

Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats

Evaluering af en indsats i Randers Kommune

INDHOLD

Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats

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

2	Indledning	10
2.1	Baggrund	10
2.2	Formål med evalueringen	11
2.3	Design og metode	12
2.4	Stærk kontekstbetydning	13

3	Organisering af PLF	15
3.1	Skolernes måde at organisere PLF	15
3.2	Implementeringsteamets rolle	20
3.3	Forvaltningens rolle	27

4	Professionalisering af praksis	29
4.1	Øget brug af data	29
4.2	Givtige, men svære læringssamtaler	33

5	Resultater: Ændringer i skolens praksis	38
5.1	Ændringer i samarbejdet på skolerne	38
5.2	Ændringer i skolens kultur	41
5.3	Ændringer på elevniveau	41

6	Anbefalinger	47
	Appendiks A – Metode	50

1 Resumé

Randers Kommune har i perioden 2017-2020 arbejdet med indsatsen *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats*. Formålet med indsatsen, der er støttet af A.P. Møller Fonden, har været at fortsætte udviklingen og implementeringen af skolerne teamsamarbejde i retning af professionelle læringsfællesskaber (PLF). Indsatsen bygger videre på en tidligere indsats om professionelle læringsfællesskaber i Randers Kommune, der fandt sted i perioden 2015-2017. Her var formålet at ”øge elevernes læring og trivsel gennem ledelse af læring på et datainformeret grundlag”¹.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har for A.P. Møller Fonden gennemført en evaluering af indsatsen. Evalueringen består dels af et midtvejsnotat udarbejdet i 2018, og dels af denne afsluttende evalueringsrapport. Rapporten giver et overblik over de opnåede resultater af indsatsen og belyser, hvilke muligheder og udfordringer der har været forbundet med at implementere professionelle læringsfællesskaber i Randers Kommune.

Rapportens analyse og resultater er primært relevante for Randers Kommunes skoleforvaltning og for de deltagende skoler, deres ledelser, implementeringsteams og pædagogiske personale. Disse grupper kan i rapporten finde inspiration til fortsat at udvikle rammerne for deres arbejde med professionelle læringsfællesskaber. Indsigterne i rapporten er også relevante for A.P. Møller Fondens videre arbejde med professionelle læringsfællesskaber i Randers Kommune og eventuelt i lignende indsats i andre kommuner.

Hovedresultater

Evalueringen peger på, at arbejdet med at udvikle teamsamarbejdet i retning af professionelle læringsfællesskaber i Randers Kommune har potentiale til at professionalisere praksis på kommunens skoler. Evalueringen viser dog også, at man stadig er undervejs i denne professionalisering, og at fuld implementering endnu ikke er på plads. Der er store forskelle på, hvor langt de enkelte skoler er kommet i deres udvikling af teamsamarbejdet som professionelle læringsfællesskaber, ligesom der er forskel på, hvor langt henholdsvis det undervisende personale, implementeringsteam (bestående af ledelsesrepræsentanter og typisk fire-fem udvalgte medarbejdere blandt det undervisende personale) og skolens ledelse oplever, at deres skole er kommet med implementeringen.

1 Randers og Aarhus Kommunes projektbeskrivelse til A.P. Møller Fonden for PLF 1.

Evalueringen viser klart og tydeligt, at arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber på skolerne primært har fokus på at udvikle det pædagogiske personales samarbejds- og undervisningspraksis. Det sker blandt andet gennem det, man kalder for *deprivatisering* af undervisningen, som handler om at åbne sin praksis op for sine kolleger igennem reflekterende dialoger om og eventuelt observationer af hinandens undervisning, og det sker gennem en større og mere systematisk brug af data om elevernes læring og trivsel. Der synes endnu ikke at være et særligt fokus på, hvilken indvirkning disse udviklingstiltag har på elevernes læring og trivsel. Spørgeskemaundersøgelsen blandt elever viser da heller ingen positiv udvikling i elevernes oplevelse af faglig støtte og trivsel fra 2018 til 2019. På nogle parametre ses en lille negativ udvikling, og på andre parametre er der tale om status quo.

PLF er på vej...

Skolerne i Randers Kommune er på vej i deres udvikling af professionelle læringsfællesskaber. Det skyldes særligt fire forhold:

1. Skoleledelser og implementeringsteams er meget engagerede i arbejdet med PLF
2. Implementeringsteamene spiller en stor og voksende rolle i implementering af PLF
3. Lærere, pædagoger og skoleledere har gode erfaringer med læringsamtaler og reflektive dialoger
4. Data bliver brugt på en ny og udvidet måde på skolerne.

Skoleledelser og implementeringsteams er meget engagerede i arbejdet med PLF

Interviewene med skoleledelser og de såkaldte implementeringsteams på skolerne tyder på, at man her er begejstrede for og overbeviste om, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber har potentiale til at gøre undervisningen til et fælles anliggende, som kan styrke elevernes læring og trivsel. Implementeringsteams er betegnelsen for teams bestående af et medlem af skolens ledelse og en lille håndfuld udvalgte medarbejdere, som har modtaget særlig kompetenceudvikling igennem indsatsen, og som har det lokale ansvar på skolerne for at planlægge og implementere indsatsen. Ledelser og implementeringsteams giver udtryk for, at de finder det vigtigt at fortsætte arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber, og efterspørger, at dette arbejde fortsat understøttes, fx ved at bibeholde forvaltningens *læringslabs*, som er hele dage på en central lokalitet i kommunen, hvor flere skolers implementeringsteams mødes og under kyndig facilitering af en læringskonsulent retter fokus på udvikling og implementering af professionelle læringsfællesskaber. *Læringslabs* opleves som meget inspirerende, og oplevelsen af at have god tid til refleksion og udviklingsarbejde giver særligt medarbejderne i implementeringsteamene oplevelsen af, at indsatsen – og deres arbejde med den – prioriteres. Derudover er det konstruktive og ligeværdige samarbejde med skolens ledelse også en motiverende faktor for implementeringsteamets engagement.

Implementeringsteamene spiller en stor og voksende rolle i implementering af PLF

Implementeringsteamets opgaver er mange og komplekse, og evalueringen peger på, at implementeringsteamets støtte til deres kollegers arbejde med professionelle læringsfællesskaber er et tiltagende vigtigt element i implementeringen. I perioden 2018-2019 er der en stigning i antallet af medarbejdere, der har modtaget hjælp eller vejledning fra skolens implementeringsteam, ligesom der er flere medarbejdere, der angiver, at de oplever denne støtte som en god hjælp i implementeringen af professionelle læringsfællesskaber. I 2019 går implementeringsteamets støtte og vejledning i højere grad ud på at skabe reflekterende processer (fælles refleksioner over undervisningen)

og anvende data om elevernes læring og trivsel end i 2018, hvor det i højere grad handlede om mødeplanlægning, fx udarbejdelse af en dagsorden. Det pædagogiske personale giver udtryk for, at de fortsat har brug for implementeringsteamets støtte for at kunne opretholde udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. Evalueringen peger desuden på, at implementeringsteamets sammensætning, både hvad angår kompetencer, kollegiale positioner og faglig placering i medarbejdergruppen, spiller en rolle for implementeringen af professionelle læringsfællesskaber på skolerne.

Lærere, pædagoger og skoleledere har gode erfaringer med læringsamtaler og reflekterende dialoger

Selvom der er ganske stor forskel på, hvordan de enkelte skoler arbejder med professionelle læringsfællesskaber, og hvor langt de er kommet med professionaliseringen af praksis, er erfaringerne med de såkaldte læringsamtaler og reflekterende dialoger primært positive.

Læringsamtaler er indsatsens betegnelse for den kollegiale feedback og sparring, der er en del af grundlaget for at arbejde i professionelle læringsfællesskaber. Blandt medarbejderne på Randers' skoler omtaler man denne type af dialoger på flere forskellige måder, blandt andet som reflekterende dialoger. De positive erfaringer med denne form for sparring er medvirkende til at nedbryde de forbehold, mange medarbejdere som udgangspunkt har haft for implementeringen af professionelle læringsfællesskaber. De lærere og pædagoger, som har opnået erfaringer med at lade kolleger observere deres undervisning og/eller indgå i reflekterende dialog om deres undervisningspraksis, anerkender, at disse tiltag har et stort udviklingspotentiale. De peger blandt andet på, at dialogen med kollegerne styrker deres bevidsthed om og refleksion over egen praksis, og kan hjælpe den enkelte lærer ud af fastlåste, måske uhensigtsmæssige, praksisser i undervisningen eller i relationen til enkelte elever.

Data bliver brugt på en ny og udvidet måde på skolerne

Et af de mest iøjnefaldende nybrud i skolernes professionelle praksis er den måde, man på såvel ledelses- som medarbejderniveau taler om og benytter sig af data vedrørende elevernes læring og trivsel. En ny forståelse af data som andet og mere end fx testresultater og fraværstatistikker har udviklet sig på skolerne. I takt hermed opleves data i dag som en værdifuld og ofte uundværlig del af ethvert tiltag til undersøgelse og løsning af udfordringer i praksis.

... men endnu ikke i mål

På trods af de positive tendenser er skolerne i Randers Kommune endnu ikke i mål med implementeringen af PLF. Det skyldes særligt fire forhold:

1. At åbne op til sin undervisningspraksis kan være forbundet og ubehag og modstand
2. Lærere og pædagoger kan savne indsigt i plan, perspektiver og potentiale for PLF-indsats
3. Støtten til medarbejdernes arbejde i PLF-regi er mangelfuld på nogle skoler
4. Lærere og pædagoger oplever praktiske udfordringer med tid og drift.

At åbne op til sin undervisningspraksis kan være forbundet med ubehag og modstand

Blandt lærerne udtrykkes der udbredt ubehag ved at lade sin undervisning være genstand for kollegial observation og refleksion, som er en del af den del af PLF-tankegangen, der i fagsproget kaldes for *deprivatisering*. Især de lærere, som ikke har erfaringer med dette fra deres uddannelse, og lærere, der ikke har erfaring med to-lærer-undervisning, giver udtryk for, at de oplever det som

grænseoverskridende at lade kolleger overvære og drøfte deres undervisning. Ubehaget betyder, at man på skolerne endnu typisk over sig på at arbejde i PLF-regi med problemstillinger, som opleves som ufarlige, dvs. problemstillinger, som ikke direkte omhandler udfordringer i undervisningen. Man ønsker ikke at udfordre sine kolleger og endnu mindre at få dem til at føle sig dårligt tilpas. På de skoler, hvor man er kommet længst og har fået en del erfaring med gensidig kollegial observation og sparring på ufarlige problemstillinger, udtrykkes der nu ønsker om at komme et skridt videre fra det, de kan opleve som rygklapperi.

Lærere og pædagoger kan savne indsigt i plan, perspektiver og potentiale for PLF-indsats

På tværs af de skoler, der har deltaget i den kvalitative del af evalueringen, er ledelser og implementeringsteams langt mere engagerede i og positivt indstillede over for professionelle læringsfællesskaber end det almindelige pædagogiske personale. Det er tydeligt, at man i ledelses- og implementeringsteams har opnået en solid forståelse af, hvordan arbejdet i professionelle læringsfællesskaber udføres, og hvilke potentialer det har, ligesom man her giver udtryk for en overbevisning om, at professionelle læringsfællesskaber ikke længere er et projekt, men en blivende, ny måde at arbejde på. Det pædagogiske personale giver derimod udtryk for, at de savner indsigt i den overordnede plan med PLF-arbejdet og i potentialet og sigtet med indsatsen. Flere efterlyser nogle mindre teoretiske og mere praktiske, konkrete eksempler på, hvad det at arbejde som et professionelt læringsfællesskab kan bruges til i deres undervisningshverdag.

Støtten til medarbejdernes arbejde i PLF-regi er mangelfuld på nogle skoler

På de skoler, hvor implementeringsteamet er meget aktivt og jævnligt deltager i teamenes møder og/eller refleksive dialoger, synes der at være en klar udvikling i gang blandt det undervisende personale. På de skoler, hvor implementeringsteamet derimod er mindre aktivt og tidligt i processen har overladt det til medarbejderne selv at sørge for at arbejde inden for en PLF-model, har medarbejdere vanskeligere ved at få greb om PLF-arbejdet og synes i højere grad at være gået i stå med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.

Lærere og pædagoger oplever praktiske udfordringer med tid og drift

Når det pædagogiske personale ikke har opnået indgående indsigt i og forståelse for potentialet i at udvikle professionelle læringsfællesskaber, kan det være svært at prioritere PLF-arbejdet på møderne. Flere fortæller, at det er svært at holde fokus på PLF-modellen, hvis det opleves som en tvungen øvelse, der ikke har meget med hverdagen at gøre. Presserende driftsopgaver og manglende tid er en udfordring for PLF-møderne, særligt på de skoler, hvor støtten fra implementeringsteamet er begrænset.

Om evalueringens datagrundlag

Evalueringen er baseret på såvel kvalitative som kvantitative data.

Den kvantitative del af evalueringen består af en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, lærere, pædagoger og elever på de deltagende 22 skoler i Randers Kommune. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i to faser: fase 1 (august 2018) og fase 2 (september/oktober 2019). Spørgeskemaundersøgelsen i fase 1 udgør i denne rapport sammenligningsgrundlaget for spørgeskemaundersøgelsen i fase 2. Derved bliver det muligt at undersøge, om der har været en udvikling i praksis i perioden mellem fase 1 og 2.

Den kvalitative del af evalueringen består af 16 semistrukturerede gruppeinterview med skoleledelser, implementeringsteams og pædagogisk personale på fire udvalgte skoler i Randers Kommune

Resumé

samt et gruppeinterview med repræsentanter for kommunens skoleforvaltning. Disse interview giver dybtgående indblik i, hvordan man på skolerne arbejder med implementeringen af professionelle læringsfællesskaber, og hvilken betydning det opleves at have i praksis. Interviewene belyser desuden, hvilke elementer i arbejdet med professionelle læringsfællesskaber der i særlig grad opleves som meningsfulde, samt hvilke udfordringer man er stødt på undervejs i implementeringen af denne samarbejdsform.

2 Indledning

2.1 Baggrund

Randers Kommunes skoler har i perioden 2015-2017 gennemført kompetenceudvikling for ledere og medarbejdere i indsatsen *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel* i et samarbejde med Aarhus Kommune (PLF 1). Indsatsens ambition var at øge elevernes læring og trivsel gennem udvikling af professionelle læringsfællesskaber blandt skolens pædagogiske personale². For at sikre varige ændringer og fuld implementering af den nye viden og de nye samarbejdsformer, der kendetegner professionelle læringsfællesskaber, besluttede Randers Kommune at fortsætte indsatsen fra 2017 til 2020 med støtte fra A.P. Møller Fonden. Samtlige af kommunens 22 skoler (19 folkeskoler og 3 specialskoler) indgår i den fortsatte indsats (PLF 2).

I projektbeskrivelsen til A.P. Møller Fonden blev fem fokusområder for indsatsen fremhævet:

1. De professionelle læringsfællesskaber skal i højere grad give mening for medarbejdere og ledere og styrke teamsamarbejdet. Af denne grund sætter projektet fokus på skolernes implementeringsteams og på at afholde workshops på skolerne med fokus på *co-teaching* m.m.
2. Fortsat arbejde med et bredt databegreb.
3. Fortsat fokus på praksisændringer i yderste led gennem lokal implementering.
4. Styrkelse af praksisnær kompetenceudvikling.
5. Styrket samarbejde mellem forvaltning og skoler om udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.

De centrale fokusområder for fortsættelsen af indsatsen var således implementering og ledelse af de professionelle læringsfællesskaber, herunder implementeringsteamets rolle på skolerne, databaseret professionel praksis og samarbejde mellem forvaltning og skoler.

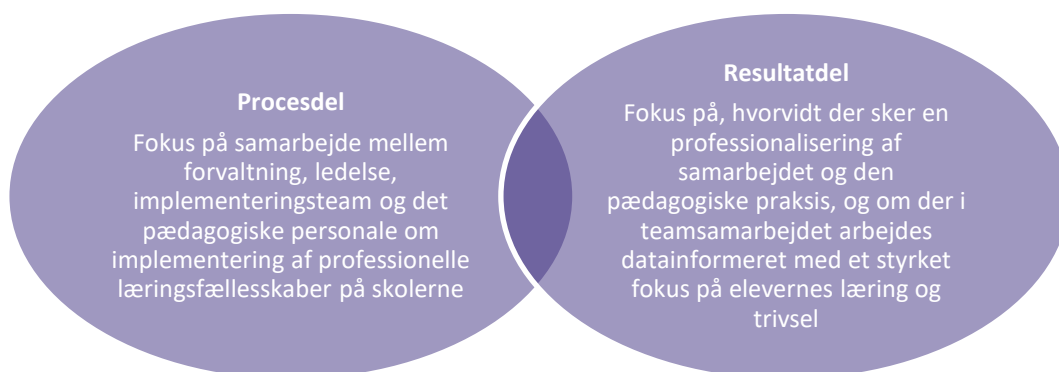
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører for A.P. Møller Fonden en evaluering af PLF 2, som dels blev afrapporteret i et formativt midtvejsnotat, dels afrapporteres i denne afsluttende rapport.

2 I indsatsen arbejdes der med en forståelse af professionelle læringsfællesskaber som bestående af fem elementer: 1) fælles værdier og vision, 2) fokus på elevernes læring, 3) reflekterende dialoger, 4) deprivatisering af praksis og 5) samarbejde af: Albrechtsen, T.R.S. (2013). *Professionelle Læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo

2.2 Formål med evalueringen

Evalueringens formål er todelt. Der er både fokus på implementeringen af professionelle læringsfællesskaber på skolerne (proces) og på de konkrete forandringer, indsatsen har medført i den professionelle praksis på skolerne (resultater).

Med dette todelt formål kan evalueringen både belyse processuelle muligheder og udfordringer i implementeringen af indsatsen og give et overblik over resultaterne af projektet.



2.2.1 Undersøgelsesspørgsmål

Procesdel

Denne del af evalueringen belyser, hvordan forvaltning, ledere og medarbejdere forstår professionelle læringsfællesskaber, og hvordan de skal og kan anvendes på skolerne. Der er et særligt fokus på skolernes implementeringsteams og den funktion, de varetager.

Evalueringen belyser følgende spørgsmål:

- Hvordan er skolernes implementeringsteams sammensat, og hvordan er deres arbejde organiseret? Hvilke fordele og ulemper oplever skolerne i forhold til de forskellige organiseringsformer?
- Hvilke opgaver varetager implementeringsteamet dels i forhold til lærere og pædagogers arbejde i de professionelle læringsfællesskaber og dels i forhold til ledelsen, og hvordan opleves det af de involverede parter?
- Hvordan samarbejder implementeringsteamet med skoleledelsen, og hvordan opleves samarbejdet af de involverede parter?
- Hvilken rolle spiller forvaltningen i implementering af professionelle læringsfællesskaber på skolerne, og hvordan opleves det på skolerne?
- Hvordan anvendes læringsamtaler i de professionelle læringsfællesskaber? Hvad er deres form og fokus, og hvordan vurderes samtalerne af de involverede parter?

Resultatdel

Denne del af evalueringen belyser resultaterne af arbejdet med indsatsen. Fokus er på, hvilke ændringer der kan iagttages i det pædagogiske personales samarbejde og undervisningspraksis. Desuden har evalueringen fokus på elevernes egne vurderinger af læring og trivsel.

I forhold til ændringer i samarbejds- og undervisningspraksis belyser evalueringen følgende spørgsmål:

- Er der i projektperioden sket ændringer i ledelsens rolle i de professionelle læringsfællesskaber, og arbejder skolelederne i højere grad med datainformeret ledelse?
- Er der i projektperioden sket ændringer i samarbejdet i de professionelle læringsfællesskaber og i anvendelsen af forskellige typer af data?
- Hvilke ændringer kan identificeres i lærernes undervisningspraksis i forhold til arbejdet med mål- og rammesætning af undervisningen og feedback til eleverne i projektperioden?

Med hensyn til vurderinger af elevernes læring og trivsel belyser evalueringen følgende spørgsmål:

- Oplever eleverne i projektperioden en øget faglig støtte i undervisningen og en øget trivsel i deres klasse?

2.3 Design og metode

Evalueringen er bygget op over to faser. Fase 1 blev gennemført i starten af projektperioden (juni-september 2018) og havde et primært formativt sigte. Fase 2 blev gennemført i efteråret 2019, et halvt år før projektet er planlagt afsluttet. Både evalueringens fase 1 og 2 bygger på to metodiske elementer, der tilsammen skaber grundlag for at belyse implementeringsprocesser og ændringer i den måde, der arbejdes med og i professionelle læringsfællesskaber. I begge evalueringens faser er der således gennemført:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, lærere, pædagoger og elever på kommunens 22 skoler
- Semistrukturerede kvalitative gruppeinterviews med skoleledelse (1 interview), implementeringsteam (1 interview) og lærere/pædagoger (2 interviews) på 4 udvalgte skoler i kommunen; 1 gruppeinterview med repræsentanter fra forvaltningen (i alt 17 kvalitative gruppeinterviews).

Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelserne blandt skoleledere, lærere og pædagoger har haft til formål at belyse, hvordan skolerne har arbejdet med implementering af professionelle læringsfællesskaber, samt hvilke resultater skolerne oplever at have nået på baggrund af dette arbejde. Spørgeskemaundersøgelserne blandt elever har haft til formål at belyse, hvordan eleverne vurderer deres egen skolegang. Med få justeringer har EVA anvendt de spørgeskemaer, der er pilottestet og anvendt af VIVE (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd) i forbindelse med kommunens første projektfase (2015-2017). Der er blevet stillet de samme spørgsmål i spørgeskemaundersøgelserne i fase 1 og 2, hvilket gør det muligt at sammenligne svarene i de to faser og vurdere, hvorvidt der er sket en udvikling i perioden. Epinion har gennemført spørgeskemaundersøgelserne for EVA i både fase 1 og 2.

Interview

De kvalitative gruppeinterview har haft til formål at give dybdegående viden om, hvordan skolerne har arbejdet med at implementere professionelle læringsfællesskaber, samt hvordan samarbejdet om professionelle læringsfællesskaber aktuelt forløber på skolerne, herunder hvilken rolle skolerne implementeringsteam har – og har haft – i processen.

Hvor de kvalitative interviews i evalueringens første fase primært havde et formativt sigte og gav kommunen mulighed for at justere i projektet, har de kvalitative interviews i evalueringens anden fase primært sigtet mod at bibringe viden om, hvordan projektet er blevet implementeret mod slutningen af projektperioden, og hvilken betydning arbejdet med professionelle læringsfællesskaber har haft for praksis på skolerne. Desuden har de kvalitative interviews haft til hensigt at skabe indsigter i, hvordan skolerne efter endt projektperiode mest hensigtsmæssigt kan arbejde videre med professionelle læringsfællesskaber.

2.4 Stærk kontekstbetydning

En evaluering af en given indsats må altid medtænke den særlige kontekst, som indsatsen implementeres i. Selvom det ikke er muligt at afklare, præcis hvad i en given kontekst der påvirker indsatsen og på hvilke måder, er det vigtigt at være opmærksom på, at konteksten har indflydelse på, hvordan implementeringen af indsatsen forløber, og hvilke resultater den får. Evalueringen af *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats* er ingen undtagelse. Tværtimod synes konteksten i dette tilfælde at spille en vigtig rolle i forhold til, hvordan medarbejderne på Randers' skoler har taget imod indsatsen.

Lærere, pædagoger og skoleledere fra de fire skoler, som udgør den kvalitative del af evalueringens datagrundlag, peger uopfordret på betydningen af den historiske og lokale kontekst, som PLF i Randers blev søsat i i 2015. De giver udtryk for, at denne kontekst har været en særlig udfordring for udfoldelsen af indsatsens potentiale og peger på fire kontekstfaktorer som særligt betydningsfulde:

- Folkeskolereform og konflikt om arbejdstid
- Lokal omstrukturering
- Nye platforme
- Skiftende dagsordner og mange nye tiltag

Folkeskolereform og konflikt om arbejdstid

I august 2014 trådte en stor folkeskolereform såvel som en ny lov om lærernes arbejdstidsregler i kraft. Året før, i 2013, var der opstået konflikt om disse arbejdstidsregler, og den lockout, som konflikten endte i, trækkes af nogle af de interviewede lærere frem som en vigtig del af den kontekst, PLF i Randers blev introduceret i. Lærerne opfattede lockouten og reformen af deres arbejdstid som et udtryk for mistillid til deres arbejde. Dette affødte mistro blandt lærerne imod nye krav og retningslinjer pålagt oppefra, påpeger de interviewede lærere.

Lokal omstrukturering

I 2015 gennemførte Randers Kommune en stor omstrukturering med sammenlægning af mange af kommunens skoler. Dette betød udskiftning af skoleledelser, sammenlægning af lærerkollegier og skolekulturer og omtales af de involverede lærere og skoleledere som en hård periode, hvor overskuddet til udviklingsarbejde var begrænset.

Nye platforme

Foruden at skulle indordne sig under en ny folkeskolereform og nye arbejdstidsregler blev det fra 2014 pålagt lærere i Randers Kommune at tage en ny læringsplatform, *Min Uddannelse*, i brug og implementere den på halvandet år. Ifølge nogle af de interviewede lærere blev det medfølgende

krav om at dokumentere alle deres undervisningsforløb på denne platform oplevet som yderligere et udtryk for mistillid til lærernes arbejde.

Skiftende dagsordner og mange nye tiltag

De sidste 10-15 år er der løbende kommet nye dagsordener og tiltag, som lærerne har skullet bruge tid og energi på at sætte sig ind i. De interviewede lærere nævner blandt andet LP-modellen, Co-operative Learning, Portfolio-modeller, Professionel Kapital, Læringsstile m.fl. De giver udtryk for, at de gang på gang erfarer, at strømninger, der i skolefeltet anses for at være helt afgørende vigtige og nybrydende i en periode, hurtigt forsvinder igen, når noget nyt introduceres. En lærer siger: ”Jeg opfatter det [PLF] stadig som et modeord, som går væk lige om lidt, og så kommer der noget nyt, som vi kan ryge på kursus i.” Citatet illustrerer, at de mange skift mellem pædagogiske tiltag kan opleves som udtryk for mode snarere end mening. Det får nogle lærere til at indtage en form for overbærende, afventende tilgang til de nye idéer, som de oplever bliver trukket ned over hovedet på dem.

Det er på denne kontekstuelle baggrund, at implementeringen af professionelle læringsfællesskaber i Randers Kommune må forstås. Dette viser sig blandt andet ved, at nogle lærere udtrykker en oplevelse af, at friheden til at undervise på den måde, man finder bedst, er den sidste frihed, man har tilbage i arbejdet som folkeskolelærer. De oplever deres frihed som lærere truet af skolens krav om, at de skal arbejde med PLF inden for nogle klart udstukne rammer og stille deres undervisningspraksis til åbent skue og diskussion blandt kolleger. Dette opfattes af disse lærere som udtryk for et ønske om ensretning og manglende tillid til, at de evner at gøre deres arbejde godt.

3 Organisering af PLF

Skolerne arbejder med at tilpasse organiseringen af PLF, så måden, man organiserer sig på, giver mening i forhold til skolens specifikke, lokale praksis. Hvor skoleledere, lærere og pædagoger tidligere omtalte PLF-indsatsen som et projekt, der i høj grad kom oppefra og udefra, beskriver de nu i højere grad arbejdet med PLF som noget, de er med til at definere og forme indefra. Og de giver det form, så det matcher netop deres skole med de strukturer og processer, som findes her. Derfor har arbejdet med PLF også taget flere forskellige former på kommunens forskellige skoler. Der er ikke én måde at organisere arbejdet med PLF på, for der er ikke nødvendigvis én måde, der er den mest hensigtsmæssige på samtlige skoler. Alligevel tegner der sig nogle mønstre i datamaterialet af, hvad der virker godt, og hvad der kan være udfordrende, når en skole skal udvikle og implementere professionelle læringsfællesskaber. Det handler dette kapitel om.

Kapitlet viser blandt andet, at skolerne afprøver og justerer forskellige organiseringsformer og processer løbende, og at de typisk har deres primære fokus på at deprivatisere praksis. Kapitlet viser også, at det kan være en udfordring at prioritere arbejdet med PLF i en travl hverdag, og at skolerens implementeringsteams spiller en helt afgørende rolle for, hvordan PLF udvikles, implementeres og tages imod af kollegerne. Endelig viser kapitlet, at forvaltningens læringslabs ses som en kærkommen mulighed for at holde fast i og fokusere på den videre udvikling af PLF.

3.1 Skolernes måde at organisere PLF

PLF er på nogle skoler en gennemgribende indsats, og på andre skoler fylder den mindre. Det hænger dels sammen med, hvilket udgangspunkt skolerne oprindeligt havde for at arbejde som professionelle læringsfællesskaber, og dels hvilken udbredelse PLF har fået på den enkelte skole. Mens nogle skoleledelser vurderer, at deres skole var relativt langt fra at arbejde som professionelle læringsfællesskaber, og derfor har stået over for et større udviklingsarbejde, er oplevelsen på andre skoler, at der allerede fandtes en stærk tradition og kultur for tæt samarbejde, som der blot skulle arbejdes videre med i de eksisterende strukturer. Det varierer også, i hvilket omfang idéen og strukturerne i PLF-tanken bliver anvendt på skolerne. Her tegner datamaterialet et billede af, at nogle skoler har set et potentiale i at lade PLF være en form for paraply for alle skolens øvrige udviklingsprojekter, og implementeringsteamet bliver i disse tilfælde lig med skolens pædagogiske udviklingsorgan. På andre skoler har man ikke valgt denne paraply-tilgang, og her synes arbejdet med PLF at have fået en mindre gennemgribende form.

Trods disse overordnede forskelle tegner datamaterialet et billede af, at tre forhold går igen i skolerne organisering af PLF:

- Organiseringen af PLF udvikler sig løbende
- Skolernes primære fokus er at opbygge en deprivatiseret praksis med reflekterende dialoger
- Der er behov for at kunne mødes og adskille udvikling og drift.

Disse forhold udfoldes i det følgende.

3.1.1 Organiseringen af PLF udvikler sig løbende

Skolerne har, som nævnt ovenfor, valgt at organisere arbejdet med PLF på forskellig vis. Det skyldes, at skolernes forskelligheder kalder på lokal tilpasning. Det er således ikke overraskende, at organiseringen tager sig forskelligt ud, alt efter hvilken skole man kigger på. Derudover viser datamaterialet, at skolerne også tilpasser og justerer organiseringen, i takt med at de gør sig erfaringer med arbejdet. På den måde har organiseringen taget form undervejs, og arbejdet med PLF bliver i dag organiseret anderledes på den enkelte skole, end da indsatsen blev sat i søen.

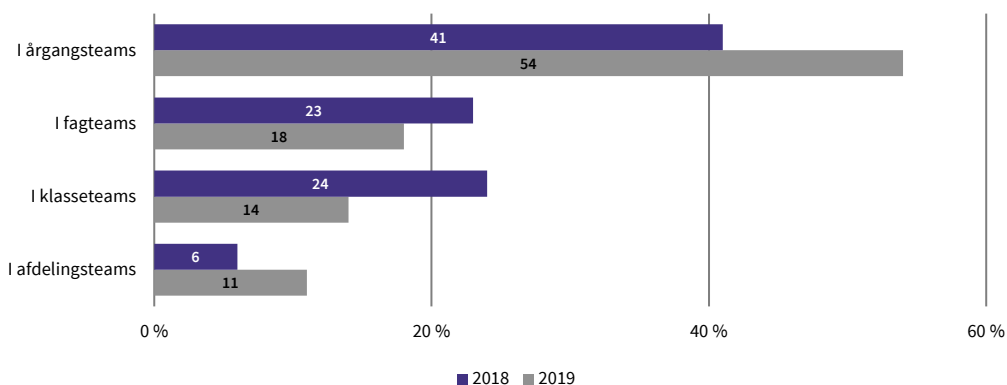
Flere skoler organiserer arbejdet med PLF i årgangsteams

Arbejdet med PLF er foregået i forskellige typer af teams henover projektperioden og gør det fortsat. Men i løbet af projektperioden har flere og flere skoler valgt at organisere arbejdet med PLF, så det primært foregår i skolens årgangsteams. Af spørgeskemaundersøgelsen blandt det pædagogiske personale ses, at over halvdelen af lærerne (54 %) i 2019 svarer, at det primære arbejde med PLF foregår i deres årgangsteam. Året forinden var det 41 %, som svarede dette.

Selvom det er blevet mere udbredt, at arbejdet med PLF foregår i årgangsteams, er der dog fortsat lidt under halvdelen af skolerne, som organiserer arbejdet med PLF i andre typer af teams – særligt fagteams og klasseteams. Figur 3.1 illustrerer denne udvikling.

FIGUR 3.1

I hvilket team foregår det primære arbejde med indsatsen ”Professionelle læringsfællesskaber” for dig? Vurderet af lærere



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik i Randers Kommune, 2018 og 2019.

Fordelingen af, hvor det primære arbejde med PLF foregår ifølge lærerne, er signifikant forskellig i år 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.

Note: 2018 N = 251, 2019 N = 188.

Ser vi nærmere på det kvalitative datamateriale og især på interviewene med skoleledelserne, kan vi dog se, at der også er eksempler på skoler, som går bort fra, at det primære arbejde med PLF foregår i årgangsteams. Nogle skoler, som tidligere organiserede PLF i årgangsteams, vælger at gå væk fra dette. De har i stedet valgt andre typer af teams til PLF-arbejdet, fx fagteams eller etablering af helt nye, heterogene teams, der muliggør, at medarbejderne kan samarbejde på tværs af

både fag og trin. Dermed synes skolerne, som har erfaring med at lade PLF-arbejdet foregå i årgangsteams, ikke nødvendigvis, at denne organisering er den mest optimale og afprøver fortsat andre organiseringer.

Lederne ser fordele i at omorganisere undervejs, men medarbejderne savner kendskab til en langsigtet plan

Ser vi på tværs af interviewene, tegner der sig et billede af, at skoleledelserne ikke nødvendigvis ser én bestemt organisering som den mest optimale for deres skole. De ser derimod fordele i at tilpasse og justere organiseringen løbende, da de lokale forhold, som gør sig gældende på den enkelte skole, er foranderlige. En leder sætter ord på behovet for at justere undervejs:



Vi har planlagt for et år ad gangen [...]. Vores struktur i år har været helt anderledes [end de foregående år], men har understøttet det lige så kraftigt som de andre år, bare på en ny måde, fordi vi er kommet et nyt sted hen.

Leder

I tråd med denne leders perspektiv taler andre ledere også om at være åbne over for at justere undervejs. En leder italesætter fx, at det kan være en udfordring med så langsigtede processer ”præcis at vide, hvor vi ender henne”, og at have en helt fast plan fra start til slut. Lederen reflekterer over, at dette måske heller ikke er nødvendigt, ”hvis bare vi ved, at vi kommer videre”, som vedkommende udtrykker det. Det er imidlertid et perspektiv blandt lærere og pædagoger, at de kan savne kendskab til målet og den overordnede plan, så det er mere tydeligt for dem, præcis hvad det er, de skal arbejde henimod, og hvordan man har tænkt sig, at de kommer derhen. En lærer sætter ord på behovet for at kende den langsigtede plan:



Når vi underviser vores elever, så vil de gerne før lektionen vide, hvad der skal ske, og hvad de skal have ud af lektionen. Det synes jeg ikke, at vi fik, da vi startede med PLF. Jeg tror ikke engang, at ledelsen vidste, hvor de skulle have henne. Man kunne godt have haft en køreplan over, hvad vi skulle igennem de næste 3-4 år. Og hvad skal vi kunne, når vi er færdige? Hvad skal vi have lavet om osv. [...] Det er mere spiseligt, når man konkret ved, hvad man skal bruge det til. Jeg mener ikke, at vi i starten fik at vide, at det var noget, der skulle løbe over 3-4 år. Vi har bare fået det ét step ad gangen.

Lærer

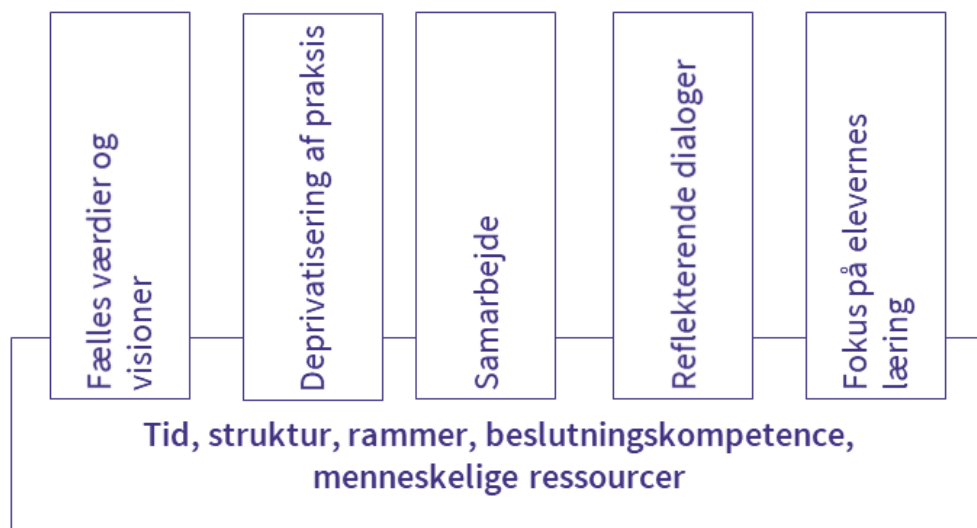
Ovenstående perspektiver illustrerer, at der kan være en udfordring i, at medarbejderne ønsker et større kendskab til, hvad arbejdet med PLF skal munde ud i, og hvordan de skal nå dette mål, mens lederne planlægger arbejdet ”ét step ad gangen”, så man på skolen har mulighed for at eksperimentere, gøre sig erfaringer, samle op og justere på baggrund heraf.

3.1.2 Skolernes primære fokus har været at opbygge en åben praksis med reflekterende dialoger

Arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber har mange facetter og bygger ifølge litteraturen om PLF på fem søjler og et fundament, som nedenstående figur viser:

FIGUR 3.2

De fem søjler og et fundament



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

På tværs af datamaterialet tegner der sig et billede af, at skolerne især har valgt at have fokus på to af de fem søjler, som PLF bygger på: *deprivatisering af praksis* og *reflekterende dialoger*. Især søjlen *deprivatisering* bliver på skolerne i Randers Kommune italesat som den væsentligste søjle at arbejde med, ikke mindst fordi den ses som et godt udgangspunkt for siden hen at kunne arbejde mere indgående med de andre søjler. En leder forklarer, hvorfor de har valgt, og fortsat fastholder, det store fokus på deprivatisering:



Fra start af, da PLF var helt nyt, har vi været meget optaget af den søjle, der handler om deprivatisering. Vi har set den som væsentlig for, at de andre søjler kunne lykkes. Vi har også været optaget af de andre søjler, men vi vender hele tiden tilbage til det med deprivatisering, for uden den kommer vi ikke til at være i et professionelt læringsfællesskab. Så det har været vores top-prioritet, og så har vi puttet de andre ting ind under det, kan man sige.

Leder

På nogle skoler er man optaget af, at søjlerne er svære at skille ad, og at man derfor nødvendigvis må berøre alle søjlerne i arbejdet med at opbygge læringsfællesskaberne. Men trods det tegner der sig et billede af, at skolerne har prioriteret at starte dér, hvor man dels skal åbne sin praksis, så den i højere grad bliver et kollektivt anliggende, og dels skal udvikle samarbejdet på skolen, så det er naturligt at have reflekterende dialoger om ens praksis med sine kolleger.

Primært fokus på udvikling af samarbejds- og undervisningspraksis, sekundært fokus på elevernes læring

Analysen af datamaterialet viser, at det i høj grad er professionaliseringen af samarbejdet mellem medarbejderne, der har været i fokus i skolernes arbejde med PLF. Det er et perspektiv blandt skoleledelserne, at der på nogle skoler er behov for at styrke teamsamarbejdet. Som beskrevet i indledningen er en vigtig kontekstfaktor i den sammenhæng, at personalet på en del af kommunens

skoler er bragt sammen som følge af strukturændringer i kommunen. Det betyder ifølge lederne, at der har været behov for at etablere og udvikle en fælles samarbejdskultur blandt medarbejderne, som har været vant til forskellige tilgange til samarbejdet. Derfor har man flere steder prioriteret, at det først og fremmest var medarbejderne, som skulle blive fortrolige med de nye former for samarbejde, og at de har skullet øve sig i fx at anvende nye modeller og nye dialogformer. Med andre ord er det de fagprofessionelles læring, man har prioriteret at arbejde indgående med.

Dette fokus genkender medarbejderne, og de giver netop udtryk for, at det er udviklingen af deres måder at samarbejde på, der har fyldt i arbejdet med PLF. De har skullet afholde teammøder på nye måder og anvende nye værktøjer, og det har for nogle medarbejdere krævet energi at skulle sætte sig ind i og blive fortrolige med. Elevernes læring synes i den sammenhæng mere perifer, selvom det selvfølgelig er elevernes trivsel og faglige udvikling, samarbejdet ofte har drejet sig om. Medarbejderne udtrykker, at de ”nu er klar til at have elevernes læring i fokus”, efter at de den seneste tid snarere har haft deres egen læring i fokus.

3.1.3 Der er behov for at kunne mødes og adskille udvikling og drift

Skolerne har – på forskellige måder – forsøgt at lægge faste PLF-møder i kalenderen. Én skole har fx ni faste fagdage om året, som rent skemateknisk tillader, at de forskellige teams får mulighed for at mødes og have god tid sammen til at udvikle og planlægge. Disse dage med sammenhængende tid er ifølge både ledere og lærere meget værdifulde. Andre skoler har faste ugentlige teammøder, hvor hver anden gang er øremærket PLF, og hver anden gang kan indeholde drift. Trods denne opdeltede struktur sniger driften sig alligevel let ind på møderne, fortæller lærere og pædagoger i interviewene – simpelthen fordi der er tale om presserende opgaver, som kræver handling, og som kan være meget svære ikke at tage op, når teamet nu er samlet.

Hvis arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber skal medvirke til at udvikle medarbejdernes undervisningspraksis, er det nødvendigt at organisere det på måder, hvor der afsættes særskilte møder til udviklingsarbejde. Det viser datamaterialet tydeligt. Det er også nødvendigt at organisere møderne sådan, at både lærere og pædagoger kan deltage, hvilket p.t. ikke er tilfældet alle steder.

Det er en udfordring at undgå drift

Både ledere og medarbejdere giver udtryk for, at det udviklende arbejde ”bare ikke sker af sig selv”, hvis ikke der er afsat tid til det. Det undersøgende og udviklende arbejde bliver nemlig i høj grad presset af driftsopgaver, som i situationen synes mere presserende. Det er vanskeligt at holde møderne fri for drift, men nødvendigt at forsøge at gøre det, giver både ledere og lærere udtryk for. Der er således behov for møder, som *ikke* handler om de mange driftsopgaver, der til stadighed trænger sig på i en travl hverdag. Og der er behov for, at det undersøgende og udviklende arbejde understøttes, fx ved at mødet har en specifik dagsorden og en struktur, der kan hjælpe med at holde fokus på udvikling frem for drift.

Det er en udfordring for lærere og pædagoger at mødes

Medarbejderne peger på, at arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber styrkes af, at både lærere og pædagoger deltager. De to faggrupper bidrager med forskellige blikke på eleverne og får derigennem øje på forskellige værdifulde aspekter af den problemstilling, der arbejdes med. Derfor giver begge parter udtryk for, at det er en stor udfordring, at lærere og pædagoger i praksis har vanskeligt ved at deltage i de samme møder. Udfordringen skyldes skematekniske forhold, der handler om, at når lærerne kan mødes, har pædagogerne børnene – og omvendt. Men lærere og pædagoger ser et stort behov for at kunne deltage i de samme møder, hvor PLF-arbejdet foregår, og efter-spørger derfor at man grundigt afsøger mulighederne for at få dette til at lykkes rent logistisk. I det hele taget udtrykker lærere og pædagoger et behov for, at mødernes placering er hensigtsmæssig i

forhold til den opgave, de skal løse. De peger fx på, hvor vanskeligt det er at lære nyt, tænke kreativt og udvikle løsninger på komplekse problemstillinger, hvis møderne ligger meget sent på dagen og i nogle tilfælde om aftenen, fordi det er det eneste tidspunkt, hvor begge faggrupper kan deltage.

3.2 Implementeringsteamets rolle

Datamaterialet viser tydeligt, at implementeringsteamene spiller en meget vigtig rolle i udviklingen og implementeringen af PLF på skolerne. Implementeringsteamene bliver både af ledelserne og af medarbejderne generelt anset for at være et vigtigt organ i forhold til at tilpasse PLF og give det liv på den enkelte skole og i forhold til at understøtte teamenes arbejde som professionelle læringsfællesskaber.

For medarbejdere, der oplever, at skolens implementeringsteam er synligt og aktivt understøtter deres arbejde, synes indstillingen til PLF at være mere positiv. Medarbejdere, der omvendt ikke finder implementeringsteamet synligt og ikke oplever at få hjælp og sparring, kan fortsat have vanskeligt ved at få greb om, hvad det vil sige at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, og hvordan de kan lykkes med det i praksis. Da implementeringsteamets arbejde netop er så centralt, er det en udfordring at få PLF godt implementeret, hvis ikke skolens implementeringsteam har de fornødne kræfter eller de rette vilkår for deres arbejde. Det bliver med andre ord vanskeligt for skolerne at komme i mål med indsatsen, hvis ikke der er medarbejdere, der besidder de nødvendige kompetencer, og hvis ikke implementeringsteamet får mulighed for at virke på en hensigtsmæssig måde.

Analysen af både det kvantitative og det kvalitative datamateriale peger på tre overordnede forhold, som kendetegner implementeringsteamet og dets arbejde:

- Implementeringsteamets sammensætning og kompetencer er afgørende
- Implementeringsteamets opgaver er varierede og komplekse
- Implementeringsteamets arbejde kræver gode rammer.

Disse forhold udfoldes i det følgende.

3.2.1 Implementeringsteamets sammensætning og kompetencer er afgørende

Implementeringsteamet løser en kompleks opgave og skal derfor være sammensat, så de nødvendige kompetencer er til stede. Det giver skoleledelserne udtryk for. Og analysen af datamaterialet understøtter, at dette team så at sige ikke kan bestå af hvem som helst, men at det er afgørende, at det består af dygtige medarbejdere, der er vellidte og anerkendte for deres kompetencer blandt kollegerne. Det er lederne helt bevidste om. Og de har derfor gjort sig mange overvejelser om, hvilken sammensætning der er mest hensigtsmæssig, og ofte nøje udvalgt de medarbejdere, der kan løfte opgaven godt. Overvejelserne om sammensætningen fremgår af boksen nedenfor.

Implementeringsteamets sammensætning

Ledelserne lægger vægt på, at de har udvalgt respekterede medarbejdere, der besidder en række vigtige kompetencer, og som tilsammen repræsenterer hele skolen. De kompetencer, der er vigtige for at løfte opgaven, kan opsummeres i nedenstående tre punkter:

1. Medarbejdere, der kan gå forrest og definere en retning

For det første er medlemmerne af implementeringsteamet i meget høj grad med til at udvikle og sætte retning for skolens arbejde med PLF. Derfor skal de have modet til at udfordre, stå fast, gå forrest og vise en retning, og de skal være dygtige til at rammesætte det arbejde, der skal til for at nå i mål. En vigtig kompetence i forhold til dette er også evnen til at arbejde strategisk og ”hæve sig op i helikopteren og være i det, selvom det kan være kaotisk”, som en leder udtrykker det.

2. Medarbejdere, der kan samarbejde og skabe tryghed

For det andet er medlemmerne af implementeringsteamet dygtige til at samarbejde, både opadtil med ledelsen og i mødet med deres lærer- og pædagogkolleger. De skal kunne håndtere mødet med kolleger, der eventuelt er frustrerede og udviser modstand i forhold til arbejdet med indsatsen. Derfor er det vigtigt, at de er dygtige til at skabe tryghed, til at møde kollegerne i øjenhøjde og til at understøtte de processer, der skal arbejdes med, på en anerkendende og fagligt kvalificeret måde. Nogle skoleledelser peger på, at de i et vist omfang har valgt medarbejdere, der er vejledere, da de netop er vant til at mestre denne position.

3. Medarbejdere, der repræsenterer hele skolen

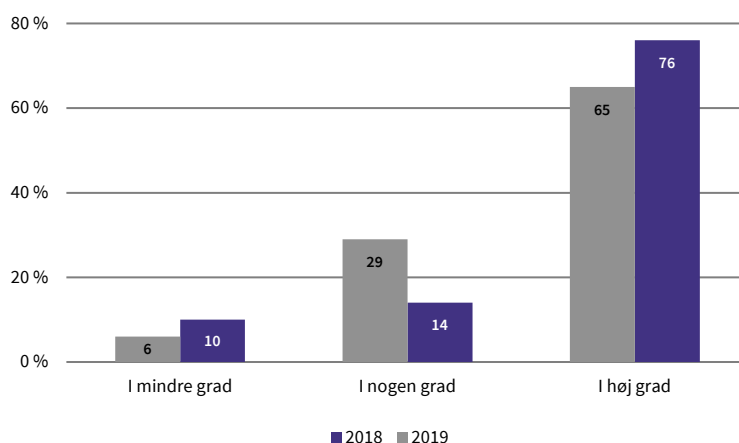
Medlemmerne af implementeringsteamet er udvalgt med tanke på, at teamet samlet set skal repræsentere hele skolen og ”have rødder i alle fora”, som én leder udtrykker det. Skoleledelserne er dermed opmærksomme på, at alle afdelinger og flere forskellige fag gerne skal være repræsenteret i teamet. Det er en måde at sikre, at implementeringsteamet har føling med hele skolen, og at ingen oplever, at teamet er langt væk.

3.2.2 Implementeringsteamets opgaver er varierede og komplekse

Implementeringsteamene spiller en vigtig rolle for arbejdet med PLF på skolerne. Det vidner både det kvantitative og det kvalitative datamateriale om. Af spørgeskemaundersøgelserne i 2018 og 2019 ses fx, at langt størstedelen af skoleledelserne vurderer, at skolens implementeringsteam er en god støtte i implementeringen af professionelle læringsfællesskaber. Det ses af nedenstående figur. Udviklingen fra 2018 til 2019 er ikke signifikant.

FIGUR 3.3

I hvilken grad er skolens implementeringsteam en god støtte i implementeringen af professionelle læringsfællesskaber? Vurderet af ledere



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere i Randers Kommune, 2018 og 2019.

Note: Svarkategorierne "Slet ikke" og "Ved ikke" havde ingen respondenter i begge år.

2018 N = 21, 2019 N = 17.

Dykker vi ned i den kvalitative del af datamaterialet, tegner interviewene et billede af, at implementeringsteamene netop er en god støtte, fordi de løser en række opgaver, som er afgørende for, at PLF forankres godt på skolerne. Teamets vigtigste opgaver er skitseret i boksen nedenfor.

Implementeringsteamets opgaver

Implementeringsteamet løser flere forskellige opgaver, som er væsentlige i arbejdet med at give PLF en form, der er tilpasset den enkelte skole, og få indsatsen godt ud blandt kollegerne. Opgaverne kan sammenfattes i nedenstående tre punkter:

1. Strategisk udvikling af PLF

For det første er en vigtig opgave for implementeringsteamet at deltage i den overordnede udvikling af PLF på skolen. Både ledere og medarbejdere giver udtryk for, at implementeringsteamet er en vigtig spiller i arbejdet med at idégenerere, planlægge processen og samle op på de erfaringer, der bliver gjort. Der er ikke kun tale om at "gå ud og implementere", men også om at udarbejde bæredygtige planer for udformningen af PLF på skolen.

2. Præsentation af ny viden om PLF

For det andet er en del af implementeringsteamets arbejde at præsentere kollegerne for ny viden om PLF, fx ved at holde oplæg på personalemøder om nye tiltag på skolen relateret til PLF. Implementeringsteamet faciliterer også workshops for kollegerne og står på den måde for aktiviteter, der kan medvirke til at "holde gryden i kog", som et implementeringsteam selv udtrykker det.

3. Understøttelse af de enkelte teams arbejde med PLF

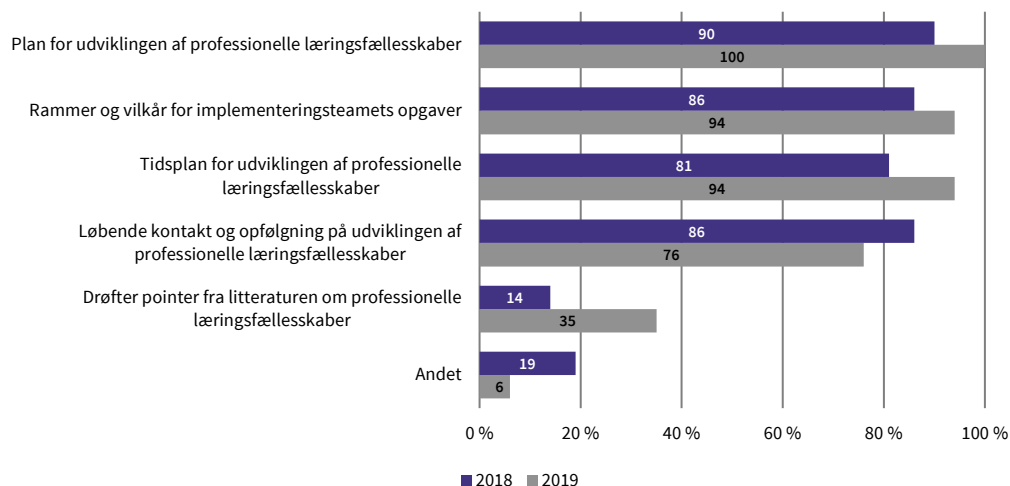
For det tredje har implementeringsteamet en vigtig opgave i at understøtte arbejdet i de enkelte teams. Nogle implementeringsteams er bevidste om at invitere sig selv på besøg på teammøder, så de får lejlighed til at sparre og eventuelt facilitere deres kollegers arbejde med en given problemstilling. Andre implementeringsteams fortæller, at de står til rådighed, hvis deres hjælp bliver efterspurgt. Derudover har nogle implementeringsteams udarbejdet konkrete hjælpemidler, fx dagsordener eller modeller, som kollegerne kan anvende.

Implementeringsteamet arbejder strategisk med udvikling af PLF

Datamaterialet viser, at implementeringsteamet i høj grad inddrages i den overordnede strategiske udvikling af PLF. Det ses af nedenstående figur, som blandt andet viser, at samtlige deltagende ledelser i 2019 svarer, at de samarbejder med implementeringsteamet om planen for udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. Der er ikke tale om signifikante udviklinger fra 2018 til 2019.

FIGUR 3.4

Hvad samarbejder skolens ledelse med implementeringsteamet om i forbindelse med implementeringen af professionelle læringsfællesskaber? Vurderet af ledere



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere i Randers Kommune, 2018 og 2019.
Note: 2018 N = 21, 2019 N = 17.

At implementeringsteamet spiller en vigtig rolle i forhold til den overordnede udvikling af PLF, ses også i interviewene med skoleledelserne. De peger på, at det tætte samarbejde med implementeringsteamet er værdifuldt, fordi det bidrager med viden om, hvad der vil fungere i praksis for medarbejderne på skolen, og hvad der omvendt ikke vil fungere. Implementeringsteamet kan gøre ledelsen opmærksom på, at det fx er nødvendigt at "sænke farten lidt", eller at der er behov for at

understøtte teamenes arbejde yderligere. Både ledelser og medarbejdere oplever, at implementeringsteamet har ”fingeren på pulsen” i forhold til, hvor deres kolleger er henne, og at dette er et meget væsentligt perspektiv at have med i det strategiske arbejde med indsatsen.

Implementeringsteamet præsenterer kollegerne for ny viden om PLF

Interviewene med både lærere, pædagoger og medlemmerne af implementeringsteams vidner om, at den opgave, som implementeringsteamet påtager sig med at præsentere ny viden, fx ved at holde oplæg på personalemøder, anerkendes og værdsættes. Lærerne giver udtryk for, at det virker bedre, er mere vedkommende og i højere grad motiverer dem, når det er deres kolleger fra implementeringsteamet, der præsenterer ny viden eller nye tiltag for dem, end hvis det fx er udefrakommende konsulenter eller ledelsen, der varetager denne opgave. Implementeringsteamet har også selv oplevelsen af, at deres kolleger ”lytter mere, når vi siger det”, som én udtrykker det. I tråd hermed er implementeringsteamet dygtige til at facilitere gruppearbejde eller fælles drøftelser på personalemøderne, og de er med til at gøre møderne mere spændende, forklarer lærerne.

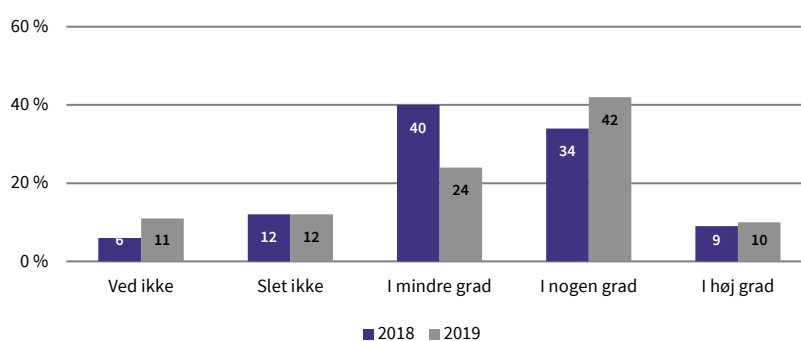
Implementeringsteamene er selv meget opmærksomme på, at der er en klar arbejdsdeling mellem dem og ledelsen, så det fx er ledelsen, der præsenterer krav, og implementeringsteamet der præsenterer procesforslag. I den forbindelse efterspørger medarbejderne, at den ny viden og måden, de skal arbejde med den på, er så konkret og praksisnær som muligt. De giver udtryk for, at det hurtigt kan blive for abstrakt eller akademisk, og hvis det er tilfældet, kan det være vanskeligt at omsætte den ny viden til egen praksis.

Implementeringsteamet understøtter, at de enkelte teams arbejde som professionelle læringsfællesskaber

I forhold til implementeringsteamets understøttende rolle, viser datamaterialet, at når lærerne har spørgsmål i forbindelse med PLF, går de oftest til implementeringsteamet og årgangsteamet for at få svar. Og lærerne stiller ikke bare spørgsmål, men bruger også implementeringsteamet aktivt, når de har brug for hjælp eller vejledning. Figuren nedenfor viser, at samlet set 52 % af lærerne i 2019 svarede, at de i høj grad eller i nogen grad har fået hjælp og vejledning fra skolens implementeringsteam. Det er en stigning i forhold til i 2018, hvor dette gjaldt 43 %. Det ses af figur 3.5.

FIGUR 3.5

I hvilken grad har du fået hjælp eller vejledning fra skolens implementeringsteam? Vurderet af lærere



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik i Randers Kommune, 2018 og 2019.

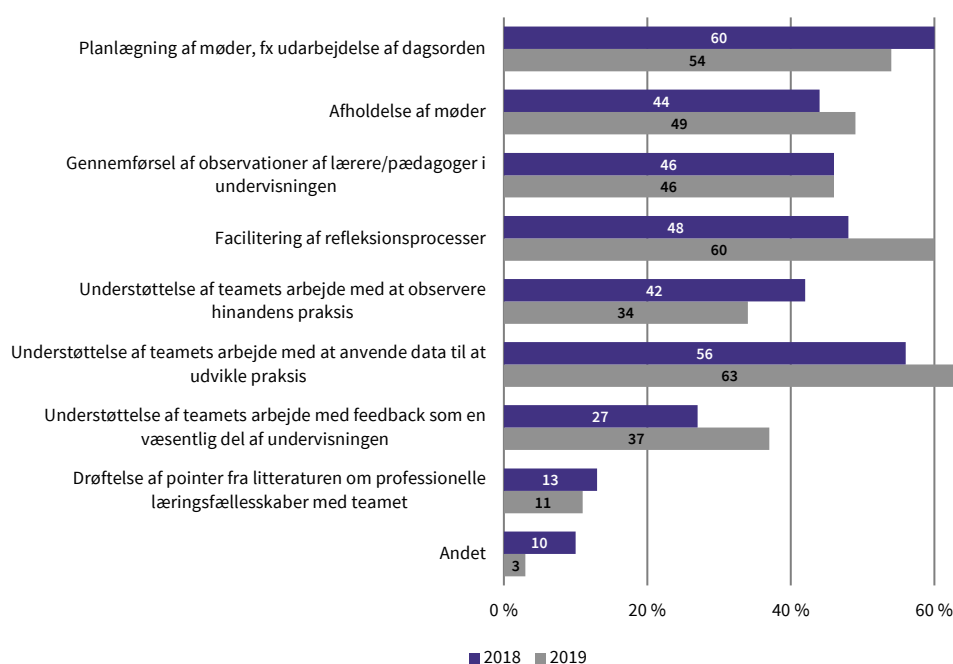
Svarfordelingen er signifikant forskellig fra 2018 til 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.

Note: 2018 N = 199, 2019 N = 153.

Spørgeskemaundersøgelsen viser ikke kun, i hvilken grad implementeringsteamet bliver brugt, men også *hvad* det bliver brugt til. Af figur 3.6 ses, at implementeringsteamet samarbejder med skolens lærere og pædagoger om en del forskellige opgaver. I 2019 var topscorerne ”understøttelse af teamets arbejde med at anvende data til at udvikle praksis” og ”facilitering af refleksionsprocesser”. Udviklingen fra 2018 til 2019 er ikke signifikant.

FIGUR 3.6

Hvad samarbejder du med skolens lærere/pædagoger om i forbindelse med implementeringen af professionelle læringsfællesskaber? Vurderet af medarbejdere, der er en del af skolens implementeringsteam



Kilder: EVA's spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik i Randers Kommune, 2018 og 2019.

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple choice-spørgsmål, hvorfor procenterne summer til mere end 100 %.

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Ja" til spørgsmålet "Er du en del af skolens implementeringsteam, som arbejder med at understøtte implementeringen af professionelle læringsfællesskaber på skolen?"

2018 N = 52, 2019 N = 35.

Dykker vi ned i det kvalitative datamateriale, kan vi imidlertid se, at der kan være udfordringer forbundet med at få hjælp og vejledning. Især to typer af udfordringer tegner sig. For det første handler en udfordring om, at implementeringsteamet skal være synligt og tilgængeligt. Er det ikke det, ved kollegerne selvsagt ikke, hvem de skal spørge, eller at man kan søge hjælp hos teamet. For det andet handler en udfordring om, at det kan være svært at spørge om hjælp, hvis man er usikker på, hvad det egentlig er, man forventes at kunne, og hvis det er uklart, hvordan man skal arbejde. Det er et perspektiv i datamaterialet, at hvis man dybest set er i tvivl om, hvordan man skal arbejde som et professionelt læringsfællesskab, så ved man heller ikke nødvendigvis, hvad det er, man har svært ved, og deraf hvad man har brug for hjælp til. Derfor kan det være vanskeligt at tage kontakt til implementeringsteamet og efterspørge sparring og vejledning. En lærer forklarer:



Jeg tænker, at de [implementeringsteamet] ikke har været nær så meget inde over, som det sikkert har været tænkt fra starten. (...) Når vi sidder med de her ting og ikke kan få det til at fungere, så er det jo os, der skal sige til dem 'kan I ikke lige komme ind og hjælpe os lidt. Hvordan skal vi gribe den her problemstilling an, når vi gerne vil undersøge det her?' Men dér har vi spurgt for lidt. (...) Og måske er det, fordi vi ikke ved, hvad vi skal spørge dem om. Vi kan godt tage dem ind, men hvorfor skal de det? Det er ligesom, når man siger til nogle eleverne, at man gerne vil give dem vejledning, men man skal vide, hvad man skal vejlede dem om. Vi kan jo ikke hente én fra implementeringsteamet og sige 'hej velkommen, vi ved ikke helt, hvorfor vi har hentet dig.'

Lærer

Ud over at stå til rådighed for sparring og vejledning samt ind i mellem at invitere sig selv på besøg hos teams så understøtter implementeringsteamet også arbejdet ved at stille forskellige værktøjer til rådighed. Det kan være forskellige modeller eller systematiske tilgange til arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber. Det er ofte implementeringsteamet og ledelsen, der har udviklet de anvendte værktøjer for derigennem at understøtte og helt konkret hjælpe deres kolleger i arbejdet. Værktøjerne har typisk karakter af at være procesredskaber, der trin for trin guider det samarbejde, teamet har om en given problemstilling. Det kan fx være en model for, hvordan teamet kan have en reflekterende dialog, hvordan de kan give hinanden feedback, eller hvordan de kan anvende data til at blive klogere på en særlig udfordring.

Modellerne varierer skolerne imellem, men har alle det tilfælles, at de hjælper til at systematisere medarbejdernes tilgang og handlemåder. Medarbejderne finder generelt disse værktøjer hjælpsomme og sætter pris på, at de er tilgængelige, viser datamaterialet.

3.2.3 Implementeringsteamets arbejde kræver gode rammer

Hvis implementeringsteamet skal lykkes med sine opgaver, kræver det, at dets rammer for at løfte opgaven er hensigtsmæssige. Her viser datamaterialet, at især samarbejdet med ledelsen, muligheden for at mødes uforstyrret og at være klædt på til opgaven har en betydning.

Implementeringsteamets rammer

Samarbejdet med ledelsen opleves positivt og ligeværdigt

Datamaterialet viser tydeligt, at samarbejdet mellem implementeringsteam og skoleledelse er velfungerende. Både ledelse og medarbejdere giver udtryk for, at man i vid udstrækning har formået at skabe en ligeværdighed mellem de to parter, hvor "kasketterne er lagt", som flere udtrykker det. Dette ligeværd bliver fremhævet som betydningsfuldt, fordi det har ført til, at ledelse og medarbejdere konstruktivt kan udfordre hinanden, lytte, afprøve og eksperimentere. Begge parter giver udtryk for, at de oplever, at de har en vigtig fælles opgave i at udvikle og implementere PLF, og her er ligeværdigheden helt afgørende og vigtig at fastholde, forklarer de.

Der er behov for at holde fast i forskellige typer af møder

Implementeringsteamene beskriver, at deres arbejde er organiseret sådan, at de deltager i forskellige typer af faste møder. Dels har de en møderække af kortere møder, der finder sted

på skolen enten med eller uden ledelsens deltagelse, hvor en del af mødets indhold betegnes som drift. Dels deltager de i møder af længere varighed, såkaldte læringslabs, som finder sted i regi af forvaltningen. Her er indholdet i høj grad udviklingsrelateret. Interviewene med implementeringsteamene peger entydigt på, at læringslabs opleves som et positivt tiltag med et værdifuldt udbytte. Medarbejdere beskriver, at de kommer "helt høje hjem derfra", og at det ville være vanskeligt at finde tid og rum til udviklingsdimensionen, hvis læringslabs eller en lignende aktivitet ikke fortsættes. De peger på, at de forskellige mødeformer bidrager med noget forskelligt, og at det er vigtigt at holde dem adskilt, så drift og udvikling ikke skal konkurrere på samme møde.

Implementeringsteamet vokser med opgaven, men ønsker fortsat kompetenceudvikling

Den opgave, implementeringsteamene løser, er kompleks og udfordrende, og den kræver særlige kompetencer. Det går igen blandt medlemmerne af implementeringsteamene, at de oplever at være "vokset med opgaven" og udviklet sig fagligt i takt med arbejdet. Mens nogle føler sig klædt på til opgaven og fremhæver de kompetenceudviklende kursusaktiviteter, de har deltaget i, som gode og tilstrækkelige, peger andre på behovet for fortsat at blive klædt på til de opgaver, man løser som implementeringsteam. Implementeringsteamets opgaver forandres og udbygges, og det kræver fortsat fokus på at uddanne medlemmerne, påpeger de. Fx efterspørger nogle at blive klædt bedre på til at vejlede deres kolleger.

3.3 Forvaltningens rolle

På skolerne ses generelt positivt på forvaltningens understøttelse af arbejdet med PLF-indsatsen. Skolelederne giver i interviewene udtryk for en oplevelse af, at forvaltningen støtter dem i arbejdet med at udvikle og implementere PLF. På tværs af skolerne bliver det fremhævet, at forvaltningen især understøtter arbejdet på to måder:

1. Løbende sparring og opfølgning

Interviewene med skolelederne og med repræsentanter for forvaltningen vidner om, at skolerne får løbende sparring om arbejdet med PLF, og at forvaltningen prioriterer opfølgning der, hvor der er behov. Både skoleledere og forvaltning giver udtryk for, at støtten til den enkelte skoles arbejde er vigtig, og at den udvikling i forvaltningens understøttelse, som de oplever er sket i løbet af projektperioden, er positiv. Konkret peger interviewene på, at forvaltningens måde at understøtte skolerne arbejde på er blevet mere tilpasset den enkelte skoles behov. Skolerne er forskellige steder i deres arbejde, og de har behov for forskellige former for understøttelse, giver forvaltningen udtryk for. Man kan sige, at forvaltningens tilgang forekommer mere differentieret, end tilfældet var tidligere i projektperioden. Og det hilser skolerne velkomment.

2. Læringslabs med mulighed for udvikling

Et led i forvaltningens understøttelse af arbejdet med indsatsen er på såkaldte læringslabs at give skolerne mulighed for og rum til at arbejde med PLF. På disse læringslabs får skolerne lejlighed til at udvikle PLF på netop deres skole, da der lægges op til et meget konkret arbejde, der er tilpasset den enkelte skole. Læringslabs bliver i særlig høj grad fremhævet som et positivt tiltag, der i dén grad er udbytterigt. Både ledere og medlemmer af implementeringsteams fortæller om at komme "helt høje hjem derfra". Det skyldes, at de har haft mulighed for at fokusere på udviklingen og implementeringen af indsatsen på en helt anden måde, end det er muligt for dem at gøre på skolen,

hvor det kan være svært at skabe uforstyrret, fokuseret og sammenhængende tid til udvikling. Det oplever de netop at kunne på forvaltningens læringslabs, og både skoleledelser og implementeringsteams ønsker derfor i meget høj grad at bevare læringslabs eller et tilsvarende tiltag i fremtiden.

Derudover fremhæver alle interviewede parter, at det er en positiv udvikling, at forvaltningens konsulenter nu selv varetager kompetenceudvikling og gennemfører forskellige processer og sparring på skolerne. Tidligere blev disse opgaver varetaget af en ekstern leverandør, men interviewene peger på, at der ikke var stor tilfredshed med denne leverandør, hvorfor man fra forvaltningens side besluttede selv at tage over på disse områder. Dette tiltag bliver hilst velkommen på skolerne. Og man oplever her, at forvaltningens understøttelse er mindre teoretisk/abstrakt og mere direkte anvendelig i forhold til skolens konkrete hverdag.

Ønske om at fastholde fokus på PLF

På tværs af ledelser og implementeringsteams bliver der udtrykt ønske om, at forvaltningen vil holde fast i arbejdet med at udvikle teamsamarbejdet på skolerne i retning af professionelle læringsfællesskaber – også når bevillingsperioden er ovre. Interviewene vidner om, at selvom der blandt lærere og pædagoger i forskellig udstrækning findes skepsis og modstand mod PLF, så giver ledelser og implementeringsteams i høj grad udtryk for et håb om, at forvaltningen vil fastholde sit fokus på PLF og på de strukturer, som er opbygget i forbindelse hermed. Det går igen i interviewene, at skolerne ikke vurderer, at PLF ”kører af sig selv”. Tværtimod er der en bevidsthed om, at det kræver fortsat fokus, og at indsatsen skal prioriteres, også efter endt indsatsperiode, hvis det ikke bare skal ”glide ud i sandet”, som én udtrykker det.

4 Professionalisering af praksis

Evalueringen lader ingen tvivl om, at der med indsatsen om professionelle læringsfællesskaber er sket en professionalisering af samarbejdspraksisser vedrørende undervisningen på skolerne i Randers Kommune. Særligt de kvalitative interviews med skoleledere, implementeringsteam, lærere og pædagoger giver indblik i, på hvilke måder denne professionalisering opleves og kommer til udtryk, og hvilke muligheder og udfordringer der særligt opleves i forhold til arbejdet med professionelle læringsfællesskaber.

Kapitlet viser for det første, at en ny forståelse af *data* som andet og mere end fx elevernes testresultater og statistikker over deres fravær har udviklet sig på skolerne. I takt hermed opleves data i dag som en værdifuld og ofte uundværlig del af ethvert tiltag til undersøgelse og løsning af udfordringer i praksis.

Kapitlet beskæftiger sig for det andet med skolernes erfaringer med at bruge forskellige former for fælles refleksionsfora i forbindelse med deres arbejde med professionelle læringsfællesskaber. I kapitlet peges der på en række barrierer, som det pædagogiske personale oplever i forhold til fx at lade deres undervisning være i centrum for kollegial observation og refleksion. Det understreges samtidig, hvordan lærere og pædagoger trods modstand og ubehag synes at få et stort og positivt udbytte af netop dette.

4.1 Øget brug af data

Begrebet data har fået ny betydning i løbet af projektperioden, og indstillingen til at arbejde med data vedrørende elevernes læring og trivsel udvikler sig. Af interviewene med både skoleledelser, implementeringsteams, lærere og pædagoger fremgår det klart, at begrebet "data" i løbet af de senere år er blevet en integreret del af den professionelle praksis på skolerne. En ny forståelse af, at data kan være mange forskellige ting – både de såkaldte "hårde data", (fx testresultater, fraværstatistikker m.m.) og de såkaldte "bløde data" (fx læreres observationer af elevadfærd eller af interaktioner mellem en elev og en lærer) – har løsnet op for en tidligere mere snæver forståelse af data, der mest blev forbundet med statistik og fjerne dagsordener. Hvor anvendelsen af data i skolen tidligere blev opfattet politisk og gav anledning til en del debat og polemik, synes arbejdet med data i dag at være blevet en selvfølgelig del af skolernes hverdag:



Det er pudsigt og godt, at i dag er det helt legitimt at snakke om resultater af nationale tests. Og det var det ikke for 10 år siden. Der var så meget politisk. Selv den dag i dag, hvor der stadigvæk, fagligt set, er diskussioner om, hvad man kan bruge det til, eller hvor validt det er, så kan vi godt herude sige, at vi skal arbejde med data i nationale tests, uden at der ville være åbenlyse protester imod det. Altså de dér grundlagsspørgsmål omkring brugen af data findes ikke mere.

Lærer

Det er blevet legitimt at tale om og arbejde med data, siger læreren her. Denne ændrede tilgang til data knytter sig til flere forhold. Dels har den ovenfor nævnte, bredere dataforståelse bidraget til at gøre data til noget mere hverdagsligt for det pædagogiske personale. Dels er det blevet synligt, at data kan anvendes og være relevant i forhold til mange udfordringer i en skolekontekst. Det er dog en udfordring, at arbejdet med data kan være meget tidskrævende, påpeger lærerne. Dette udfoldes nedenfor.

4.1.1 Udbyttet af at bruge data er blevet tydeligt

En ny oplevelse af, at data kan bruges analytisk til at blive klogere på konkrete udfordringer i skolens hverdag og dermed faktisk muliggør mere effektive handlinger end førhen, ser ud til at være spirende på de deltagende skoler i Randers Kommune.

I interviewene understreger lærerne, at de typisk er meget resultat- og handlingsorienterede i deres tilgang til problemløsning: ”Har vi et problem? Ok, hvordan løser vi det? Og så videre med driften,” forklarer en lærer. Derfor blev kravet om databasering i starten af indsatsperioden oplevet som benspænd snarere end som en reel kvalificering af udviklingsarbejdet. Men dette synes – i forskellig udstrækning – at have ændret sig. En lærer fortæller om en procesmodel, som de på skolen selv har udviklet, og som de bruger i teamsamarbejdet. De kalder den *Ludomodellen*:



Vi har nogle gange prøvet at gå ud af dén her og så opdage, at vi havde for lidt data. Det er derfor, at vi bliver ’slået hjem’; at vi skal tilbage og hente noget data. Vi valgte at skrive data ind på alle niveauer, fordi det var den erkendelse, som folk havde, at hver gang man bevægede sig, så skulle man lige huske noget data for at vide, om det er den rigtige vej, vi går.

Lærer

Citatet her tjener som et illustrativt eksempel på den bevægelse, der er sket på flere af skolerne undervejs i implementeringen af projektet: at man har startet praksisudviklingsarbejdet i regi af professionelle læringsfællesskaber med at inddrage et minimum af data i den hensigt at komme hurtigst muligt frem til løsninger og handlinger. Og at man undervejs i arbejdet har erfaret, at det professionelle samarbejde om udvikling af praksis faktisk er helt afhængigt af at været baseret på data for at lykkes.

På tværs af interviewene tales der således om det værdifulde i, at tidligere tiders ”synsninger” som grundlag for pædagogiske og didaktiske drøftelser nu er blevet erstattet af viden i form af data om fx klassens faglige niveau eller enkelte elevers udvikling. Det er oplevelsen, at dette muliggør mere målrettede og dermed effektive handlinger på faglige og/eller sociale udfordringer. En lærer fortæller, hvordan data er blevet en værdifuld del af det professionelle teamarbejde:



Men altså, vi har fået mere fokus på data, hvor vi simpelthen går ind og nærlæser lidt mere: ’Hvad er det, de dér prøver viser?’ Og der sidder man så sammen omkring: ’Hvad kan vi gøre i forhold til at kunne løfte det her?’

Lærer

Læreren her beskriver, at de i hans team i fællesskab er begyndt at nærlæse og analysere deres elevers testresultater for at kunne bruge den information i tilrettelæggelsen af ny undervisning.

Også blandt skolelederne gives der udtryk for, at data er blevet en tiltagende vigtig del af hverdagen. I citatet herunder fortæller en af kommunens skoleledere, hvordan større brug af data i det daglige arbejde har medført en stor forandring i hendes ledelse:



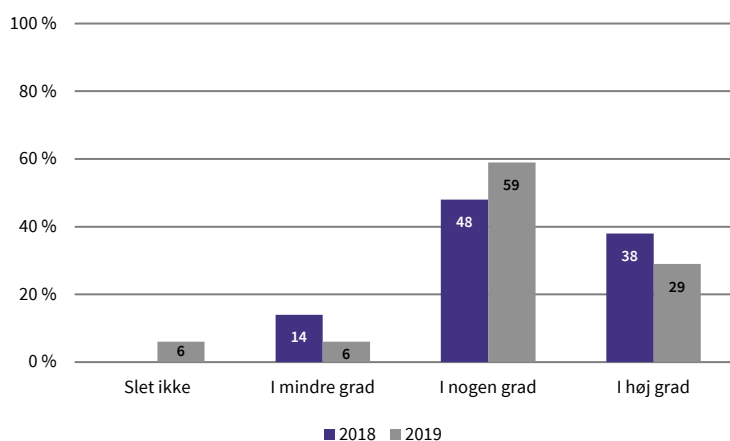
Nu har jeg været leder i rigtig mange år, og jeg synes faktisk, at den største forskel i alt det her er, at måden, jeg bedriver ledelse på, er blevet meget mere databaseret, end det nogensinde har været – inden for de sidste 5 år. Det har i hvert fald gjort, at mine 'synsninger' er blevet langt mere databaseret vurderet, og jeg har noget at have det i, når jeg udtaler mig om noget. Det synes jeg har haft enorm effekt.

Skoleleder

Den øgede brug af data i ledelsesarbejdet har for denne leder ført til en oplevelse af, at hendes professionelle vurderinger har fået mere belæg og tyngde end tidligere. Af det kvantitative datamateriale fremgår det også, at en stor del af lederne i kommunen i høj grad eller i nogen grad (samlet 88 %) anvender data i deres evaluering og feedback til lærere og pædagoger. Udviklingen fra 2018 til 2019 er ikke signifikant.

FIGUR 4.1

I hvilken grad anvender I som ledelse data, fx observationer, spørgeskemaundersøgelser eller elevernes resultater i jeres evaluering og feedback til lærere og pædagoger? Vurderet af ledere

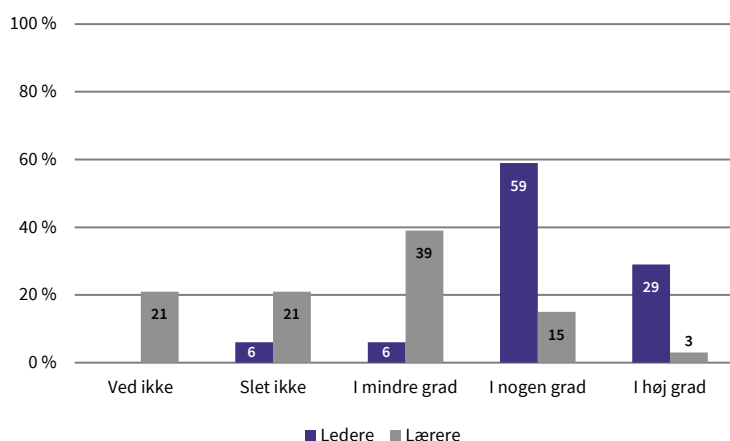


Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere i Randers Kommune, 2018 og 2019.
Note: Svarkategorien "Ved ikke" havde 0 respondenter i begge år.
2018 N = 21, 2019 N = 17.

Ser man på lærernes vurderinger af, i hvilken grad de modtager databaseret feedback fra deres skoleledelse, fremgår der en vis diskrepans i forhold til lederne vurderinger af samme (se figur 4.2 nedenfor). Blandt lærerne er der i alt 18 %, der tilkendegiver, at skoleledelsen i høj eller i nogen grad anvender data i deres feedback, mens i alt 60 % af lærerne angiver, at de i mindre grad eller slet ikke modtager databaseret feedback fra deres ledelse. Denne diskrepans afspejler sig også i de kvalitative interview, hvor det på tværs af de deltagende skoler er tydeligt, at skolernes ledelser og implementeringsteams oplever deres skoler som værende kommet langt længere i arbejdet med PLF, end interviewene med det pædagogiske personale giver indtryk af.

FIGUR 4.2

I hvilken grad anvender skoleledelsen data i sin feedback til dig og dine kollegaer, fx observationer, spørgeskemaundersøgelser eller elevernes resultater? Vurderet af henholdsvis lærere og ledere



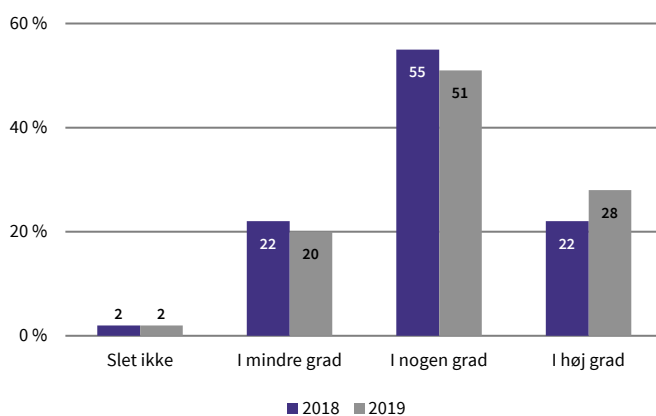
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik i Randers Kommune, 2019, samt spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, 2019.

Note: Ledere N = 17, lærere N = 188.

Hvad angår lærernes brug af data i deres feedback til eleverne, viser spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne (se figur 4.3 nedenfor), at der i 2019 samlet set er 79 %, der 'I høj grad' eller 'I nogen grad' anvender data til elevfeedback. Det er primært data fra samtaler med den enkelte elev (90 %), observationer af elevernes arbejde (88 %) og prøver i undervisningen (86 %), der anvendes i lærernes feedback til eleverne. Udviklingen fra 2018 til 2019 er ikke signifikant.

FIGUR 4.3

I hvilken grad anvender I data i jeres feedback til eleverne, fx observationer, prøver eller spørgeskemaundersøgelser? Vurderet af lærere



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik i Randers Kommune, 2018 og 2019.

2018 N = 251, 2019 N = 188.

4.1.2 Tid er en udfordring i arbejdet med data

Selvom lærerne giver udtryk for, at de er positive over for at arbejde med data som udgangspunkt for undervisning og udvikling, er der også udfordringer forbundet med at arbejde databaseret. Især to udfordringer, der begge er forbundet med tid, træder frem i interviewene med lærerne.

Den ene (og primære) udfordring er den tid, det tager at generere og bearbejde data – tid, som lærerne typisk ikke oplever at have til rådighed:



Så er der det her kæmpe skema, hvor man skal ind og skrive alle tingene ind for alle sine klasser og alle nationale tests. Og man tænker bare: 'Christ, hvornår kan jeg lige trække en afspadseringsdag til det? Nå ja, aldrig.' Jeg kan sagtens se, at det kunne være fint for eksempel at kunne se, at dén og dén har været grøn, lige indtil de ramte 4. klasse. 'Det er da mærkeligt, dér er noget, vi skal have kigget på.' Men det bliver sat i søen, og så dør den lidt".

Lærer

Denne lærers udtalelse peger på en oplevelse af modsætning imellem *interesse* i at udvikle praksis igennem brug af data, og den *tid* arbejdet med den daglige drift levner til at forfølge denne interesse. Så selvom lærerne anerkender det store udbytte, der kan ligge i at basere praksis på data, oplever de mangel på tid som en alvorlig udfordring, der gør, at de ikke får fulgt op på de mange forskellige udviklingsinitiativer, der sættes i gang.

Den anden tidsmæssige udfordring i forhold til brug af data har at gøre med, at det ifølge lærere og pædagoger ofte tager så lang tid at indhente og bearbejde data, at det problem, man ønskede at belyse og løse med sin databaserede tilgang, ikke længere er aktuelt. Erfaringer med dette får nogle lærere og pædagoger til at tøve med at arbejde databaseret og i stedet lade deres traditionelle handleparathed tage over.

4.2 Givtige, men svære læringsamtaler

Praksis med læringsamtaler er meget forskellig fra skole til skole, ligesom det varierer, hvor mange erfaringer man har gjort sig på de enkelte skoler med at gennemføre sådanne samtaler. De steder, hvor man har arbejdet med læringsamtaler i en eller andet variant, oplever lærere og pædagoger, at udbyttet er godt og anvendeligt, men også at det for nogle kan være forbundet med ubehag og føles grænseoverskridende, at ens undervisning er genstand for refleksion og drøftelse. For andre opleves det mere naturligt, og enkelte efterspørger ligefrem, at refleksionerne og drøftelserne af undervisningen gerne må "gå tættere på" og også berøre det, der ikke fungerer hensigtsmæssigt.

4.2.1 Forskellige erfaringer med og forståelser af læringsamtaler

Det er meget forskelligt fra skole til skole, hvordan der arbejdes med læringsamtaler, ligesom selve begrebet *læringsamtaler* ikke fremstår som et etableret begreb på alle skoler. På én af de besøgte skoler synes hverken ledelse eller implementeringsteam fx at vide, hvad læringsamtaler er; heller ikke efter interviewerens forklaring i implementeringsgruppen vækker konceptet genklang. En anden skole har omvendt mange og positive erfaringer med at afholde læringsamtaler. Her mødes to såkaldte reflekterende teams med skolelederen og med udgangspunkt i et refleksionsskema afholdes en samtale om en 10 minutters videooptagelse af en undervisningssituation. De to reflekterende teams stiller undrende spørgsmål til den observerede lærer i en samtale, der

styres af skolelederen, og sammen har de en ”professionel samtale om udfordringer ved undervisningen,” fortæller skolens leder. Ifølge lederen er læringssamtalerne meget lærerige og foregår i en stemning af professionel nysgerrighed og fælles, tillidsbaseret refleksion.

På en anden skole henvises til erfaring med ”interviewrunder” i teamet, når vi spørger til læringssamtaler. Interviewrunder, hvor en kollega interviewer en anden, og en tredje kollega observerer, omtaler lærerne som et positivt tiltag, der kan styrke bevidstheden og refleksionen over egen praksis. Det kan være meget anvendeligt, når man står med et problem i sin undervisning, som man har svært ved at løse alene, giver lærerne udtryk for. En lærer giver et eksempel på, hvorfor dét han kalder ”refleksive samtaler”, kan medføre ændringer i lærerens praksis og dermed en elevs adfærd:



Vi har nogle strukturer, der bare kører, og så pludselig er der en elev, der udvikler sig i en dårlig retning. Så er det, vi skal have brudt de dér faste strukturer, der bare kører i den dér mølle. Og det er svært at gøre ene mand. Det er meget nemmere, når der er nogen, der stiller én spørgsmål, så kan man virkelig komme ud af de dér cirkler. Tit er det en lille ting, der skal til over for en elev, så ændrer eleven sig også.

Lærer

Læreren her henviser til værdien af at gøre sin egen adfærd som lærer til genstand for en fælles faglig drøftelse i lærerteamet. Han peger på, at det kan være svært at komme ud af sine vanter måder at se på og agere over for nogle elever, men at det lige netop er dét, der skal til for at skabe konstruktive forandringer. En anden lærer fremhæver på linje hermed, at det særligt nye og gode ved læringssamtalerne i forhold til andre metoder og modeller, for eksempel LP-Modellen, er, at man som lærer selv kommer i spil og får blik for, hvordan ens egen adfærd spiller ind i situationen.

Brugen af fælles teamrefleksioner over undervisning samt perspektiver på og relationer til elever er altså meget forskellig fra skole til skole. Der er ikke konsensus om at kalde disse fælles refleksioner for ”læringssamtaler”, og på de fire besøgte skoler er der tre forskellige praksisser og tre forskellige begreber for dem; på den fjerde skole havde man ingen praksis for fælles refleksioner. De lærere og ledere, der har erfaringer med at dele og drøfte egne og kollegers undervisningspraksis i forskellige typer af refleksionsfora, peger på værdien i, at dette styrker bevidstheden om egen praksis og om lærerens egen rolle i udfordrede situationer i klasserummet og dermed kan hjælpe til at bryde fastlåse perspektiver og måder at agere på.

4.2.2 Ubehag, berøringsangst og tidsmangel udfordrer arbejdet med læringssamtaler

Selvom de interviewede lærere og pædagoger i vid udstrækning ser det udviklende potentiale i at lade deres undervisningspraksis være genstand for fælles observation og diskussion i teams, er der også knyttet en del udfordringer til denne del af PLF-arbejdet. Det handler især om ubehag ved at være i centrum for sine kollegers observation og refleksion og om den berøringsangst, der kan følge af dette. Det handler desuden om den tid, det kræver at arbejde med læringssamtaler.

Ubehag

At blive observeret – eller værre endnu videofilmet – imens man underviser, og derefter være i centrum for teamets diskussion og refleksion, opleves af nogle som endog meget ubehageligt og grænseoverskridende. Ubahaget synes mest udbredt hos lærere, der ikke, som deres yngre kolleger, har erfaringer med dette fra læreruddannelsen. I interviewene med lærere og pædagoger henvises desuden til, at den lidt ældre generation af lærere er uddannet til at arbejde alene, og at mange oplever deres undervisningspraksis som et meget privat anliggende, hvor ikke blot deres faglighed, men også deres personlighed er i spil. Lærere og pædagoger i indskolingen, som er vant

til at undervise sammen med en kollega, giver ligesom de yngre lærere udtryk for at være mindre utrygge ved observation end deres kolleger fra mellem- og udskolingstrin.

Erfaring med at lade andre overvære sin undervisning synes altså i sig selv at være et vigtigt element i den udviklingsproces, som en vellykket overgang til at arbejde i professionelle arbejdsfællesskaber kræver. Et andet vigtigt element i denne udviklingsproces er tryghed og gensidig tillid kollegerne imellem: ”Hvis man ikke har tillid til hinanden, så åbner man sig jo ikke op,” som en lærer udtrykker det i forbindelse med sine erfaringer med at arbejde med refleksive samtaler. Denne lærer peger også på betydningen af, at de på hendes skole arbejder sig igennem disse refleksive samtaler ud fra en helt fast model for temaer og spørgsmål. Hun oplever, at modellens faste struktur både udfordrer og skaber en vis tryghed:



Modellen gør jo også, at man ikke sådan kan putte sig. Man sænker paraderne og åbner op. Men jeg vil sige, at vi er vokset sammen, også med dén model, fordi det er det samme for alle. Så efterhånden bliver man mere tryk ved hinanden qua den model.

Lærer

At organisere læringssamtaler, interviewrunder eller refleksive samtaler omkring en fastlagt struktur, som stiller alle lige i forhold til fokus og spørgsmål, synes at gøre disse samtaler mindre individuelt personlige og dermed mere tryghedsskabende for alle involverede. Den fælles, faste struktur synes også at være medvirkende til at skabe et fællesskab blandt det pædagogiske personale, idet det ’er det samme for alle’. Strukturen giver en oplevelse af at klare noget udfordrende sammen og vokse af det i fællesskab. Dog tyder det på, at den store indsats, man på skolerne har gjort for at implementere læringssamtaler på måder, der ikke opleves intimiderende eller truende, nogle steder begynder at resultere i en oplevelse af rygklapperi og stagnation. Mere om dette i det følgende.

Berøringsangst

Som beskrevet i afsnittet ovenfor, er der for det pædagogiske personale mange følelser forbundet med arbejdet med at deprivatisere undervisningen og for eksempel at afholde reflekterende dialoger om undervisningen. Alene det at skulle interviewe en kollega om dennes undervisningspraksis kan for nogle give ondt i maven. Dette forhold ser ud til at have to konsekvenser: dels at man i mange tilfælde er tilbageholdende med at praktisere fx gensidig kollegial sparring på undervisning, og dels at man i det omfang, man alligevel praktiserer dette, holder sig på sikker og ”ufarlig” grund. En lærer fra implementeringsteamet forklarer, hvordan teamet har forsøgt at sikre kollegernes tryghed i forbindelse med implementeringen af kollegial observation:



Man skulle give en eller anden form for positiv feedback. (...) Der blev lavet sådan nogle kontrakter for, hvordan man skulle snakke sammen (...) Den, der blev observeret, kunne også sige, at de gerne ville have, at man observerede og gav respons på noget bestemt (...) Man kunne sige: ’Jeg vil kun lige have respons på, hvordan I synes, jeg forklarede navneord og udsagnsord’. På den måde har man lavet de her tryghedsaftaler med hinanden.

Lærer fra implementeringsteam

Som det fremgår af citatet her, er man – i hvert fald på nogle skoler – gået overordentligt forsigtigt frem. Måske endda så forsigtigt, at det udviklende potentiale i den kollegiale observation og sparring er begrænset. En lærer oplever fx, at observationerne af vellykkede undervisningsseancer begynder at få karakter af rygklapperi snarere end udvikling:



Selvfølger skal man være ordentlig ved sine kolleger. Men lige nu bliver det meget sådan noget rygklapperi: 'Du var også god til at være anerkendende dér' og så videre. Og det er selvfølgelig svært lige at filme dén der time, hvor det hele bare crasher fuldstændig. Men hvis vi skal videreudvikle på det, hvad er det så, der giver mening? Hvis vi igen bare skal sidde og se en eller anden undervisning, hvor alt bare går super fint, så kan man sige, at det er lidt spild af tid.

Lærer

Både lærere og skoleledere bruger begreberne "farligt" og "ufarligt" til at beskrive dette arbejde med gensidig kollegial sparring og refleksion. "Vi kan rigtig meget, så længe det er ufarligt. Men vi er ikke nået til det punkt, hvor vi kan gøre det, når det er farligt", lyder det. Det "farlige" forstås som det, der stiller den mindste smule spørgsmålstejn ved en kollegas måde at agere på i forhold til sine elever. Flere af de interviewede efterlyser, at man begynder at træde ind i disse mere "farlige" områder af den kollegiale sparring. En lærer, der er del af implementeringsteamet på sin skole, peger på vigtigheden i at udvikle trygge faglige fællesskaber, hvor man reelt tør sætte sig selv i spil. Dette, mener han, vil bane vejen for at turde bevæge sig ind i mere udfordrende dialoger om undervisningen:



Og vi skal blive bedre til, når vi har de refleksive dialoger, at sige 'Kunne det tænkes, at du kunne gøre det her i stedet?' Det er dén, der er farlig, og det er dér, hvor fleste trækker sig. Men hvis vi får de her fællesskaber, og vi tør at snakke om vores faglighed, så kommer det andet. Altså at vi stille og roligt tør sætte os selv i spil.

Lærer fra implementeringsteam

Samme lærer peger på, at hvis det bliver mere normalt på lærerværelset at dele de oplevelser af at miste kontrollen eller at falde igennem med sin undervisning, som han mener, at alle lærere har, så vil flere og flere efterhånden turde at dele deres egne udfordringer med kollegerne. På en af skolerne har de netop prøvet at øve sig på at give den "farlige" type af feedback i en fiktiv case, hvor ingen kolleger selv var i centrum for refleksionen.

Tid – udvikling vs. drift

Som beskrevet i kapitel 3.1.3 om skolernes organisering af PLF-indsatsen, er det i mange tilfælde en udfordring for skolens pædagogiske personale at holde fokus på udvikling og PLF-relateret arbejde, når der afholdes teammøder. Driftsopgaver presser næsten altid på. En lærer beskriver den aktuelle situation i sit team sådan:



Det med at prioritere refleksive dialoger, det sker bare ikke. Vi har ikke en fra implementeringsteamet med, og det har simpelthen ikke været dét, som har været det vigtigste for os. For vi har haft så meget andet, vi blev nødt til. Så synes jeg, at det fiser lidt ud i sandet.

Lærer

Når læreren her nævner, at de i hendes team ikke har haft et medlem fra implementeringsteamet med til at yde støtte til at gennemføre refleksive dialoger, skal det ses i lyset af, at hendes kolleger i gruppeinterviewet har understreget vigtigheden af, at de har et medlem af implementeringsteamet med i deres årgangsteams. På tværs af de kvalitative interviews med det pædagogiske personale går det igen, at der opleves et behov for implementeringsteamets støtte i det konkrete arbejde med at udvikle teamsamarbejdet hen imod professionelle læringsfællesskaber, herunder i det at gennemføre læringsamtaler.

Kravet om at skulle arbejde med udvikling af PLF i en travl hverdag, hvor konkrete driftsopgaver kræver tid og opmærksomhed, opleves af nogle lærere som en udfordring. Udfordringen ligger blandt andet i, at udviklingsarbejdet mod PLF for nogle medarbejdere opleves som liggende langt

fra hverdagen, som ”noget, vi leger hver anden torsdag fra 15.00-16.30”. Behovet for at håndtere driftsopgaver og praktiske gøremål kan i nogle tilfælde føre til, at der er frustration forbundet med PLF-møderne. Det er et perspektiv blandt lærerne, at PLF-udviklingsarbejdet kan synes som spild af tid, fordi de er pressede af andre af deres opgaver. Når lærere fx oplever et stort tidspres i forhold til at nå at forberede undervisningen til dagen efter, kan det at tage sig god tid til mere udviklingsprægede drøftelser som fx reflekterende dialoger eller læringssamtaler være ganske frustrerende. Ikke fordi lærerne er imod at prioritere udvikling generelt, men fordi prioriteringen kan synes skæv i situationen. Når lærerne vurderer, at deres arbejde kræver drift og planlægning nu og her, mens det teammøde, de er samlet til, skal fokusere på et langsigtet udviklingsperspektiv, kan nogle lærere opleve PLF-arbejdet som spild af tid og som en forstyrrelse, der frustrerer dem. Denne frustration gælder i særdeleshed i teams, hvor de oplever, at de ”skal opfinde problemer til lejligheden,” som en lærer udtrykker det. Denne lærer uddyber, at hans team har meget velfungerende indskolingsklasser, hvor der p.t. ikke er de store problemstillinger at gribe fat i. Alligevel skal de hver anden uge bruge tid på at gå i dybden med en given problemstilling relateret til klassens trivsel. Ifølge denne lærer opleves det lidt meningsløst, idet der bliver tale om ”pseudoproblemer”, som teamet arbejder med for at øve sig på modellen, og ikke fordi det reelt har en betydning for eleverne.

5 Resultater: Ændringer i skolens praksis

Evalueringen viser overordnet, at der er sket en udvikling på skolerne, siden indsatsen *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats* blev igangsat i 2017. På nogle områder har skolerne oplevet en større udvikling, og på andre områder mangler de at forløse indsatsens potentiale. Analysen tegner et billede af, at samarbejdet blandt de fagprofessionelle på skolerne generelt har udviklet sig, så det i højere grad end tidligere foregår som et professionelt læringsfællesskab, og at skolens kultur har ændret sig i løbet af projektperioden, så det i dag er mere legitimt fx at arbejde med data. Men ser vi på elevernes læring og trivsel, viser analysen, at den øgede professionalisering af samarbejdet endnu ikke har ført til målbare ændringer for eleverne. Disse resultater uddybes i dette kapitel.

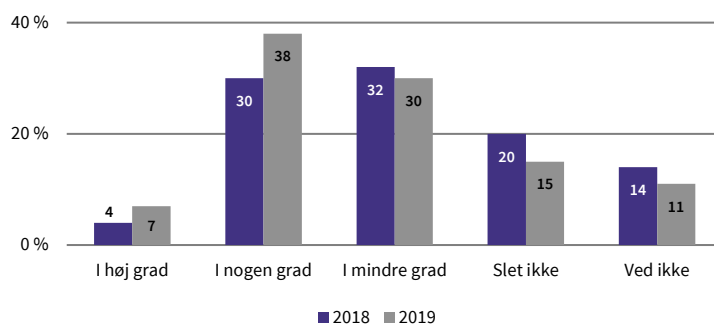
I forbindelse med resultaterne af arbejdet med indsatsen er det værd at have in mente, at det naturligtvis ikke er muligt at isolere, om en given udvikling skyldes PLF-indsatsen i sig selv, eller om eventuelle andre forhold også har en betydning. Det betyder, at pointerne i dette kapitel særligt skal ses i lyset af de kontekstuelle forhold, der er skitseret i indledningen af rapporten.

5.1 Ændringer i samarbejdet på skolerne

Evalueringen viser, at man på skolerne generelt oplever, at samarbejdet mellem skolens fagprofessionelle har ændret sig i forhold til tidligere. Det ses både af det kvantitative og det kvalitative datamateriale. Helt overordnet viser spørgeskemaundersøgelsen, at der i 2019 er 45 % af lærere, der svarer, at samarbejdet i deres team enten "I høj grad" (7 %) eller "I nogen grad" (38 %) er styrket som følge af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. Der er dog tilsvarende 45 % af lærerne, der svarer, at samarbejdet i deres team enten "I mindre grad" (30 %) eller "Slet ikke" (15 %) er styrket som følge af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. Det fremgår af figur 5.1 nedenfor. Udviklingen fra 2018 til 2019 er ikke signifikant.

FIGUR 5.1

I hvilken grad er samarbejdet i dit team styrket som følge af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber? Vurderet af lærere



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik i Randers Kommune, 2018 og 2019.

2018 N = 251, 2019 N = 188.

Ser vi nærmere på det kvalitative datamateriale, tegner det et billede af, at både ledere og medarbejdere oplever, at samarbejdet nu er af en anden karakter end førhen. På tværs af interviewene peger ledere og medarbejdere på, at PLF-indsatsen har medført, at skolens samarbejdspraksis har udviklet sig for især tre aspekter:

- Professionalisering og systematisering af arbejdet
- Øget kendskab til hinandens praksis
- Øget brug af data.

Det skal dog nævnes, at der udover ovenstående dominerende perspektiv også eksisterer et perspektiv i datamaterialet, hvor medarbejderne udtrykker betydelige forbehold over for arbejdet med PLF. På en af skolerne kom det til udtryk, at især lærerne mangler at se en gevinst ved arbejdet, og at de p.t. primært arbejder med PLF, fordi "det er noget, vi skal," som de udtrykker det. Lærerne på denne skole giver udtryk for, at de kan se meningen med værktøjet – altså at arbejde som et professionelt læringsfællesskab – men udtrykker samtidig, at det "ikke er et værktøj, der fungerer endnu."

5.1.1 Professionalisering og systematisering af arbejdet

Samarbejdet på skolerne har udviklet sig, så det i dag kan siges at være mere systematisk og have en højere grad af professionalisering på en række områder i forhold til tidligere. Det giver både medarbejdere og ledere udtryk for. Og de forklarer, at det blandt andet kommer til udtryk ved, at de møder, man afholder på skolerne, nu i højere grad bliver oplevet som relevante. Møderne har helt konkret ændret form og indhold. Både lærere og leder giver udtryk for en udvikling, hvor formen er gået fra at være primært informativ til at være involverende, og indholdet er gået fra at være primært drift til at have et langt mere udviklende sigte. Desuden beskrives møderne som mere fokuserede, de følger en dagsorden og går i dybden på et andet niveau end tidligere. Denne oplevelse af en højere grad af systematik og kvalitet går markant igen i det kvalitative datamateriale, og generelt italesættes det som en positiv udvikling. Lærerne giver udtryk for, at de sætter pris på mødernes struktur, fordi de oplever, at det fører til bedre beslutninger.

Det er dog også et perspektiv i datamaterialet, at systematiseringen kan medføre en træghed, som gør, at beslutninger først kan træffes, efter at teamet har været igennem bestemte faser i en model, der skal følges slavisk. Nogle lærere oplever, at det at skulle følge en særlig struktur hæmmer hurtige beslutninger, som de har været vant til at kunne træffe uden videre. Disse lærere oplever, at de qua deres store erfaring godt ved, hvordan forskellige udfordringer skal håndteres, og finder det derfor til tider frustrerende at skulle gå det, de oplever som en længere vej, før de kan handle på en udfordring.

5.1.2 Øget kendskab til hinandens praksis

Et andet aspekt af samarbejdet, som har udviklet sig positivt på skolerne, er, at der er opnået et øget kendskab til og en øget forståelse af hinandens praksis. Og, som en lærer forklarer, er det en positiv udvikling, da det fører til, at ”det er nemmere at gå videre i et samarbejde,” som læreren formulerer det. Den åbne praksis, deprivatiseringen, som skolerne har haft et stort fokus på, synes altså at være godt på vej. Og selvom det fortsat kan være en udfordring for nogle lærere at åbne døren til klasseværelset og se på undervisningen som et fælles anliggende, så giver lærerne i høj grad udtryk for, at de finder det positivt, at de har fået et øget kendskab til og forståelse af hinandens praksis.

Medarbejderne oplever, at det tættere samarbejde, hvor de sparrer og bruger hinanden mere aktivt, fører til, at de udvikler sig som lærere, føler sig stærkere sammen og mindre alene om de udfordringer, der måtte være i deres klasse. De giver også udtryk for, at kendskabet til hinandens undervisning og det at drøfte undervisningspraksis sammen har givet dem et forum, hvor de kan fokusere på didaktik og pædagogik på en anden måde og på et andet niveau end tidligere. De har, som en lærer formulerer det, ”fået et forum, hvor vi kan tale om, hvordan vi gør vores børn dygtigere”. En lærer forklarer yderligere, at det medvirker til, at de sammen ”kan få øje på ting, de ikke vidste før”, og at dette fører til bedre handlinger blandt lærerne.

Datamaterialet vidner også om, at der er sket en ændring i forhold til de følelser og oplevelser, der er knyttet til at åbne op for sin praksis. Selvom det til stadighed for en gruppe af medarbejdere kan være grænseoverskridende at åbne op for praksis og lade sin egen undervisning være genstand for kollegial refleksion, er der en spirende erfaring med, at sådanne seancer ikke behøves at være forbundet med ubehag, men kan være meget værdifulde. Det værdifulde handler ifølge lærerne om, at man bliver klogere på sig selv som underviser og på, hvordan man kan arbejde med eventuelle uhensigtsmæssige mønstre. I de teams, hvor man har gjort sig mange erfaringer med at observere og reflektere over hinandens praksis, giver nogle lærere endda udtryk for, at de kunne tænke sig at gå skridtet videre. De peger på, at de er klar til også at tage fat om undervisningssituationer, hvor ”alt ikke kører som smurt”, og hvor drøftelsen derfor ikke får karakter af at være rygklapperi.

5.1.3 Øget brug af data

Det tredje aspekt af samarbejdet, som evalueringen viser har udviklet sig på skolerne, handler om brugen af data. Såvel ledelse som medarbejdere giver udtryk for, at arbejdet med data dels fylder mere nu end for år tilbage, og dels er med til at kvalificere arbejdet. Hvor man tidligere traf beslutninger på baggrund af ”synsninger”, giver ledere og medarbejdere nu udtryk for i interviewene, at de er opmærksomme på, at de har brug for data for at være i stand til at træffe de bedste beslutninger.

Det kvantitative datamateriale viser, at brugen af data er ved at få fodfæste på skolerne. Således vurderer samlet set 79 % af lærerne, at de enten i nogen grad eller i høj grad anvender data i deres

feedback til eleverne. Og de finder, at brugen af data kan være værdifuld, viser interviewene med lærerne.

Det er ikke kun medarbejderne, der giver udtryk for en øget og mere bevidst brug af data. Også på ledelsesniveau peger evalueringen på, at brugen af data er indarbejdet i skolens praksis på en anden måde end tidligere. Lederne peger nemlig også på, at det er en styrke "ikke kun at stå på synsningerne", og at de oplever at stå mere sikkert og slagkraftigt, når de kan trække på data. I tråd hermed vurderer størstedelen af lederne, at de anvender data i deres feedback til lærere og pædagoger, viser spørgeskemaundersøgelsen. Samlet set svarer 88 % af lederne i 2019 enten "I nogen grad" eller "I høj grad" på spørgsmålet om, i hvilken grad de anvender data i deres evaluering og feedback til lærere og pædagoger.

Sammenfattende peger evalueringen på, at arbejdet med data fylder mere og opleves mere værdifuldt, end det var tilfældet forud for projektperioden.

5.2 Ændringer i skolens kultur

Evalueringen viser, at der er sket ændringer i skolens kultur i projektperioden. Det er et perspektiv i datamaterialet, at det er blevet mere legitimt blandt kollegerne, at en lærer går forrest i en udviklingsproces eller agerer ressourceperson på et fagligt område. Denne kultur er en vigtig brik i udviklingsarbejdet på skolerne, peger lederne på. Dette gælder både i relation til udviklingen af teamsamarbejdet i retning af PLF, men også i forhold til andre tiltag, som man på skolen ønsker at iværksætte. Der er kapaciteter på skolen, som det nu i højere grad end tidligere er legitimt at give plads og rum til at drive processer fremad.

Derudover tegner analysen af interviewene et billede af, at skolen så at sige er blevet mere sammenhængende. Medarbejderne taler om, at der er en rød tråd gennem skolen, at skolen nu fremstår mere fælles. De fremhæver, at man på skolerne i højere grad arbejder med de samme indsatser i de forskellige afdelinger, og at det er med til at give et sammenhold, der går på tværs af årgange og fag. Denne oplevelse af fællesskab og sammenhold og af at arbejde i samme retning som skole medvirker for en gruppe af medarbejderne til at give dem en stolthed i forhold til, hvad skolen kan og har opnået. Det er, som en medarbejder siger, "vores skole" – i modsætning til en mere fragmenteret følelse tidligere, hvor hver passede sit.

5.3 Ændringer på elevniveau

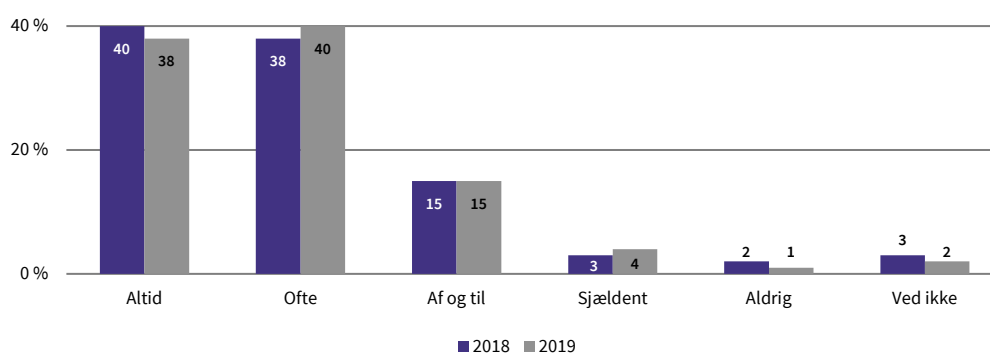
Hvor ændringerne af de fagprofessionelles samarbejde og kulturen på skolen synes at være relativt synlige og udbredte, tegner der sig på elevniveau et billede af, at potentialet ved at arbejde som professionelle læringsfællesskaber endnu ikke er nået helt ud i klasseværelserne og ind i den konkrete undervisning. Dette resultat er ikke overraskende, idet en sådan virkning dels er lang tid om at slå igennem, dels er en meget kompleks størrelse at måle. Lærerne giver udtryk for, at de "ikke er i tvivl om, at det smitter af [på eleverne], men at det er svært at pinpointe," som én udtrykker det. De har desuden en forventning om, at eleverne mærker, at "vi alle går samme vej", dvs. er enige og har samme regler, og at det giver eleverne tryghed, når lærernes tilgange ikke stikker i forskellige retninger. Men ser man på elevernes besvarelser, i forhold til om de oplever en øget trivsel og faglig støtte i undervisningen, ses enten status quo eller en ganske lille tilbagegang på nogle parametre fra 2018 til 2019.

Faglig støtte i undervisningen

Ser vi på de spørgsmål, der tilsammen siger noget om den støtte, eleverne oplever at få fra deres lærere i undervisningen, viser evalueringen, at der ikke er en udpræget ændring at spore, når det handler om, i hvilken grad lærerne hjælper eleverne med at forstå det, der er svært (figur 5.2), og i hvilken grad lærerne hjælper eleverne med at lære på måder, der virker godt (figur 5.3). Det ses af figurene nedenfor.

FIGUR 5.2

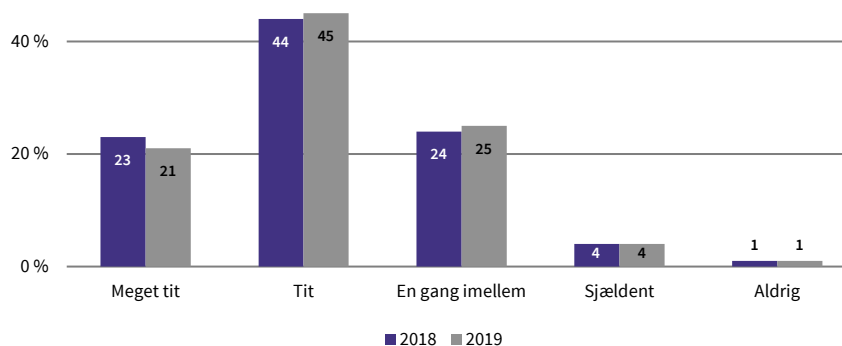
Hjælper dine lærere dig med at forstå det, der er svært?



Kilder: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.
Note: Svarfordelingen er signifikant forskellig i 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.
2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

FIGUR 5.3

Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, der virker godt?

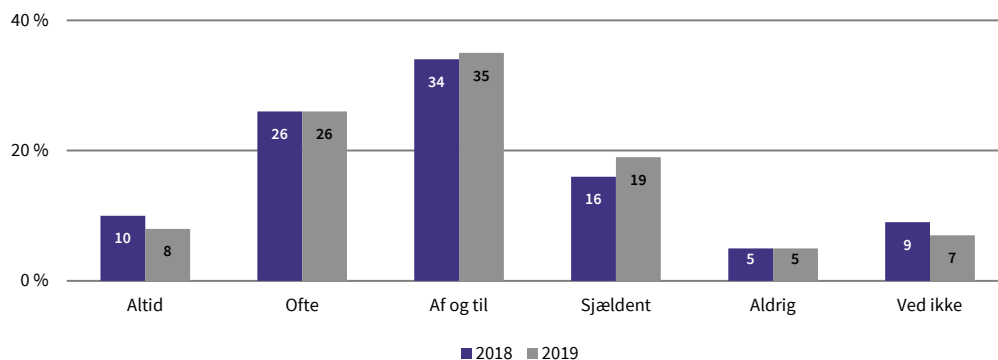


Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.
Note: Svarfordelingen er signifikant forskellig i 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.
2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

I forhold til lærernes feedback til eleverne om, hvordan de klarer sig i skolen, ses en let tilbagegang fra 2018 til 2019. Elevernes svar viser, at lidt færre oplever "Altid" at få fortalt, hvordan de klarer sig (fra 10 til 8 %), mens lidt flere oplever "Sjældent" at få det fortalt (fra 16 til 19 %). Det ses af figur 5.4 nedenfor.

FIGUR 5.4

Fortæller dine lærere dig, hvordan du klarer dig i skolen?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.

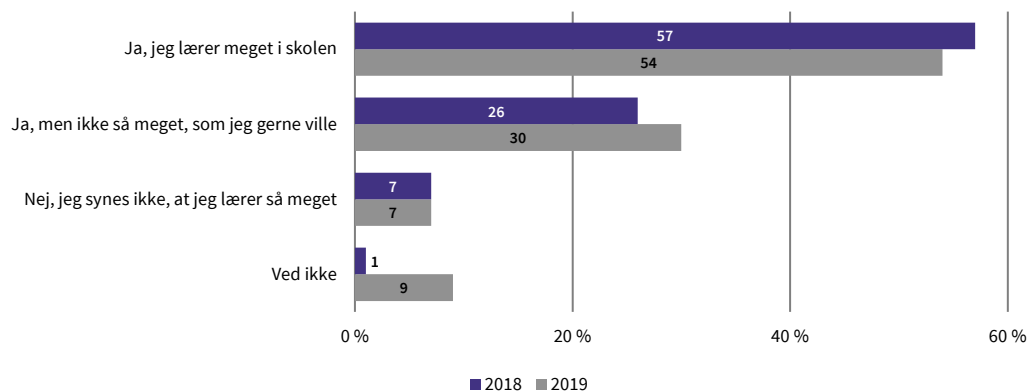
Note: Svarfordelingen er signifikant forskellig i 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.

2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

På spørgsmålet om, hvorvidt eleverne synes, at de lærer meget i skolen, ses også en let tilbagegang (fra 57 % i 2018 til 54 % i 2019). Tilsvarende er andelen af elever, der svarer "Ja, men ikke så meget, som jeg gerne ville" steget fra 26 % til 30 % i perioden. Det viser figur 5.5.

FIGUR 5.5

Synes du, at du lærer meget i skolen?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.

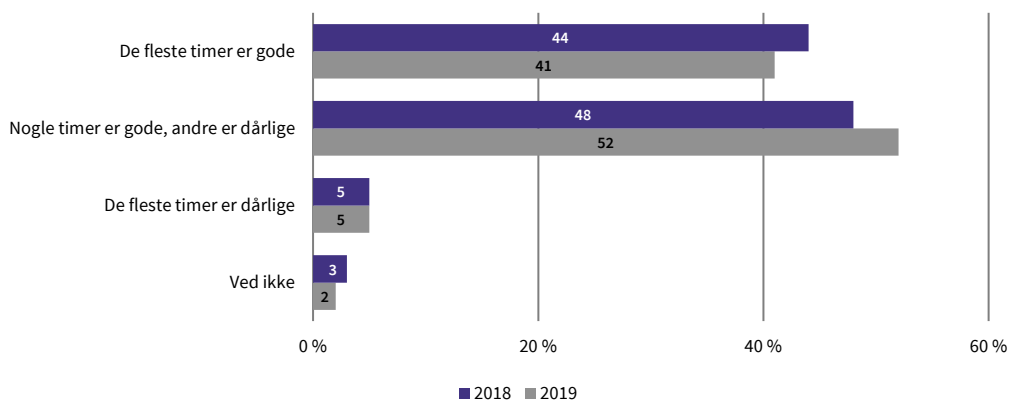
Note: Svarfordelingen er signifikant forskellig i 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.

2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

Samme tendens til en let tilbagegang ses i elevernes overordnede vurdering af timerne i skolen (figur 5.6). Her svarer lidt færre elever i 2019 end i 2018, at de fleste timer er gode (fra 44 % til 41 %), mens lidt flere elever i 2019 end i 2018 svarer, at nogle timer er gode og andre er dårlige (fra 48 % til 52 %).

FIGUR 5.6

Hvad synes du om timerne i skolen?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.

Note: Svarfordelingen er signifikant forskellig i 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5 %.

2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

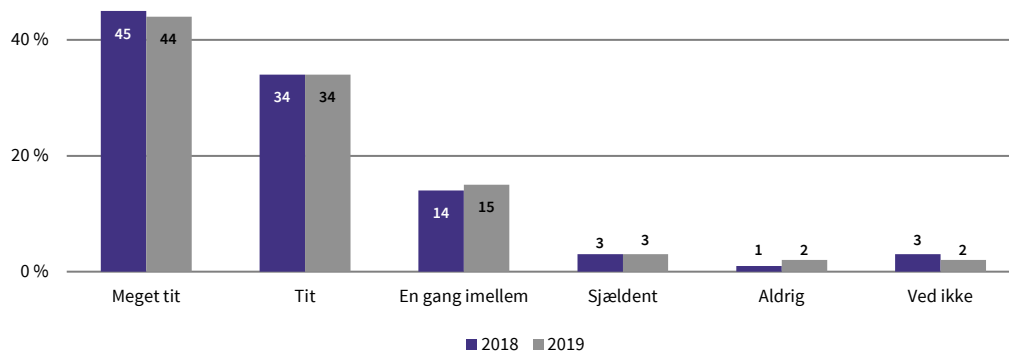
Elevernes trivsel i skolen

På de spørgsmål, der omhandler elevernes trivsel i skolen, ses enten status quo eller meget små ændringer i perioden. Det viser de to figurer nedenfor. Eleverne er blevet spurgt til, om de er glade for deres klasse (figur 5.7), og om de kan lide at gå i skole (figur 5.8).

Figur 5.7 viser, at andelen af elever, der meget tit er glade for deres klasse, er faldet fra 45 % til 44 %, mens andelen af elever, der aldrig er det, er steget fra 1 % til 2 %.

FIGUR 5.7

Er du glad for din klasse?

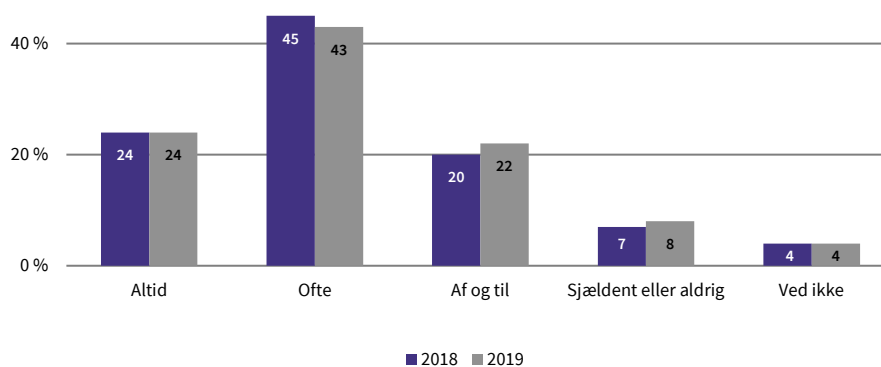


Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.
Note: Svarfordelingen er signifikant forskellig i 2018 og 2019 ved et signifikansniveau på 5%.
2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

I figuren nedenfor ses, at såvel i 2018 som i 2019 svarer ca. 2/3 af eleverne (henholdsvis 69 % og 67 %), at de altid eller ofte kan lide at gå i skole. Andelen af elever, der svarer, at de sjældent eller aldrig kan lide at gå i skole ligger på 7 % i 2018 og 8 % i 2019. Det er dog ikke en signifikant udvikling mellem de to år.

FIGUR 5.8

Kan du lide at gå i skole?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 3.-9. klasse i Randers Kommune, 2018 og 2019.
2018 N = 3.996, 2019 N = 3.316.

Tilsammen tegner det kvantitative materiale et billede af, at størstedelen af eleverne ikke oplever forandringer i projektperioden, men at der er en tendens til en let tilbagegang på udvalgte spørgsmåls, der handler om elevernes faglige udvikling og trivsel. Om denne udvikling kan kobles til arbejdet med PLF eller er udtryk for generelle udviklinger, siger datamaterialet ikke noget om.

Ændringer, som er svære at måle

På trods af det kvantitative datamateriales billede af, at ændringen på elevniveau enten ikke er slået igennem endnu eller viser en let tilbagegang, er der flere lærere, der i interviewene påpeger, at ”noget” har ændret sig i en positiv retning. En lærer forklarer fx, hvordan han formoder, at det pædagogiske personales arbejde med PLF ikke er synligt for eleverne, men at de mærker de konkrete tiltag, som bliver iværksat. Han giver et eksempel med en gruppe tosprogede elever, der i PLF-regi har været en indsats for, og som ifølge læreren efterfølgende er blevet mere motiverede.

I flere interviews påpeger lærerne endvidere, at arbejdet med PLF har ført til, at de har fået skærpet deres blik for egen praksis og adfærd i klasserummet, hvilket lærerne oplever fører til mere kvalificerede handlinger, som kommer eleverne til gode. Men som det kvantitative datamateriale vidner om, er det ikke tiltag, der har fået eleverne til at vurdere, at den faglige støtte og deres generelle trivsel i skolen har udviklet sig positivt. For størstedelen af eleverne er der tale om status quo, og for en mindre andel ses en tendens til let tilbagegang.

6 anbefalinger

Denne evaluering giver anledning til at pege på anbefalinger til henholdsvis skoleledelse, implementeringsteam og forvaltning. Anbefalingerne kan bruges i det videre arbejde med at udvikle og implementere professionelle læringsfællesskaber på skolerne i Randers Kommune.

Anbefalinger til skoleledelse og implementeringsteam

Tydeliggør formål og langsigtet plan

Både ledelse og implementeringsteam har fokus på at fortælle lærere og pædagoger, hvad professionelle læringsfællesskaber er på netop deres skole. Alligevel oplever mange lærere og pædagoger det som uklart og diffust, dels hvad der er indsatsens omfang og formål, dels hvad arbejdet med professionelle læringsfællesskaber konkret betyder for deres praksis.

Det anbefales derfor så vidt muligt at tydeliggøre formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber og at gøre den langsigtede plan for professionelle læringsfællesskaber synlig for medarbejderne. Hvor længe varer dette ”projekt”? Eller er det slet ikke et ”projekt”, men en ny, blivende måde at tænke og samarbejde på? Og hvad er sigtet med det? Hvad kan medarbejderne forvente sig, at deres ”øvelser” i teamsamarbejde vil kunne resultere i på længere sigt? Tydelighed i forhold til spørgsmål som disse giver medarbejderne mulighed for at forstå meningen med at skulle tilegne sig nye måder at samarbejde på.

Adskil drift og udvikling

Både lærere og pædagoger oplever, at det er en udfordring at fastholde fokus på udvikling, når de mødes i deres respektive team. Det skyldes, at det mere driftsorienterede arbejde trænger sig på og er presserende i mange situationer.

Det anbefales derfor, at man på skolerne tilrettelægger arbejdet i en fast mødestruktur, hvor drift og udvikling holdes adskilt. Dette er afgørende for, at der bliver holdt fast i et udviklingsfokus på PLF-møderne, der i modsat fald let bliver til driftsmøder. Tilrettelæg om muligt en mødestruktur, der muliggør, at pædagogerne har mulighed for at være med på møderne. I dag lægges PLF-møder ofte om eftermiddagen, når lærerne har fået fri, og pædagogerne er på job i fritidsordningen. Dette er medvirkende til, at pædagoger i nogen grad ikke oplever sig som en del af PLF-samarbejdet, og både lærere og pædagoger efterspørger bedre mulighed for at kunne mødes og samarbejde.

Fasthold implementeringsteamets støtte

Implementeringsteamene spiller en stor og vigtig rolle i udviklingen og implementeringen af PLF på skolerne. På tværs af ledelser, implementeringsteams og medarbejdere peges der på, at

arbejdet med PLF endnu ikke er forankret tilstrækkeligt på skolerne til, at implementeringsteamets arbejde er løst. Der er fortsat behov for deres indsats.

Det anbefales derfor, at der fortsat afsættes tid og ressourcer til at muliggøre, at implementeringsteamet kan yde en kontinuerlig støtte til skolens team. Dette er afgørende for, at man kan holde fast i udviklingsarbejdet med fx gensidige observationer af undervisningen, læringssamtaler/reflekterende dialoger, databaseret undersøgelse af udfordringer mv. Uden støtte vil teamsamarbejdet mange steder finde tilbage til tidligere samarbejdsformer med primært fokus på drift. Brug i forbindelse med støtten til teamene flere praksisnære, konkrete eksempler i formidlingen af potentialet for PLF-arbejdet. Dette for at give konkrete billeder på, hvordan samarbejdet i et professionelt læringsfællesskab kan tage sig ud og have værdi i praksis.

Giv lærerne konkrete erfaringer med at åbne deres praksis

Erfaringerne viser, at de, der allerede har opnået en del erfaring med at åbne deres praksis og gøre undervisningen til et fælles anliggende, generelt oplever, at den åbne tilgang er værdifuld og udviklende. At sparre med sit team om de konkrete udfordringer, man måtte opleve at stå i, opleves som en god støtte, viser evalueringen.

For nogle er denne mere åbne praksis imidlertid forbundet med ubehag. Disse medarbejdere, der typisk ikke tidligere har opnået erfaring med at åbne for observationer af eller teamrefleksioner over deres undervisning, opfatter deres praksis i klasserummet som et ret privat anliggende. For denne gruppe opleves det grænseoverskridende at skulle åbne sin praksis og invitere kolleger og ledelse indenfor. For andre, typisk de, der har opnået en del erfaringer med åben praksis og fælles reflekterende dialoger om undervisningen, udtrykkes en oplevelse af, at man har brug for at komme videre fra det niveau, hvor man har holdt sig til ”det ufarlige”: I ønsket om at passe på sig selv og hinanden har mange i forbindelse med sparring og læringssamtaler valgt at tage udgangspunkt i undervisningssituationer, der er meget velfungerende. Det har ført til, at man nogle steder ønsker at gå et skridt videre og også turde tale om de situationer, hvor noget er svært eller går galt. Hvis man ikke kan gå undersøgende og nysgerrigt til værks i forhold til sådanne mere udfordrende situationer, oplever nogle lærere, at læringssamtalerne får karakter af ”rygklapperi” og dermed i længden bliver ”spild af tid”, som de udtrykker det.

Det anbefales derfor, at de, der endnu ikke har opnået erfaring med deprivatiseringspraksisser som fx observationer eller reflekterende teamdialoger vedrørende undervisningspraksisser, skal støttes til at komme i gang med at få ”ufarlige” erfaringer med dette, så fordomme og ubehag nedbrydes. De steder, hvor man allerede har gjort sig en række erfaringer med at åbne praksis, skal man til gengæld støttes i at bringe teamsamarbejdet skridtet videre til at handle om potentielt ”farlige” emner. For alle medarbejdere gælder det, at det kan være en fordel at starte med at øve sig på reflekterende samtaler på basis af fiktive cases, så man har lejlighed til at afprøve – og afmystificere – en proces, der for nogle er ny og uvant.

Anbefalinger til forvaltningen

Fasthold fokus på PLF

Evalueringen viser, at udviklingen og implementeringen af professionelle læringsfællesskaber på skolerne ikke er så forankret, at indsatsen kan fortsætte uden forvaltningens fortsatte støtte. Det er afgørende, at forvaltningen fortsætter arbejdet med at understøtte skolernes arbejde, giver alle parter udtryk for.

Det anbefales derfor, at forvaltningen fastholder et eksplicit fokus på PLF og ikke stopper med de understøttende tiltag, selvom bevillingsperioden snart er slut. På skolerne ses især læringslabs som et meget værdifuldt tiltag, og man håber på, at dette eller noget lignende opretholdes.

Tilpas understøttelsen til den enkelte skole

Randers Kommunes skoler er meget forskellige steder i deres proces med at udvikle teamsamarbejdet i retning af professionelle læringsfællesskaber. Nogle steder er man rigtig godt i gang med fx undervisningsobservationer, læringssamtaler og reflekterende dialoger og har nu brug for at komme et skridt videre fra de trygge, ”ufarlige” emner for ikke at opleve arbejdet som meningsløst. Andre steder er man endnu ikke i gang med nogen form for reflekterende dialoger eller teambaseret udvikling af undervisningen. Derfor har skolerne brug for noget forskelligt fra forvaltningen, og der er ikke én form for understøttelse, der er relevant for alle skolerne.

Det anbefales derfor, at forvaltningen har et fortsat fokus på at tilpasse deres understøttelse til den enkelte skoles vilkår, kontekst og nuværende praksis.

Fx skal de, der allerede har opnået en del erfaring med at arbejde som professionelle læringsfællesskaber, støttes i at bringe teamsamarbejdet skridtet videre, mens de, der endnu ikke har opnået erfaring med fx deprivatiseringspraksisser, skal støttes til at komme i gang med at få ”ufarlige” erfaringer med dette, så fordomme og ubehag nedbrydes.

Appendiks A – Metode

Denne evaluering af *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats* bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, lærere og pædagoger og elever på Randers Kommunes skoler og en interviewundersøgelse med skoleledere, implementeringsteams og medarbejdere på fire udvalgte skoler i Randers.

I det følgende beskrives de anvendte metoder.

Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført ad to omgange. Første omgang fandt sted i juni 2018 for ledere, lærere og pædagoger og i august/september 2018 for elever vedkommende. Anden omgang fandt sted i september/oktober 2019 for alle respondentgruppernes vedkommende.

Kontaktgrundlag og svarprocent

Skoleledere

Skoleledere på 21 skoler i Randers Kommune blev inviteret til undersøgelsen i 2018. Samtlige ledere besvarede spørgeskemaet dette år, og svarprocenten er derfor 100.

I 2019 bestod undersøgelsens kontaktgrundlag af 19 skoleledere. 17 besvarede, hvilket giver en svarprocent i 2019 på 89.

Lærere og pædagoger

682 lærere og pædagoger tilknyttet dansk og matematik på 21 skoler i Randers Kommune blev inviteret til undersøgelsen i 2018. I 2018 opnåede vi en svarprocent på 45 %, idet 309 lærere og pædagoger besvarede spørgeskemaet.

I 2019 bestod undersøgelsens kontaktgrundlag af 381 lærere og pædagoger tilknyttet fagene dansk og matematik på 19 skoler i Randers Kommune. I 2019 var svarprocenten på 52, da 197 lærere og pædagoger besvarede spørgeskemaet.

Elever

5.869 elever i 3.-9. klasse på 21 skoler i Randers Kommune blev inviteret til undersøgelsen i 2018. Dette år modtog vi svar fra i alt 3.996 elever. Det giver en svarprocent på elevniveau på 68 %. Der er svar fra elever på alle 21 skoler i Randers Kommune. På klasseniveau er der svar fra 210 klasser ud af de 274 relevante klasser. Det giver en svarprocent på klasseniveau på 77 %.

I 2019 bestod undersøgelsens kontaktgrundlag af 5.855 elever på 19 skoler i Randers Kommune. I 2019 er der opnået 3.316 gennemførte besvarelser og dermed en samlet svarprocent på 57 % blandt eleverne.

Tabellen nedenfor viser det opnåede antal besvarelser og svarprocenter fordelt på klassetrin i 2019:

TABEL A.1

Opnåede antal besvarelser og svarprocenter fordelt på klassetrin i 2019

Variabel Klassetrin	Stikprøve		Population		Svarprocent
	Antal	Andel	Antal	Andel	
3. klasse	488	15 %	852	15 %	57 %
4. klasse	510	15 %	894	15 %	57 %
5. klasse	593	18 %	927	16 %	64 %
6. klasse	507	15 %	848	14 %	60 %
7. klasse	486	15 %	797	14 %	61 %
8. klasse	341	10 %	768	13 %	44 %
9. klasse	391	12 %	769	13 %	51 %
Total	3.316	100 %	5.855	100 %	57 %

Invitation og påmindelse

Data er indsamlet ved følgende indsamlingsdesign:

- **E-mailinvitation:**

I første runde blev skoleledere, lærere og pædagoger inviteret til undersøgelsen d. 11. juni 2018 via mail.

I anden runde blev skoleledere, lærere og pædagoger inviteret til undersøgelsen d. 16. september 2019 via mail.

- **Første e-mailpåmindelse:**

I første runde blev skoleledere, lærere og pædagoger, der ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen, påmindet via mail d. 18. juni 2018.

I anden runde blev skoleledere, lærere og pædagoger, der ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen, påmindet via mail d. 24. september 2019.

- **Anden e-mailpåmindelse:**

I første runde blev skoleledere, lærere og pædagoger, der ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen, endnu engang påmindet via mail d. 25. juni 2018.

I anden runde blev skoleledere, lærere og pædagoger, der ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen, endnu engang påmindet via mail d. 30. september 2019.

- **Undersøgelsen lukkes:**

I første runde forløb undersøgelsen for lederne indtil d. 8. august 2018. For lærere og pædagoger forløb undersøgelsen indtil d. 3. juli 2018.

I anden runde forløb undersøgelsen for ledere, lærere og pædagoger frem til d. 7. oktober 2019.

- **Elevbesvarelser:**

I begge runder gjaldt det, at eleverne besvarede spørgeskemaet i skoletiden i klassen. I 2018 fandt det sted i perioden 20. august til og med 14. september. I 2019 fandt det sted i perioden 16. september til og med d. 7. oktober.

Formidling af spørgeskemadata i evalueringsrapporten

I evalueringsrapporten er figurene, der viser medarbejdernes besvarelser, udarbejdet på en måde, så pædagogernes svar er sorteret fra. Det er altså rene lærerbesvarelser, der formidles i denne rapport. I tabelrapporterne, som findes som bilag til evalueringsrapporten, fremgår pædagogernes besvarelser. Valget om udelukkende at formidle lærerbesvarelser i evalueringsrapporten skyldes, at svarprocenten for pædagogerne var markant forskellig i 2018 og 2019. Hvis ikke vi isolerede lærernes besvarelser, ville de to populationer være så forskellige fra det ene år til det andet, at eventuelle forskelle i svar ikke nødvendigvis skyldtes en udvikling, men blot at populationens sammensætning var forandret. Af dette metodiske hensyn er pædagogernes besvarelser udelukkende at finde i bilag.

Interviewundersøgelsen

Evalueringsanalysen bygger på en række interview, der er gennemført på fire udvalgte skoler i Randers Kommune. Interviewene er gennemført i to forskellige perioder. Gennemførelsen af første periodes interview fandt sted i september 2018. Gennemførelsen af anden periodes interview fandt sted i november 2019.

Udvælgelse af skoler

De fire deltagende skoler er udvalgt blandt kommunens 19 folkeskoler i samarbejde med skoleforvaltningen og A.P. Møller Fonden. I udvælgelsen af skoler er der lagt særlig vægt på variation i både skolernes erfaringer med at implementere indsatsen, sammensætningen af skolernes implementeringsteam og skolernes elevgrundlag og geografiske placering. Fra første til anden interviewrunde blev en af skolerne udskiftet. Dette skete på grund af særlige og usædvanlige vilkår på den pågældende skole der blandt andet omfattede sammensætningen af et helt nyt ledelsesteam i samme periode, som interviewene skulle gennemføres. Beslutningen om at udskifte denne skole byggede på en antagelse om, at skolen i den særlige situation ville skævvride datagrundlaget unødigt.

Semistrukturerede interviews med forskellige grupper

På hver af skolerne er der gennemført fire semistrukturerede, kvalitative gruppeinterview med henholdsvis skoleledelsen, skolens implementeringsteam samt to grupper af lærere og eventuelt pædagoger fra forskellige årgange. Derudover er der gennemført ét gruppeinterview med repræsentanter fra skoleforvaltningen i Randers Kommune. Hvert interview varede én til halvanden time og blev gennemført på skolerne af konsulenter fra EVA.

I interviewene med ledelsen deltog to til tre personer fra hver skole. I interviewene med implementeringsteams deltog mellem to og fire personer. I interviewene med lærere og pædagoger deltog også to til fire personer. I alt 20 lærere og syv pædagoger deltog i interviewene i runde 1. Der var i alt ti lærere og pædagoger fra indskolingen, som deltog, syv lærere og pædagoger fra mellemtrinnet og ti lærere fra udskolingen. I runde 2 deltog i alt 24 lærere og fem pædagoger. Sammensætningen var her otte lærere fra indskolingen, ti lærere fra mellemtrinnet og syv lærere fra udskolingen

I interviewet med forvaltningen deltog i begge runder tre personer.

Interviewenes fokus

Interviewene tog udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, der havde fokus på overordnede temaer som: hvordan arbejdet med PLF er organiseret og foregår i praksis, hvordan teamsamarbejdet og samarbejdet mellem lærere og pædagoger tager sig ud, hvordan implementeringsteamet er sammensat, og hvad der kendetegner dette teams arbejde og opgaver, hvordan samarbejdet er mellem implementeringsteam og ledelsen og de øvrige medarbejdere, hvordan samarbejdet er mellem ledelse og forvaltning, hvordan PLF har betydning for undervisningen og for elevernes læring og trivsel, samt hvad der hæmmer og fremmer arbejdet med PLF. Interviewene er efterfølgende blevet transskriberet og derefter kodet. Endelig er der gennemført en tematisk analyse af datamaterialet.

Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: Johnér

ISBN (www) 978-87-7182-400-1

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



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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