, at nedlukningen i foråret har haft væsentlig indflydelse på KUP 2.0 i form af aflyste aktiviteter, og både lærere og pædagoger samt elevernes besvarelser kan være påvirket af den ekstraordinære situation, som skolerne har stået i i 2020.

Kapitlet viser, at de kvalitative data fra de fem udvalgte skoler peger på, at KUP overordnet set har været med til at forandre samarbejdskulturen på skolerne. Den overordnede fortælling, som fremkommer i de kvalitative data, er, at der er skabt et styrket samarbejde om undervisningen. Lærere og pædagoger vurderer, at der skabt nye muligheder for faglig udvikling, at de oftere drøfter deres undervisning med hinanden og samarbejder mere end de gjorde tidligere.

De kvantitative data underbygger i nogen udstrækning dette billede af et styrket samarbejde om undervisningen. Der er sket en lille positiv udvikling fra 2018 til 2020, så lærere og pædagoger i højere grad deler deres undervisningserfaringer med hinanden som led i teamsamarbejdet. Når vi bevæger os et skridt nærmere slutmålet med projektet, kan der dog ikke på nuværende tidspunkt identificeres en positiv udvikling. Der kan ikke konstateres en positiv udvikling i elevernes vurderinger af undervisningen og af egen læring og trivsel. Der er i stedet tale om en negativ udvikling, så færre elever er glade for at komme i skole i 2020 end i 2018, og flere elever oplever, at de keder sig i timerne. Der er heller ikke nogen udvikling i lærere og pædagogers vurderinger af deres undervisningspraksis.

## 5.1 Generel samarbejdskultur

I dette afsnit sætter vi fokus på den samlede vurdering af KUP ved hjælp af kvalitative data. Der er som led i evalueringen gennemført interview med pædagogisk personale, med praksisvejledere og med skoleledere om resultaterne af arbejdet med KUP. Vi sammenfatter i dette afsnit respondenternes vurderinger under følgende overskrifter:

- *Et styrket samarbejde om undervisningen*
- *Udvikling kræver tid og prioritering*
- *Praksisvejledningen har været afgørende.*

### 5.1.1 Et styrket samarbejde om undervisningen

Det pædagogiske personale vurderer i interviewene, at KUP har bidraget til et styrket fagligt fællesskab, som særligt udfoldes i samarbejdet om undervisningen. Lærere giver udtryk for, at de også tidligere talte sammen og udvekslede idéer, men det skete ofte mere løsrevet fra undervisningen. Som en lærer siger, ”så kørte man mere sit eget løb”. Nu er der ifølge lærerne skabt en struktur og en rød tråd i samarbejdet. Lærerne vurderer altså, at de oftere drøfter deres undervisning med hinanden og samarbejder mere, end de gjorde tidligere.

#### **Lærere og pædagoger oplever, at KUP har sat fokus på faglige udviklingsmuligheder**

Lærere og pædagoger peger på, at de gennem praksisvejlednings- og læringsmakkerforløb har fået øje på udviklingsmuligheder inden for eller på tværs af fag, og de beskriver, at det har styrket glæden ved at undervise. Lærere og pædagoger vurderer, at særligt praksisvejledningsforløbene har sat en faglig udvikling i gang, som de efterfølgende kan arbejde videre med. De vurderer, at den form for kompetenceudvikling, som er indbygget i praksisvejledningen, gør det muligt at videreføre arbejdet, når vejledningsforløbet er afsluttet, fordi de allerede er i fuld gang med arbejdet. Gennem praksisvejledningen er der eksempelvis opbygget nogle systemer i matematikundervisningen, eller

de har fået konkrete greb til at håndtere uro i klassen, og disse kan videreføres til andre klasser og andre kolleger lade sig inspirere af.

I interviewene nævnes nogle af de resultater, som de forskellige indsatser samlet set har bidraget med. Her fremhæves følgende:

- **Konkrete værktøjer og metoder:** Lærere og pædagoger har stiftet bekendtskab med konkrete værktøjer og metoder, som dog kan have meget forskellig karakter. Det kan fx være konkrete greb til at arbejde med klasseledelse eller nye måder at arbejde med tolkning af tekster i dansk. Lærere og pædagoger har desuden fået erfaring med aktionslæring gennem praksisvejledningen og den kan de nu anvende videre i deres eget indbyrdes samarbejde, fx som læringsmakkere.
- **Pædagogiske drøftelser sættes på dagsordenen:** På nogle skoler har arbejdet med KUP været medvirkende til, at didaktiske og pædagogiske drøftelser er blevet en fast del af teammøderne. Det faciliteres fx af teamkoordinatorerne, som en fast del af dagsordenen for mødet.

Samlet set giver det pædagogiske personale udtryk for, at særligt praksisvejledningen har skabt en øget åbenhed for fælles refleksioner og for udvikling af praksis. Som vi så i kapitel 4, vurderer et flertal af lærerne og pædagogerne, at praksisvejledningen har øget deres bevidsthed om egen praksis, og at praksisvejledningen har styrket deres undervisning (jf. figur 4.4 og 4.5). Kapitel 4 viste, at praksisvejledningen fungerer, fordi den har fokus på konkrete justeringer af undervisningen, og fordi den er tilpasset den enkelte lærers behov. Læringsmakkerforløbet har ligeledes bidraget til en positiv udvikling. Her viste kapitel 4, at lidt over halvdelen af lærerne og pædagogerne er enige eller overvejende enige i, at læringsmakkerforløb har givet dem lyst til at ændre konkrete ting i deres undervisning eller har styrket deres undervisning (jf. figur 4.9). Kapitel 4 viste også, at læringsmakkerforløbene er mindre velegnede til at håndtere store udfordringer i undervisningen, og at de opleves mindre forpligtende. Men samlet set giver læringsmakkerforløb mulighed for relevant faglig sparring og styrker det kollegiale samarbejde om undervisningen.

### Undervisningen gøres til genstand for fælles drøftelser

Praksisvejledere vurderer, at der er sket en klar ændring i lærers og pædagogers samarbejde i løbet af projektperioden. Medarbejderne har accepteret, at det nu er en del af arbejdet, at undervisningen gøres til genstand for pædagogiske og didaktiske drøftelser. En praksisvejleder fortæller her om denne udviklingsproces:



Lige da vi startede, var der ingen tvivl om, at der var mange, der havde en lukket dør og tænkte: 'Skal der nogen ind og observere mig i min undervisning, arrh, det er jeg ikke så glad for.' Der er nok stadig nogle, der tænker sådan, men det er ikke nær det antal, som jeg synes, vi oplevede til at starte med. Folk har ligesom accepteret, at det er en del af det at være lærer.

Praksisvejleder

Praksisvejlederne vurderer, at praksisvejledningen konsekvent har sat fokus på udvikling af den pædagogiske og didaktiske praksis. Når praksisvejlederne deltager i forskellige fora – faglige netværk, teammøder, møder i PLC eller når de støtter lærere og pædagoger i arbejdet som læringsmakkere – så ved alle parter, at praksisvejlederne repræsenterer et fokus på udvikling af praksis.

En vejleder beskriver det på denne måde:



Det har skabt et mere fagligt fællesskab og en lyst til udvikling. Altså i kollegagruppen. Kollegaer giver udtryk for at have fundet en glæde ved deres fag, fordi de får øje på nogle udviklingsmuligheder. Vi elsker jo alle sammen at udvikle og flytte os. Så man kan sige, det har ændret en praksis.

Praksisvejleder

De forandringsprocesser, der er sat i gang, er dog ikke alene en konsekvens af praksisvejledningen. Praksisvejlederne understreger, at forandringerne er en konsekvens af, at der er gennemført indsatser på flere niveauer – også på ledelsesniveau.

Samlet set er der i løbet af projektperioden sat fokus på faglige refleksioner over, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, når den skal understøtte elevernes læring og trivsel. Praksisvejlederne vurderer, at dette fokus er styrket i løbet af den periode, hvor skolerne har arbejdet med KUP. I starten var der i høj grad fokus på at få den nye vejledningsfunktion til at fungere og på at opbygge tillid mellem vejledere og det pædagogiske personale, men nu har alle parter fokus på, hvordan praksisudviklingen kan få betydning for elevernes læring og trivsel:



Vi skal kunne se det ude i klasserummet, vi skal kunne se det ude hos eleverne. Den synes jeg, at vi er kommet tættere på. Og den synes jeg egentlig godt kunne mangle lidt de første to år. Der var vi meget koncentreret om at få sparket døren ind og få det relationelle bygget op. Men vi er ikke blevet der. Jeg synes, at vi har rykket os til, at lærerne også godt ved, at vi har læringsmakkere fordi jeg skal ændre min praksis, så det kommer eleverne til gode.

Praksisvejleder

De positive erfaringer gælder dog ikke alle lærere og pædagoger. Praksisvejlederne oplever stadig, at der er medarbejdere, der helst vil holde døren til klasseværelset lukket. Det kan være fordi, de tænker, at de har godt styr på undervisningen og ikke har behov for faglig sparring. Årsagen kan dog også være, at de oplever store udfordringer i undervisningen og fx ikke kan få deres klasseledelse til at fungere. I sidstnævnte tilfælde afviser lærerne at gå ind i praksisvejledningsforløbene ud fra en oplevelse af utilstrækkelighed.

En skoleleder giver udtryk for, at lærerne har rykket sig i forskellige tempi, men de har alle rykket sig. Han forklarer:



Og hvis vi stiller skarpt på en hvilken som helst medarbejder på en hvilken som helst skole og ser på udviklingen fra for fem år siden og så nu, så vil det være størsteparten, som selv siger og er bevidste om, at der er nogle ting, der er rykket.

Skoleleder

### En tendens til deprivatisering af undervisningen

Skolelederne fremhæver parallelt med de øvrige parter vurderinger, at der gennem arbejdet med KUP er gennemført en generel kulturændring på skolerne. Den primære ændring er, at lærere og pædagoger nu i højere grad samarbejder om undervisningen, og de sparrer med hinanden, hvis der opstår udfordringer.

Samlet set vurderer skolelederne, at det er blevet mere accepteret at blive forstyrret af en, der kommer udefra. Ved projektets igangsættelse var det eksempelvis ifølge en skoleleder ikke velanset, at der kom en vejleder udefra og stillede spørgsmål til lærernes undervisning. Ifølge skolelederne er praksisvejlederne og deres funktion nu blevet en del af skolernes kultur. Skolelederne vurderer altså, at der er foregået en form for deprivatisering af lærernes undervisningspraksis.



Hvis noget har ændret sig, så er det nok det, at det er blevet okay at blive forstyrret, hvor man tidligere, og der vil jeg nok sige, at specielt vores udskoling, havde lukkede døre. Så der er dørene blevet mere åbne, vil jeg godt vove at påstå.

Skoleleder

Gennem et vedvarende fokus på samarbejdet om undervisningen og gennem de gennemførte praksisvejledningsforløb og læringsmakkerforløb har medarbejderne udviklet en samarbejdskultur, hvor det nu er mere almindeligt, at undervisningen gøres til genstand for fælles drøftelser, og hvor de fx inviterer hinanden til at overvære undervisningslektioner med henblik på faglig sparring. En skoleleder forbinder dette med mere ”mod” blandt lærere og pædagoger. Han vurderer, at medarbejderne er modige, når de inviterer andre personer med ind i deres undervisningspraksis og beder dem om at iagttage, hvad der foregår i undervisningen.

## 5.1.2 Udvikling kræver tid og prioritering

Som nævnt ovenfor vurderer lærere, pædagoger, praksisvejledere og ledere, at der er sat gode udviklingsprocesser i gang mange steder på skolerne, men de understreger samtidig, at hvis arbejdet skal lykkes, og hvis det skal være muligt at fastholde en udviklingsorienteret tilgang, så skal der være tid og rammer til at arbejde med indsatserne i hverdagen. Også i forhold til dette projekt bliver det altså understreget, at udvikling kræver ressourcer, og at der eksempelvis skal være afsat tid til at mødes og drøfte undervisningen.

### Det lange træk har været en styrke

Praksisvejlederne understreger, at den kulturændring, der er sat i gang i de to kommuner, involverer, hvad de kalder ”et langt sejt træk”. Dels har det involveret, at både ledelse og medarbejdere prioriterede arbejdet, og dels har KUP løbet over flere år og er blevet justeret og tilpasset undervejs. De vurderer, at processen med at skabe udvikling på skolerne starter med ledelsen, som skal give det pædagogiske personale plads til at løse udviklingsopgaverne. Det er en vedvarende udfordring, at der er mange opgaver, der presser sig på i hverdagen i skolen, og ledernes prioriteringsopgave er central i at fastholde et fokus og i at undgå, at lærerne befinder sig i en form for krydspres:



De får hele tiden noget at vide, der trækker i hver sin retning. Der tror jeg, at man som ledelse skal være dygtig til at sige, at det er det her, vi vil på den her skole. Hvis lærerne ikke får en retning, så er de nødt til at opfinde en selv. De bliver bedt om at løse flere ting, som ikke kan lade sig gøre samtidig. Derfor tænker jeg, at det er så vigtigt, at skoleledelsen tør sige, at vi ved godt, at vi skal begge dele, men det er det her, som vi vægter. De skal i virkeligheden tage ansvaret fra den enkelte lærer, som står i et krydspres, som ikke kan lade sig gøre.

Praksisvejleder

Praksisvejlederne sætter i interviewene fokus på, at det er vigtigt at se denne type af indsatser i et langt perspektiv. De er opmærksomme på, at forandringer tager tid, og de vurderer, at en af årsagerne til, at det er lykkedes at få praksisvejledningen til at fungere på skolerne, er, at indsatserne er forløbet over en længere årrække, hvor man har overkommet nogle af de udfordringer, der opstod de første år.

### Strukturforandringer, har taget fokus og opmærksomhed

En gennemgående udfordring, særligt i den ene kommune, er, at store strukturændringer har taget en del fokus i løbet af projektperioden. De store ændringer har haft betydning for mulighederne for at igangsætte udviklingsprocesser. Strukturændringerne har eksempelvis haft betydning for skoleledernes muligheder for at have et vedholdende fokus på gennemførelsen af KUP. En skoleleder vurderer, at det er meget vanskeligt at fastholde fokus på pædagogisk udvikling i en periode, hvor

skolesammenlægninger påvirker både forældre, elever og det pædagogiske personales hverdag. En praksisvejleder peger på, at ideelt set ville praksisvejledningen kunne guide det pædagogiske personale igennem en periode med store forandringer, men realiteten var, at medarbejderne ikke havde tid og ressourcer til udviklingsarbejdet.

### 5.1.3 Praksisvejledningen har været afgørende

Alle parter giver altså udtryk for, at tidsperspektivet og det lange seje træk har været centralt for implementeringen af KUP. I forhold til de konkrete indsatser så fremhæves praksisvejledningen som et helt afgørende element i gennemførelsen af projektet. I løbet af projektperioden har praksisvejlederne bevæget sig fra en position som ”ukendte væsener” på skolerne til en velkendt og tilidsvækkende position. Som tidligere nævnt i kapitel 4 er set fra lærernes perspektiv centralt, at vejlederne er med ude i praksis, hvor de kan være med til at gøre ny viden og nye tilgange relevante og brugbare i konkrete undervisningsforløb.

Det er altså et gennemgående perspektiv i interviewene, at praksisvejlederne og praksisvejledningen har haft en afgørende betydning for resultaterne af KUP og har været med til at bane vejen for en højere grad af åbenhed og et styrket samarbejde om undervisningen. Den positive vurdering af praksisvejledningen på skolerne betyder da også, at der blandt de interviewede skoleledere er et ønske om at fortsætte praksisvejledningen i eller anden form. De vurderer, at praksisvejledningen er et relevant svar på et vedvarende behov for udvikling af undervisningen, og at der stadig er behov for denne funktion på skolerne.

Samlet set peger de kvalitative data på, at der er sket en forandring i lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen. De har gennem praksisvejledningen stiftet bekendtskab med nye tilgange i undervisningen og nye samarbejdsformer, som de også kan anvende fremover til udvikling af deres undervisningspraksis. Viden og erfaringer fra praksisvejledningen anvendes i læringsmakkerforløbene. Her kan lærernes erfaringer med aktionslæring bringes i spil og bidrage til udvikling af undervisningen.

Spørgsmålet er så, om denne positive udvikling også kan iagttages i lærere og pædagogers besvarelser i de kvantitative data om teamsamarbejde og undervisningspraksis, og om det har medført en udvikling i elevernes læring og trivsel i undervisningen. Det vil være fokus for de efterfølgende afsnit.

## 5.2 Teamsamarbejdet

I forbindelse med KUP 2.0 blev der formuleret et skærpet fokus på teamsamarbejdet, og der sættes derfor i dette afsnit fokus på, om der kan konstateres en udvikling i centrale dimensioner i teamsamarbejdet blandt det pædagogiske personale. Som beskrevet i indledningen er der her tale om et område af skolens praksis, hvor det tænkes, at KUP kan få en betydning. Det vil sige, at praksisvejledning og læringsmakkerforløb skal understøtte en generel udvikling hen imod højere grad af refleksion og samarbejde blandt det pædagogiske personale.

Der er som led i analysen af det pædagogiske personales besvarelser udarbejdet tre indeks, som belyser forandringer i teamsamarbejdet fra 2018 til 2020. Resultaterne præsenteres nedenfor, og i de tilfælde, hvor der ikke kan konstateres en udvikling, præsenteres resultaterne fra 2020.

## 5.2.1 Udvikling i teamsamarbejdet

De tre indeks, som belyser forandringer i teamsamarbejdet fra 2018 til 2020, er konstrueret ved at samle en række udsagn, som dækker særlige dimensioner i teamsamarbejde. Se mere om indeksene i boksen nedenfor. De tre indeks har følgende overskrifter:

- Dele undervisningserfaringer
- Samarbejde om udvikling af undervisningen
- Samarbejdsrelationer i teamet.

### Indeks for teamsamarbejde

---

Hvert indeks baserer sig på fire-fem udsagn fra spørgeskemaet til det pædagogiske personale, hvor man har kunnet svare ”Enig”, ”Overvejende enig”, ”Hverken enig eller uenig”, ”Overvejende uenig” eller ”Uenig” på de enkelte spørgsmål. Her kan du se, hvilke udsagn der indgår i de enkelte indeks:

#### **Dele undervisningserfaringer**

- Vi fortæller hinanden om vores undervisningspraksis.
- Jeg er tryk ved at fortælle de andre i teamet om min undervisningspraksis.
- I teamet er der en stor lyst til at dele erfaringer med hinanden.
- Vi har et indgående kendskab til hinandens undervisningspraksis.

#### **Samarbejde om udvikling af undervisningen**

- Vi er gode til at lave fælles aftaler om, hvordan vi arbejder med en bestemt problemstilling hos eleverne.
- I teamet hjælper vi hinanden med at planlægge undervisning.
- I teamet tager vi et fælles ansvar for evalueringen af hinandens undervisning.
- Jeg føler, at jeg står alene med ansvaret for min undervisning.
- I teamet er vi gode til at afprøve nye tiltag i undervisningen, der skal øge elevernes læring.

#### **Samarbejdsrelationer i teamet**

- I teamet er vi gode til at afprøve nye tiltag i undervisningen, der skal øge elevernes læring.
- Vi forsøger at undgå emner, hvor vi er uenige.
- Teamsamarbejdet er præget af, at en eller få personer i teamet får deres vilje.
- Beslutninger i teamet træffes på baggrund af gode argumenter.
- Vi tager alle ansvar for, at teamsamarbejdet bliver udbytterigt.

### Dannelse af indeks

Svarkategorierne i de enkelte udsagn tildeles en værdi: 1 = "Uenig", "Overvejende uenig"; 2 = "Hverken enig eller uenig"; 3 = "Overvejende enig", "Enig".<sup>4</sup>

Indeksene er konstrueret ved at addere værdien af besvarelsene på de pågældende udsagn. Herefter er der divideret med antal udsagn, der indgår i indekset, sådan at samtlige værdier for alle indeks uanset antal udsagn dermed er mellem én og tre. Værdien én i indeksene betyder, at læreren har været uenig med samtlige udsagn i indekset, mens værdien tre betyder, at læreren har været enig i samtlige udsagn. Indeksene er justeret for såkaldt *differential item*-funktion i forhold til teamtypen, hvilket sikrer, at indeksene kan sammenlignes på tværs af de forskellige teamtyper.

### Dimensioner i teamsamarbejdet

Figur 5.1 viser de tre indeks, som belyser centrale dimensioner i teamsamarbejdet. Som det fremgår af figuren, kan der iagttages en signifikant stigning i forhold til det indeks, som handler om at dele undervisningserfaringer med hinanden. I forhold til de andre to indeks er der ikke tale om en signifikant udvikling.

---

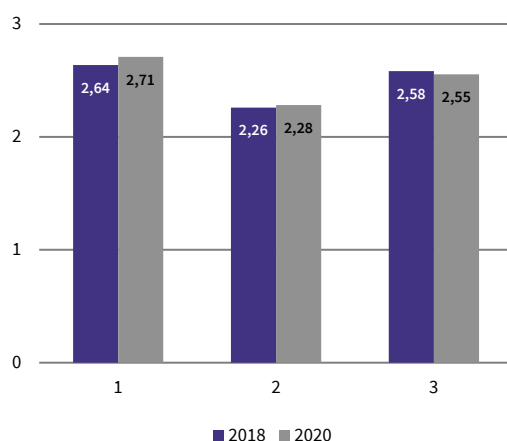
4 For udsagnene: "Jeg føler, at jeg står alene med ansvaret for min undervisning", "Vi forsøger at undgå emner, hvor vi er uenige" og "Teamsamarbejdet er præget af, at en eller få personer i teamet får deres vilje" er det positivt at være uenig. Derfor tildeles værdien tre, hvis man erklærer sig uenig eller overvejende uenig, og man tildeles værdien én, hvis man erklærer sig enig eller overvejende enig.



FIGUR 5.1

## Indeks for teamsamarbejde

Dele undervisningserfaringer (1), samarbejde om udvikling af undervisningen (2) og samarbejdsrelationer i teamet (3)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020; EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale i Guldborgsund og Lolland Kommuner (KUP2 Baseline), efterår 2018.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der ikke er nogen signifikant forskel mellem besvarelserne for KUP 2 Baseline og KUP2 Endline i indeks 2 ( $p = 0,6$ ) og indeks 3 ( $p = 0,455$ ). Derimod viser indeks 1 (*Dele undervisningserfaringer*) en signifikant stigning ( $p = 0,039$ ).

Figuren viser, at for det indeks, der handler om deling af undervisningserfaringer, er der sket en lille, signifikant stigning fra 2018 til 2020. De to andre indeks ligger på samme niveau i 2018 og i 2020. Samlet set viser figuren, at alle tre områder i teamsamarbejdet ligger højt, dvs. der er en stor andel af det pædagogiske personale, der svarer positivt på centrale udsagn inden for de tre dimensioner af teamsamarbejdet.

### 5.2.2 Status på teamsamarbejdet i 2020

I det følgende dykker vi lidt ned i svarfordelingerne på udvalgte udsagn, som dermed beskriver status for teamsamarbejdet i 2020.

#### Dele undervisningserfaringer:

- Langt størstedelen (i alt 90 %) af lærere og pædagoger er enige eller overvejende enige i, at de er trygge ved at fortælle de andre i teamet om deres undervisningspraksis.
- Over halvdelen (i alt 65 %) er enige eller overvejende enige i, at de har et indgående kendskab til hinandens undervisningspraksis i teamet.

#### Samarbejde om udvikling af undervisningen:

- Størstedelen (i alt 84 %) af lærerne og pædagogerne er enige eller overvejende enige i at de i deres team er gode til at lave fælles aftaler om, hvordan de arbejder med en bestemt problemstilling hos eleverne.

- En lavere andel af lærerne og pædagogerne bruger teamet til at hjælpe hinanden med at planlægge undervisningen. I alt 45 % af lærerne og pædagogerne er enige eller overvejende enige i at teamet har denne funktion.

#### Samarbejdsrelationer i teamet:

- Størstedelen (i alt 79 %) af lærere og pædagoger er enige eller overvejende enige i, at beslutninger i teamet træffes på baggrund af gode argumenter.
- Størstedelen (i alt 79 %) af lærere og pædagoger er enige eller overvejende enige i, at alle tager ansvar for, at teamsamarbejdet bliver udbytterigt.
- Lidt over halvdelen (i alt 61 %) af lærere og pædagoger oplever, at uenighed i teamet tit giver anledning til interessante diskussioner.

#### Inddragelse af viden i teamsamarbejdet:<sup>5</sup>

- Flertallet af lærerne og pædagogerne (i alt 60 %) er enige eller overvejende enige i, at de diskuterer, hvordan de kan se tegn på elevernes læring i teamet.
- Under halvdelen (i alt 40 %) er enige eller overvejende enige i, at de ofte inddrager elevernes tilbagemeldinger på undervisningen i faglige diskussioner i teamet.
- Cirka en tredjedel (i alt 32 %) er enige eller overvejende enige i, at de ofte har faglige diskussioner, der tager udgangspunkt i ny viden med relevans for elevernes læring (fx input fra forskningslitteratur, kurser, ressourcepersoner) i teamet.

### 5.2.3 Udbytte af teamsamarbejdet

Som afslutning på dette afsnit om teamsamarbejdet sætter vi fokus på udbyttet. Figur 5.2 viser lærere og pædagogers besvarelser på, om teamsamarbejdet har givet dem nye handlemuligheder og nye refleksioner.

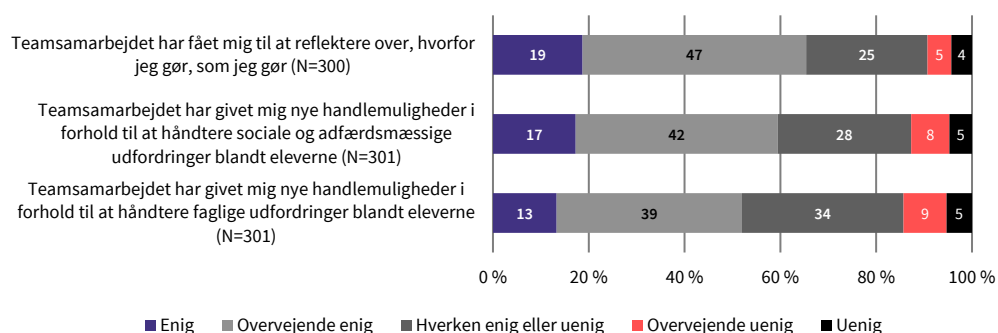
---

5 Af metodiske grunde har det ikke været muligt at udarbejde indeks på temaet *Inddragelse af viden i teamsamarbejdet*.

FIGUR 5.2

## Udbytte af teamsamarbejdet

Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.  
Note: Forud for spørgsmålet skrives der: "Femte tema handler om dit udbytte af at deltage i det udvalgte team."

Figuren viser, at i alt 66 % af lærerne og pædagogerne er enige eller overvejende enige i, at teamsamarbejdet har fået dem til at reflektere over, hvorfor de gør, som de gør, mens i alt 59 % er enige eller overvejende enige i, at teamsamarbejdet har givet dem nye handlemuligheder i forhold til at håndtere sociale og adfærdsmæssige udfordringer blandt eleverne. I alt 52 % af lærerne og pædagogerne er enige eller overvejende enige i, at teamsamarbejdet har givet dem nye handlemuligheder i forhold til at håndtere faglige udfordringer blandt eleverne. Når vi sammenligner med besvarelserne fra 2018, kan vi konstatere, at der ikke er sket en udvikling fra 2018 til 2020.

Samlet set oplever et flertal af lærerne altså, at de får et positivt udbytte af teamsamarbejdet. Som den foregående analyse viser, kan der konstateres en positiv udvikling i den dimension i teamsamarbejdet, der handler om at dele undervisnings erfaringer med hinanden i teamet. Det gør lærere og pædagoger i større udstrækning i 2020 end i 2018. I forhold til de øvrige dimensioner, dvs. samarbejde om udvikling af undervisningen, samarbejdsrelationer i teamet og inddragelse af viden, kan der ikke konstateres en udvikling i lærere og pædagogers besvarelser.

## 5.3 Elevernes trivsel og læring

I KUP er en af målsætningerne at styrke elevernes læring og trivsel. Eleverne er derfor i et spørgeskema blevet bedt om at vurdere deres egen trivsel og læring i 2018 ved opstarten af KUP 2.0 og i 2020, efter KUP 2.0 er afsluttet, uanset om deres lærere har deltaget i praksisvejledning, læringsmakkerforløb eller ingen af delene<sup>6</sup>. Konkret er eleverne blevet bedt om at svare på, om de keder sig i undervisningen, om de er glade for at komme i skole, om de er glade for deres klasse, om de klarer sig fagligt godt i skolen, og om de lærer meget i skolen. Elevernes besvarelser viser, at der i forhold til to af de fem spørgsmål er en signifikant negativ udvikling. Det drejer sig dels om, hvorvidt eleverne keder sig i undervisningen, og om de er glade for at gå i skole. For de øvrige tre spørgsmål er der ikke en signifikant udvikling over tid. Vi præsenterer her først de to signifikante

6 Elevdata er indsamlet blandt elever i 5. og 8. klasse i perioderne 23. oktober 2018 til 9. november 2018 og 5. oktober 2020 til 6. november 2020.

resultater og dernæst, for de resterende spørgsmål, elevernes besvarelser i 2020. Det er her vigtigt at bemærke, at elevernes hverdag har været påvirket af coronapandemien, og undersøgelser peger på, at elevernes generelle trivsel har været påvirket<sup>7</sup>.

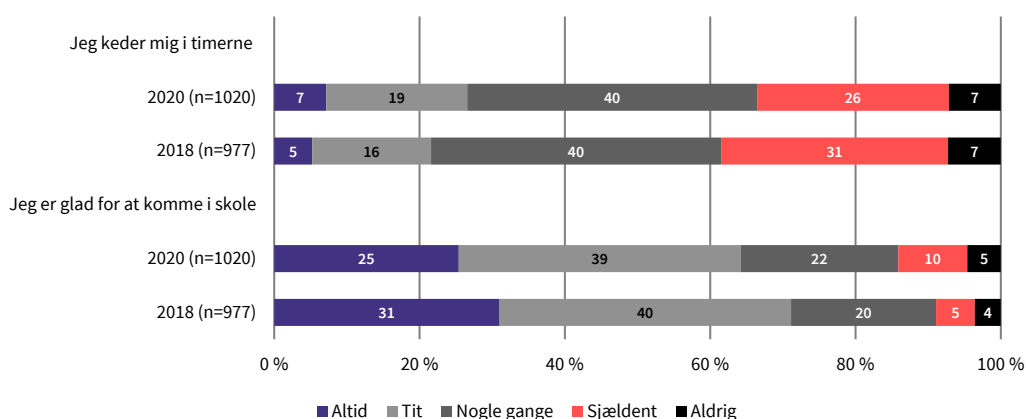
Som det fremgår af figur 5.3 var 71 % af eleverne i 2018 altid eller tit glade for at komme i skole. I 2020 var andelen af elever med samme vurdering 64 %. Der er altså flere elever, som sjældent eller aldrig er glade for at komme i skole i 2020 (15 %) end i 2018 (9 %).

Figuren viser endvidere, at i 2020 svarer i alt 26 % af eleverne, at de tit eller altid keder sig i timerne mod 21 % i 2018. 40 % af eleverne keder sig nogen gange i både 2018 og 2020, mens i alt 38 % i 2018 sjældent eller aldrig keder sig mod i alt 33 % i 2020. Der er altså flere elever, som oplever at de keder sig i timerne i 2020.

FIGUR 5.3

### Elevernes faglige og sociale trivsel i skolen: Udvikling fra 2018-20

Hvor tit sker følgende:



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020; EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2018.

Note: Besvarelsen kommer på baggrund af spørgsmålene: "Hvor tit sker følgende?: Jeg er glad for at komme i skole" og "Hvor tit sker følgende?: Jeg keder mig i [dansktimerne/matematiktimerne]". Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel i elevbesvarelserne i 2018 og 2020 for begge spørgsmål (p = 0,046; p = 0,001).

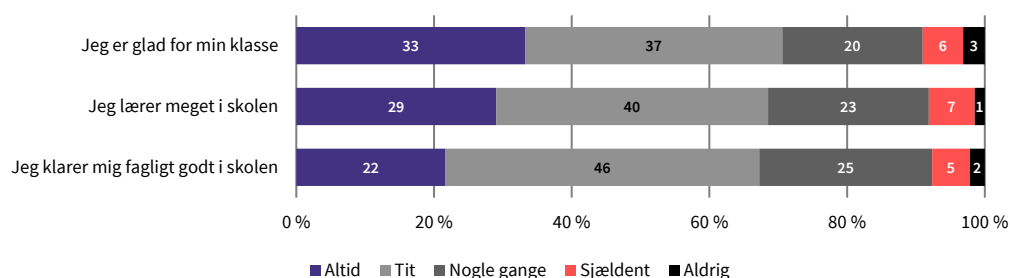
For de øvrige spørgsmål, der er stillet til elevernes læring og trivsel, er der ikke sket en signifikant udvikling over tid. Figur 5.4 nedenfor viser svarfordelingen fra 2020. Det fremgår her, at i alt 70 % af eleverne i 2020 altid eller tit er glade for deres klasse (20 % svarer "Nogle gange" og i alt 9 % svarer "Sjældent" eller "Aldrig"). I alt 69 % af eleverne vurderer, at de altid eller tit lærer meget i skolen (23 % svarer "Nogle gange", og 8 % svarer "Sjældent" eller "Aldrig"). I alt 68 % af eleverne vurderer, at de altid eller tit klarer sig fagligt godt i skolen (25 % svarer "Nogle gange", og 7 % svarer "Sjældent" eller "Aldrig").

7 Se EVA's undersøgelse "Grundskolers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien" 2021.

FIGUR 5.4

## Elevernes faglige og sociale trivsel i skolen i 2020

Hvor tit sker følgende?: (n = 1.020)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020.

Samlet set kan der altså ikke konstateres en positiv udvikling i elevernes vurderinger i de to målinger i 2018 og 2020. Der kan ikke på baggrund af disse målinger peges på, at KUP har bidraget til øget trivsel og læring blandt eleverne. Det er dog vigtigt at tage det forbehold, at elevernes læring og trivsel påvirkes af mange forskellige forhold, herunder nedlukning af skoler i foråret 2020. Udover at nedlukningen har betydet en ændret hverdag for mange elever, betød den også, at planlagte indsatser, fx praksisvejledningsforløb, ikke blev gennemført i foråret 2020. Der er dermed ikke nødvendigvis en direkte sammenhæng mellem de indsatser, der er gennemført som led i arbejdet med KUP, og den gennemførte måling af elevernes læring og trivsel. Det er desuden muligt, at KUP's betydning for elevernes læring og trivsel først kan iagttages efter en længere periode.

I næste afsnit sætter vi fokus på elevernes og det pædagogiske personales vurderinger af undervisningen.

## 5.4 Undervisningspraksis

Spørgeskemaundersøgelserne til det pædagogiske personale og til elever belyser lærere og pædagogers undervisningspraksis. Vi har her inddelt respondenternes besvarelser i tre temaer:

- Regler og rutiner i undervisningen
- Faglige og sociale fællesskaber i undervisningen
- Feedback, mål for læring og elevinvolvering.

De tre temaer har været fokusområder i den gennemførte praksisvejledning. I kapitel 4 kunne vi se, at alle tre fokusområder har været i brug i praksisvejledningsforløbene, men at det særligt er tydelige regler og rutiner samt synlige og tydelige læringsmål og teamsamarbejde, der har været i spil. Det er som tidligere nævnt vigtigt at være opmærksom på, at spørgeskemaundersøgelserne indeholder svar fra alle lærere og pædagoger, uanset om de har deltaget i praksisvejledning og/eller læringsmakkerforløb.

Afsnittet sætter fokus på, om lærere, pædagoger og elever oplever, at undervisningen har ændret sig i perioden fra 2018 til 2020. Analysen af data viser, at der kun i ganske få tilfælde er sket en udvikling i perioden 2018-20. Vi medtager i de følgende afsnit data fra både 2018 og 2020, hvis der er

tale om relevante data, der viser en signifikant udvikling. Hvis der ikke kan iagttages en signifikant udvikling, inddrages alene data fra 2020.

I de følgende afsnit gennemgås først det pædagogiske personales og dernæst elevernes vurderinger af undervisningen i relation til de tre temaer.

### 5.4.1 Regler og rutiner i undervisningen

Det første tema handler om regler og rutiner i undervisningen. Temaet belyses i spørgeskemaundersøgelserne gennem spørgsmål om regler om adfærd og om lærernes rammesætning af undervisningen.

#### Det pædagogiske personales vurdering

Svarene fra det pædagogiske personale viser, at lærere og pædagoger anvender faste regler for elevernes adfærd, at de har fokus på at tydeliggøre opgaver over for eleverne, og har fokus på tydelige rutiner. På disse områder er der ikke sket en udvikling fra 2018 til 2020:

- Stort set alle lærere og pædagoger (i alt 98 %) svarer, at der i høj eller nogen grad er faste regler for elevernes adfærd i klassen.
- Alle lærere og pædagoger (i alt 100 %) svarer, at de i høj grad eller i nogen grad har fokus på at tydeliggøre over for eleverne, hvad opgaven går ud på, når de stiller en opgave.
- Stort set alle lærere og pædagoger (i alt 98 %) svarer, at de i høj eller nogen grad havde tydelige rutiner i starten af lektionen, og i alt 97 % svarer, at de i høj eller i nogen grad i starten af lektionen gav eleverne et overblik over, hvad der skulle ske.

#### Elevernes oplevelse

Eleverne er også blevet spurgt til deres oplevelse af klasseregler og rammesætning af undervisningen. Her er der ikke sket en udvikling fra 2018 til 2020:

- 59 % af eleverne svarer, at der er klasseregler, og at det er de samme regler i alle fag, 35 % svarer, at der er klasseregler, men at der er forskellige regler i fagene, og 6% svarer, at der ikke er klasseregler.
- Størstedelen af eleverne (i alt 85 %) oplever altid eller tit, at deres lærer i starten af timen fortæller, hvad der skal ske i løbet af timen. 10 % af eleverne svarer, at det nogle gange forekommer.
- Lidt færre, men stadig over halvdelen (i alt 61 %) svarer, at de altid eller tit oplever, at deres lærer i starten af timen fortæller, hvad de skal lære. 27 % af eleverne svarer "Nogle gange".
- Lidt under halvdelen (i alt 45 % af eleverne) svarer, at de altid eller tit oplever, at deres lærer fortæller, hvad de arbejdede med sidste gang, de havde dansk eller matematik.
- Besvarelserne på spørgsmålet om, hvorvidt læreren slutter timen af med at samle op på det, eleverne har lært, er mere delte. Her svarer i alt 35 % af eleverne, at de altid eller tit oplever, at deres lærer slutter timen af med at samle op på, hvad de har lært. 34 % af eleverne svarer "Nogle gange", og i alt 31 % svarer "Sjældent" eller "Aldrig" på dette spørgsmål.

Opsamlende kan vi konstatere, at der i høj grad er fokus på rammesætning af undervisningen, og at undervisningen er præget af tydelige rutiner. Et stort flertal af lærere og pædagoger har tydelige rutiner i starten af lektionen, de giver eleverne et overblik over, hvad der skal ske i timen, og de har udviklet rutiner ved skift mellem aktiviteter i timen. Samlet set ser det altså ud til, at der i høj grad

er fokus på centrale elementer i klasseledelse blandt det pædagogiske personale. Elevernes besvarelser peger på, at særligt de rutiner, der anvendes i starten af timen, er tydelige for eleverne.

## 5.4.2 Faglige og sociale fællesskaber i undervisningen

Det andet tema handler om de faglige og sociale fællesskaber i undervisningen. Konkret er dette tema omsat til en række spørgsmål, som omhandler relationer mellem lærere/pædagoger og elever i undervisningen, og hvordan der skabes rammer for elevernes indbyrdes samarbejde.

### Det pædagogiske personales vurdering

Det pædagogiske personale har svaret på en række spørgsmål om deres arbejde med de faglige og sociale fællesskaber i undervisningen i løbet af skoleåret. Der er ikke sket en udvikling i svarene fra hhv. 2018 og 2020:

- Stort set alle lærere og pædagoger (i alt 99 %) svarer, at de i høj eller i nogen grad er opmærksomme på at skabe positive relationer til hver enkelt elev.
- Stort set alle (i alt 97 %) svarer, at de i høj eller i nogen grad sammensætter elever i makkerpar eller grupper ud fra pædagogiske refleksioner.
- En lidt lavere, men stadig høj andel af lærere og pædagoger (i alt 86 %) svarer, at de i høj eller i nogen grad har faste rutiner for, hvordan eleverne samarbejder i fx makkerpar eller grupper.

### Elevernes oplevelse

Eleverne har svaret på en række spørgsmål om deres samarbejde med de andre elever og om deres egen adfærd i undervisningen. Her er der kun i ét enkelt tilfælde sket en udvikling fra 2018 til 2020.

Eleverne vurderer, hvor ofte de oplever forskellige situationer i undervisningen:

- I alt 64 % af eleverne oplever altid eller tit, at de er gode til at hjælpe hinanden i timerne (27 % svarer, at de nogle gange er gode til det).
- I alt 58 % af eleverne spørger altid eller tit en klassekammerat om hjælp, hvis en opgave er svær (28 % svarer "Nogle gange" på dette spørgsmål).
- På spørgsmål om, hvorvidt eleverne rækker hånden op i timerne, selvom de ikke er helt sikre på svaret, ser fordelingen lidt anderledes ud. 7 % svarer, at de altid gør det, 23 % at de tit gør det, 33 % at de nogle gange gør det, 24 % at de sjældent gør det, og 13 % at de aldrig gør det.

Eleverne er desuden blevet spurgt, om læreren er god til at forklare, hvad klassen skal lære, og til at hjælpe den enkelte elev med at forstå det, der er svært:

- Størstedelen af eleverne (i alt 90%) er enige eller lidt enige i, at deres lærer i starten af forløbet var god til at forklare, hvad klassen skulle lære.
- Langt de fleste elever (i alt 86 %) svarer, at de er enige eller lidt enige i, at deres lærer var god til at hjælpe dem med at forstå det, der var svært.

Eleverne er desuden blevet spurgt, om de var bange for, at deres lærer syntes, at de var dårlige, hvis de spurgte om hjælp. For dette spørgsmål er der en signifikant udvikling fra 2018 til 2020:

- I 2020 er flere elever end i 2018 enige eller lidt enige i, at de var bange for, at deres lærer syntes, de var dårlige, hvis de spurgte om hjælp. I 2018 var i alt 23 % enige eller lidt enige i dette mod i alt 27 % i 2020.

Opsamlende kan vi konstatere, at lærere og pædagoger i høj grad er opmærksomme på at danne gode relationer til eleverne, og at de også understøtter elevernes indbyrdes samarbejde, fx når de sammensætter grupper og makkerpar. Flertallet af eleverne vurderer, at de kan få hjælp af klassekammerater i timerne, og de oplever også, at deres lærer er god til at hjælpe dem, når de oplever faglige vanskeligheder. Der er dog også en mindre gruppe af elever der ikke oplever dette, og som synes det er vanskeligt at bede deres lærer om hjælp.

### 5.4.3 Feedback, mål og elevinvolvering

Det tredje og sidste tema handler om feedback, om formulering af mål for elevernes læring og om elevinvolvering.

#### Det pædagogiske personales vurdering

Det pædagogiske personales svar inden for temaet feedback, mål og elevinvolvering viser, at med nogle få undtagelser er niveauet stabilt fra 2018 til 2020. For to spørgsmål er der sket en udvikling fra 2018 til 2020. Det drejer sig om, hvorvidt der er opstillet mål for undervisningsforløbet, og om hvorvidt elevernes læringsudbytte er blevet evalueret i slutningen af undervisningsforløbet. I 2020 skete begge dele i mindre grad:

- I alt 91 % af lærerne og pædagogerne opstillede i høj eller i nogen grad mål for undervisningen i 2018. I 2020 gælder dette for i alt 79 %. Her er det særligt andelen af respondenter, der har svaret ”I høj grad”, der ændret sig fra hhv. 49 % i 2018 til 32 % i 2020.
- I 2018 evaluerede i alt 74 % af lærerne/pædagogerne i høj eller nogen grad elevernes læringsudbytte, hvorimod denne andel var faldet til i alt 63 % i 2020.

De resterende data, som omhandler lærere og pædagogers arbejde med feedback, mål for elevernes læring og elevinvolvering, viser ikke en signifikant udvikling fra 2018 til 2020, og for 2020 ser data således ud:

- To tredjedele af lærerne/pædagogerne (i alt 66 %) inddrog i deres seneste undervisningsforløb i høj eller i nogen grad elevproduktioner i evalueringen af elevernes læringsudbytte.
- I alt 40 % af lærere og pædagoger svarer, at de i høj grad eller i nogen grad opstillede individuelle mål for den enkelte elev.
- I alt 48 % af lærere og pædagoger svarer, at de i høj eller i nogen grad løbende gav eleverne feedback på, hvor eleven befandt sig i forhold til målene.

I forhold til elevinddragelse i form af feedback, dvs. hvorvidt lærerne bad eleverne om feedback på undervisningen, og om eleverne løbende gav hinanden feedback, viser svarene fra 2020 følgende:

- I alt 42 % af lærere og pædagoger angiver, at eleverne i høj eller i nogen grad gav dem feedback på undervisningen i det seneste undervisningsforløb.



- I alt 44 % af lærere og pædagoger angiver, at eleverne i høj eller i nogen grad har givet hinanden feedback i det seneste undervisningsforløb.

Det pædagogiske personale er også blevet spurgt om, i hvilken grad de har arbejdet med at inddrage eleverne i valget af tema for undervisningsforløbet:

- En høj andel (i alt 73 %) af det pædagogiske personale har i mindre grad eller slet ikke arbejdet med at inddrage eleverne i valg af tema for det seneste undervisningsforløb. 25 % af lærere og pædagoger svarer, at de i mindre grad har inddraget eleverne i valg af tema, og 48 % af lærere og pædagoger svarer, at eleverne slet ikke blev inddraget i at vælge tema for undervisningsforløbet.

### **Elevernes oplevelse**

I forhold til elevernes oplevelse af, om de bliver involveret i undervisningen, og om de modtager feedback, er der en signifikant udvikling i elevernes besvarelser. Færre elever svarer, at de bliver involveret i undervisningen 2020 end i 2018. Der er fra 2018 til 2020 sket et lille fald i hvor mange elever, der er enige i nedenstående spørgsmål, men det er vigtigt at bemærke, at der er tale om ganske små forskydninger i procenttallene

- I 2020 er i alt 65 % af eleverne enige eller lidt enige i, at deres lærer i det seneste undervisningsforløb lyttede til gode forslag fra klassen (mod i alt 69 % af eleverne i 2018).
- I alt 42 % af eleverne er enige eller lidt enige i, at de i starten af forløbet havde en snak med deres lærer om, hvad de skulle lære (mod i alt 45 % i 2018).
- I alt 40 % af eleverne er enige eller lidt enige i, at de i slutningen af forløbet havde en samtale med deres lærer om, hvad de havde lært (mod i alt 43 % af eleverne i 2018).

Samlet set tegner dette afsnit et billede af, at selvom det store flertal af lærere og pædagoger arbejder med mål for undervisningsforløbene, så sker dette i mindre grad i 2020, end det gjorde i 2018. Denne udvikling følger den nationale tendens til mindre grad af fokus på læringsmål. Under halvdelen af lærere og pædagoger (i alt 40 %) opstiller i høj grad eller i nogen grad individuelle læringsmål, og det er ligeledes en mindre del (i alt 27 %), der i høj grad eller i nogen grad inddrager eleverne i valg af tema og mål for undervisningsforløbene. Knap halvdelen (i alt 42 %) af lærere og pædagoger modtager i høj grad eller i nogen grad feedback på deres undervisning fra eleverne, og en tilsvarende andel (i alt 44 %) arbejder i høj grad eller i nogen grad med, at eleverne giver hinanden feedback. Flertallet af eleverne (i alt 65 %) er i 2020 enige eller lidt enige i, at deres lærer lytter til gode forslag fra klassen, men denne andel er faldet en lille smule fra 2018 til 2020.

# Appendiks A – Metode

## Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledelser, elever, lærere og pædagoger på folkeskoler i Guldborgsund og Lolland Kommuner

### Formål og fokus

Formålet med spørgeskemaundersøgelserne i Guldborgsund og Lolland Kommuner er at tilvejebringe et kvantitativt billede af, hvilken udvikling indsatsene i KUP 2.0 medfører med hensyn til praksis blandt skoleledelser og pædagogisk personale og i sidste ende virkningerne på elevniveau. Spørgeskemaundersøgelserne afdækker en række forskellige tematikker, herunder praksisvejledning, teamsamarbejde, læringsmakkere og undervisningspraksis. Som led i evalueringen er der gennemført en sammenligning med resultater fra tidligere spørgeskemaundersøgelser i KUP-regi.

Bemærk, at spørgeskemaundersøgelserne primært relaterer sig til arbejdet med KUP 2.0 i skoleårene 2019/20 og 2020/21, hvor coronapandemien bl.a. forårsagede, at planlagte forløb ikke kunne gennemføres, ligesom elevernes hverdag blev væsentligt forandret. Tolkninger af data og resultater bør derfor ske med dette forbehold in mente.

Der er til den afsluttende evaluering udarbejdet tre spørgeskemaer til hhv. 1) det pædagogiske personale, 2) skoleledelsen, og 3) eleverne. Dataindsamlingen er for de to første skemaer foretaget af EVA, mens den for det sidste skema er foretaget af Epinion. Derfor præsenteres det metodiske arbejde med den spørgeskemaundersøgelse, der er rettet mod eleverne, i et selvstændigt afsnit.

## Spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledelse og pædagogisk personale

### Pilottest

Spørgeskemaerne er udarbejdet og pilottestet af EVA. I alt blev seks pilotinterviews gennemført, herunder to med ledere, to med pædagoger og to med lærere. I halvdelen af pilotinterviewene blev respondenterne instrueret i at undlade at orientere sig i spørgeskemaet på forhånd, således at en intuitiv oplevelse af spørgeskemaet ville blive afspejlet ved interviewet. I den anden halvdel blev respondenterne bedt om at udfylde spørgeskemaet forud for interviewet, så de kunne komme med kommentarer eller forslag til justeringer med afsæt i deres individuelle besvarelse. På baggrund af kommentarerne fra pilotgruppen blev der foretaget mindre justeringer i spørgeskemaerne for at styrke den overordnede relevans og kvalitet, eksempelvis præciseringer af ordvalg i vejledende tekst, spørgsmålsformuleringer og svarkategorier.

## Gennemførelse

Dataindsamlingen blev gennemført på baggrund e-mailister fra skolernes administration. Spørgeskemaundersøgelsen samt en invitation til deltagelse blev sendt til alle personer på de fremsendte lister. Invitationsbrevet indeholdt informationer om undersøgelsens baggrund og formål samt information om databrug og datasikkerhed.

For at øge målenøjagtigheden og styrke kvaliteten af datamaterialet indsatte EVA filterspørgsmål indledningsvist i spørgeskemaerne, og disse havde til hensigt at frasortere respondenter, der faldt uden for undersøgelsens målgruppe. Filterspørgsmålene frasorterede eksempelvis lærere og pædagoger, der ikke udgør en støttefunktion eller har et medansvar for undervisningen i bestemte fag.

Spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført fra 5. oktober 2020 til 6. november 2020. Undervejs blev der sendt i alt tre påmindelser til de respondenter, der endnu ikke havde besvaret skemaet.

## Svarprocenter

Det samlede antal besvarelser for spørgeskemaundersøgelserne er som følger:

### Lærere og pædagoger

- Der blev udsendt 915 invitationer til at deltage i KUP 2.0 Endline-spørgeskemaundersøgelsen. EVA modtog 353 besvarelser, hvilket giver en svarprocent på 39 %.
- Til sammenligning blev der udsendt 955 invitationer til at deltage i KUP 2.0 Baseline, som blev gennemført i efteråret 2018. EVA modtog 433 besvarelser, hvilket giver en svarprocent på 45 %.
- I den spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført som Endline for KUP i foråret 2018, var antallet af besvarelser 440 ud af 670, hvilket giver en svarprocent på 66 %.

### Ledere

- I KUP 2.0 Endline-spørgeskemaundersøgelsen blev der udsendt i alt 28 invitationer. EVA modtog 20 besvarelser, og det giver en svarprocent på 71 %.
- I KUP 2.0 Baseline-spørgeskemaundersøgelsen blev der udsendt i alt 24 invitationer til at deltage. EVA modtog 22 besvarelser, hvilket giver en svarprocent på 92 %.

Bemærk, at det for begge spørgeskemaundersøgelser kun er fulde besvarelser, der indgår i optællingen af de endelige svarprocenter.

## Bortfaldsanalyse

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse for de to spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og pædagoger. Der er ikke gennemført en bortfaldsanalyse blandt skoleledere, da det ikke giver mening blandt så få respondenter. I nedenstående bortfaldstabel foretages en sammenligning mellem fordelinger af besvarelser og fordelinger af lærere og pædagoger i populationen. Der ses her på variablerne kommune og ansættelse.

TABEL A.1

## Bortfaldstabel

	Baseline 2018		Endline 2020	
	Besvarelser % (n = 433)	Population % (n = 955)	Besvarelser % (n = 353)	Population % (n = 915)
<b>Kommune</b>				
Guldborgsund	61	66	61	64
Lolland	39	34	39	36
<b>Ansættelse</b>				
Lærere	71	-	71	66
Pædagoger	26	-	28	32
Andet	3	-	1	2

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020; EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2018.

Note: Det er ikke muligt at opgøre fordeling af lærere og pædagog i populationen i KUP2 Baseline, da denne information ikke blev indberettet i udsendelseslisterne. Fordeling af lærere og pædagoger i populationen fremgik af udsendelseslisten til KUP2 Endline. For én skole var der dog ikke indrapporteret oplysninger om ansættelse. Denne skoles lærere og pædagoger indgår derfor ikke i populationsopgørelsen i KUP2 Endline.

Bortfaldsanalysen viser, at der generelt ikke er store forskelle mellem besvarelses- og populationsfordelinger. Det ses dog, at besvarelser fra Guldborgsund Kommune er svagt underrepræsenterede i de to målinger (5 og 3 procentpoint). For KUP2 Endlinemålingen ses også, at pædagoger er svagt underrepræsenteret (5 procentpoint). Det er ikke muligt at opgøre fordeling af lærere og pædagog i populationen i baselinemålingen, da denne information ikke blev indberettet i udsendelseslisterne. Der er dog god grund til at formode, at fordelingen er den samme som ses i populationsfordelingen i KUP2 Endlinemålingen. Det må derfor formodes, at pædagoger også er svagt underrepræsenterede i KUP2 Baselinemålingen. Generelt anses forskellene som mindre afvigelser, og den gennemførte bortfaldsanalyse giver ikke anledning til at vægte data.

## Spørgeskemaundersøgelse blandt elever

Spørgeskemaundersøgelsen til eleverne i Lolland og Guldborgsund Kommuner blev gennemført af Epinion. Spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført to gange med identiske spørgeskemaer, første gang i oktober/november 2018 og anden gang i oktober/november 2020.

### Kontaktgrundlag

EVA indsamlede kontaktoplysninger på 48 kontaktlærere for 5. og 8. klasse på skoler i Guldborgsund Kommune og ni kontaktpersoner for 5. og 8. klasse på skoler i Lolland Kommune. Kontaktpersonerne på skolerne i Lolland Kommune var sekretærer eller andet administrativt personale.

På hver skole i de to kommuner deltog henholdsvis en, to eller tre klasser ligeligt fordelt mellem de to klassetrin.

Alle kontaktlærerne blev opfordret til at bistå med klassernes besvarelser, mens sekretæren/det administrative personale blev opfordret til at videresende spørgeskemaet til de relevante lærere. Kontaktgrundlaget bestod af information om kommune, skole, klasser, navn og e-mailadresse på alle kontaktlærerne samt antallet af elever pr. klasse.

## Pilottest

Epinion gennemførte på vegne af EVA en pilottest af spørgeskemaet, inden dataindsamlingen blev sat i gang. I alt deltog otte elever fra 5. eller 8. klasse på fire skoler i henholdsvis Lolland og Guldborgsund Kommune i pilottesten af spørgeskemaet sammen med fire lærere. Efter at eleverne sammen med lærerne havde besvaret spørgeskemaet, gennemførte Epinion korte telefoniske interviews med lærerne om elevernes oplevelse af spørgeskemaet.

## Gennemførelse

Data blev indsamlet ved, at kontaktlærerne/kontaktpersonerne modtog en e-mail, hvori de blev opfordret til at besvare spørgeskemaet sammen med eleverne i deres klasser. E-mailen indeholdt et link til spørgeskemaet og en guide til kontaktlærerne i forhold til, hvordan de kunne hjælpe eleverne med besvarelsen.

Spørgeskemaundersøgelsen forløb over en tidsperiode fra 5. oktober 2020 til 6. november 2020. Der blev efter udsendt to påmindelser til kontaktlærere/kontaktpersoner, hvis ingen elever fra den pågældende klasse inden da havde besvaret spørgeskemaet.

## Svarprocenter

- Det samlede antal besvarelser for spørgeskemaundersøgelsen til eleverne var 1.020 ud af 1.486 elever i de involverede klasser. Dette giver en svarprocent på 69 %.
- Til sammenligning blev der gennemført en tilsvarende spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 5. og 8. klasse i perioden fra 23. oktober 2018 til 9. november 2018. Her blev der i alt indsamlet 977 elevbesvarelser, hvilket giver en svarprocent på 67 %.

## Bortfaldsanalyse

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse, hvor der er foretaget en sammenligning mellem fordelinger af besvarelser og fordelinger af lærere og pædagoger blandt populationen på variablerne kommune og klassetrin.

TABEL A.2

### Bortfaldstabel

	Baseline 2018		Endline 2020	
	Besvarelser % (n = 977)	Population % (n = 1.443)	Besvarelser % (n = 1.020)	Population % (n = 1.486)
<b>Kommune</b>				
Guldborgsund	60	62	72	67
Lolland	40	38	28	33
<b>Klassetrin</b>				
5. klasse	51	51	50	51
8. klasse	49	49	50	49

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2020; EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i Guldborgsund og Lolland Kommuner, 2018.

Bortfaldsanalysen viser, at der generelt ikke er store forskelle mellem besvarelses- og populationsfordelinger. Den største forskel ses i forhold til de to deltagende kommuner, hvor besvarelser fra Guldborgsund Kommune er svagt overrepræsenterede i KUP 2.0 Endlinemålingen (5 procentpoint). Forskellen anses for at være en mindre afvigelse, og den gennemførte bortfaldsanalyse giver ikke anledning til at vægte data.

## Analyse af data

### Indekser til analyse af teamsamarbejde

Med henblik på at belyse ændringer i teamsamarbejdet har EVA udarbejdet tre indeks. I disse indeks indgår udsagn, som går igen i KUP 2.0 Baseline og KUP 2.0 Endline. De tre indeks måler tre specifikke dimensioner i teamsamarbejdet: Dele undervisningserfaringer, samarbejde om udvikling af undervisningen og samarbejdsrelationer i teamet. Hvert indeks baserer sig på fire-fem udsagn fra spørgeskemaet (se specifikke udsagn i boksen i afsnit 5.2.1). Svarkategorierne for de enkelte udsagn tildeles en værdi: 3 = ”Enig”, ”Overvejende enig”; 2 = ”Hverken enig eller uenig”; 1 = ”Overvejende uenig”, ”Uenig”.<sup>8</sup> Indeksene er konstrueret ved at addere værdien af besvarelserne for de pågældende udsagn. Herefter er divideret med antallet af udsagn, der indgår i indekset, sådan at alle indeks uanset antal udsagn går fra værdien 1 til værdien 3. Værdien 1 i indeksene betyder, at læreren har været uenig i samtlige udsagn i indekset, mens værdien 3 betyder, at læreren har været enig i samtlige udsagn.

Der er foretaget en valideringsanalyse baseret på *item respons*-analyser ved hjælp af Rasch-modeller. Valideringsanalysen er foretaget for blandt andet at sikre, at hvert indeks kun måler en bestemt dimension af teamsamarbejdet. Som en del af analyserne undersøger vi også, om der er systematiske skævheder i indeksscoren, som er forårsaget af, at et eller flere spørgsmål ikke fungerer på samme måde for alle lærerne – det som kaldes *differential item funktion* (DIF). Den skævhed i scoren, der opstår på grund af DIF, kan betyde, at efterfølgende statistiske analyser, hvor undergrupper af lærere sammenlignes, også bliver skævvredet. Vi har undersøgt DIF ud fra fem baggrundsvariable: kommune, ansættelse, teamtype, trin, dato for deltagelse i team.<sup>9</sup> Analyserne viste, at der kun for indeks, der måler samarbejdsrelationer i teamet, var udfordringer med DIF. På baggrund af såkaldte *equation scores* korrigeres indeksets sumscore, så der tages højde for DIF i forhold til teamtype og dato for deltagelse i team. I tilfælde af lokal afhængighed mellem spørgsmål har vi anvendt en metode til beregning af reliabiliteten, som kan tage højde for dette og derfor give et mere retvisende billede af indeksenes reliabilitet. Reliabiliteten er for alle tre indekser større end 0,7, hvilket anses som tilfredsstillende.

### Praksisvejledningsspørgsmål

I analysen har vi været interesserede i at belyse udviklingen over tid. Det gælder fx i forhold til det pædagogiske personales oplevelse af praksisvejledningen, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen fra den afsluttende evaluering af KUP og i den afsluttende evaluering af KUP 2.0. Desværre blev det erfaret i databehandlingen, at tre spørgsmål vedrørende praksisvejledningen ikke kan anvendes i en sammenligning med tidligere resultater, da svarkategorierne ikke er ens i de to spørgeskemaer. Det drejer sig om i alt tre spørgsmål: 1) ”Praksisvejlederen kunne have udfordret mig mere

---

8 For udsagnene: ”Jeg føler, at jeg står alene med ansvaret for min undervisning”, ”Vi forsøger at undgå emner, hvor vi er uenige” og ”Teamsamarbejdet er præget af, at en eller få personer i teamet får deres vilje” er det positivt at være uenig. Her får man derfor værdien 3 hvis man er uenig eller overvejende uenig, og værdien 1 hvis man er enig eller overvejende enig.

9 De syv baggrundsvariable har følgende kategorier: kommune (Guldborgsund, Lolland), ansættelsesforhold (lærer, pædagog, andet), teamtype (fagteam, klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam), trin (indskoling, mellemtrin, udskoling), dato for deltagelse i team (2018/19, 2017/18, før 2017/18).

fagligt”, 2) ”Jeg ser tegn på, at praksisvejledningen har styrket elevernes læring”, og 3) ”Jeg ser tegn på, at praksisvejledningen har styrket elevernes trivsel”. For det første spørgsmål er der i Endline KUP 2.0-spørgeskemaet udeladt en ”Ved ikke”-svarkategori, som er med i KUP Endline-spørgeskemaet. For spørgsmål 2 og 3 er der omvendt tilføjet en ”Ved ikke”-svarkategori i Endline KUP 2.0-spørgeskemaet, som ikke var med i KUP Endline-spørgeskemaet. I begge tilfælde betyder det, at respondenterne ikke har haft samme udgangspunkt for at besvare spørgsmålene, og da en nævneværdig andel af respondenterne anvender svarkategorien ”Ved ikke”, har en statistisk sammenligning over tid ikke kunnet gennemføres for disse spørgsmål. Det er dog vigtigt at bemærke, at der i det store og omfattende datamateriale er en række andre spørgsmål, som i stedet kan anvendes til at belyse vurderinger af praksisvejledningen over tid. Det er derfor EVA’s vurdering, at denne beklagelige fejl ikke har haft afgørende betydning for evalueringens analyser og konklusioner.

**Kompetenceudvikling i praksis 2.0**

© 2021 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Foto: [Johner.se/Scandinav](http://Johner.se/Scandinav)

ISBN (www) 978-87-7182-503-9



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](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)