

Katrine Iversen og Hanne Søndergård Pedersen

NOTAT

## Projekt "Læring, der ses"

2. måling, vinter 2016



*Projekt "Læring, der ses" – 2. måling, vinter 2016*

Publikationen kan hentes på [www.kora.dk](http://www.kora.dk)

© KORA og forfatterne, 2017

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

Udgiver: KORA  
ISBN: 978-87-7 488-939-7  
Projekt: 11043

**KORA**  
**Det Nationale Institut for**  
**Kommuners og Regioners Analyse og Forskning**

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut  
for Kommuners og Regioners  
Analyse og Forskning

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00

# Indhold

Sammenfatning og opmærksomhedspunkter .....	4
Opmærksomhedspunkter .....	6
1 Baggrund og metode .....	8
1.1 Evaluering af projektet.....	8
1.2 Metode .....	9
2 Hvordan arbejder skolerne med Læring, der ses? .....	11
2.1 Hvilke parametre arbejdes der med?.....	11
2.2 Hvordan arbejder skolerne med Læring, der ses?.....	12
2.2.1 Organiseringen af forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere på skolerne .....	12
2.2.2 Udbredelsen af Læring, der ses .....	13
2.3 Hvilke organisatoriske rammer er der for vejviserne? .....	14
2.4 Hvor langt er skolerne i arbejdet med praksisforandringen? .....	14
2.4.1 Udbredelse til praksis .....	14
2.4.2 Arbejdet med parametrene .....	15
2.5 Gør Læring, der ses en forskel? .....	15
3 Hvad fremmer og hæmmer praksisforandringen?.....	17
3.1 Vejvisernes rolle .....	17
3.2 Ledelse .....	18
3.3 Rammerne for Læring, der ses .....	19
3.3.1 Rammesætningen .....	19
3.3.2 Ressourcer .....	20
3.3.3 Konsulentsparring.....	21
3.4 Motivation.....	21
3.4.1 Ledernes motivation .....	21
3.4.2 Vejvisernes motivation .....	21
3.4.3 Lærernes motivation .....	22

# Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Frederiksberg og Københavns Kommuner har iværksat projektet Læring, der ses, som er et større udviklingsprojekt, hvis formål er at understøtte differentierede og inkluderende læringsmiljøer. Projektet skal sikre læring, inklusion og social udvikling for alle elever på de to kommuners skoler, så eleverne bliver så dygtige, de kan.

## Læring, der ses

Projektet omfatter mellemtrin (4.-6. klassetrin) på alle skoler i de to kommuner. På alle skoler har ledelsen gennemgået et kompetenceudviklingsforløb. Samtidig er der udpeget tre didaktiske vejvisere, der skal understøtte udviklingen af de differentierede og inkluderende læringsmiljøer i praksis. Skolernes didaktiske vejvisere har også gennemgået et kompetenceudviklingsforløb. Metropol og UCC har stået for kompetenceudviklingen, som er gennemført i foråret 2015.

For at understøtte differentierede og inkluderende læringsmiljøer arbejdes der med følgende parametre i Læring, der ses:

- Målstyret læring (fx at mål er synlige og kendte for eleverne)
- Differentiering (fx at læringsmål er tydelige med hensyn til mulighed for forskellig grad af målopfyldelse)
- Progressionsvurdering (fx at eleverne forstår og kan fortælle om progressionen i egen læring)
- Feedback (fx at eleverne kan modtage og anvende feedback fra læreren/pædagogen)
- Evaluering (fx at eleverne tager aktivt del i evalueringen af undervisningen)
- Inkluderende læringsmiljøer (fx et læringsmiljø, hvor alle elever er anerkendte deltagere i det sociale og faglige fællesskab med pædagoger, lærere).

Dette notat afrapporterer resultaterne fra 2. måling i projektet. Formålet med midtvejsnotatet er at belyse:

- Hvordan arbejder skolerne med Læring, der ses?
- Hvor langt er skolerne i arbejdet med at udvikle en praksis, der baserer sig på parametrene i Læring, der ses?
- Hvilke faktorer fremmer og hæmmer denne udvikling på de enkelte skoler?

Midtvejsnotatet er baseret på interview med ledere og didaktiske vejvisere på seks skoler: to i Frederiksberg Kommune og fire i Københavns Kommune. Der er i alt interviewet 15 vejvisere og 8 ledere. Interviewene er gennemført i oktober 2016.

Idet dataindsamlingen i 2. måling alene består i kvalitative interview på seks udvalgte skoler, kan fundene ikke generaliseres statistisk ud til alle de resterende 73 deltagende folkeskoler. Udvælgelsen af de seks skoler er dog sket på baggrund af et ønske om at opnå maksimal variation for at sikre, at erfaringerne på tværs af de seks skoler bliver så alment gyldige som muligt og på den måde analytisk kan generaliseres til andre skoler.

### **Hvordan arbejder skolerne med Læring, der ses?**

- På nuværende tidspunkt i projektforsløbet har de seks skoler haft fokus på mellem ét og fire af parametrene i Læring, der ses. De parametre, fleste skoler har haft fokus på, er målstyret læring og feedback.
- De didaktiske vejvisere gennemfører forløb med lærerne på de enkelte skoler, hvor der arbejdes med de udvalgte parametre. Forløbsformen er relativt ens på tværs af de seks skoler: a) formøde mellem lærere og didaktiske vejvisere, b) vejviserne observerer undervisningen, og c) fælles refleksion. Afviklingen af og antallet af deltagere i forløbene på skolerne varierer på tværs af de seks skoler: a) Vejviserne kan stå for forløbene parvist eller individuelt, og b) der kan deltage flere lærere eller kun en enkelt lærer i hvert forløb.
- På nogle skoler har man fokus på at arbejde med Læring, der ses på mellemtrinnet. På andre skoler har man også udbredt det til indskoling og udskoling på trods af, at projektet har fokus på mellemtrinnet.
- Der er forskel på, hvor mange timer de enkelte skoler har afsat til vejviserne til arbejdet med Læring, der ses. Derudover er der forskel på, hvor mange timer de enkelte skoler har frigjort på forhånd, dvs. planlagt i forbindelse med skoleårets skemalægning, og hvor meget tid der må vikardækkes.

### **Hvor langt er skolerne i arbejdet med praksisforandringen?**

- Der er variation i forhold til, hvor langt de seks skoler er med at udbrede Læring, der ses til praksis og herunder, hvor mange forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere man har gennemført på de enkelte skoler. Evalueringen viser desuden, at parameteren feedback opleves som sværere at arbejde med end parameteren målstyret læring.
- Lederne og didaktiske vejvisere på tre af de seks skoler vurderer, at Læring, der ses på nuværende tidspunkt har gjort en forskel. De tre skoler er kendetegnet ved, at det er her, man er nået længst i udbredelsen til praksis i form af gennemførelsen af forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere. Det er på disse tre skoler, at motivationen for arbejdet med Læring, der ses er størst, og det er her, at ledelsen følger vejvisernes arbejde tættest.
- Ifølge de didaktiske vejvisere og lederne på de tre skoler er det primært forløbene, som vejviserne gennemfører med lærerne, og herunder de pædagogisk-didaktiske refleksioner, der har gjort en forskel.

### **Hvilke faktorer fremmer praksisforandringen?**

- Evalueringen peger som nævnt på, at der er en positiv sammenhæng mellem lærernes, vejvisernes og ledernes motivation i forhold til at arbejde med Læring, der ses, og hvor langt man er i arbejdet med parametrene og udbredelsen af Læring, der ses til praksis. Evalueringen kan dog ikke sige, om det er motivationen, der driver praksisændringen fremad, eller om motivationen er et resultat af, at man er kommet godt i gang med at arbejde med Læring, der ses.
- Generelt er der opbakning fra ledelsen til Læring, der ses på alle skolerne. Der er dog forskel på, hvor tæt ledelsen på de enkelte skoler følger arbejdet med Læring, der ses. Evalueringen viser som nævnt, at der er en positiv sammenhæng mellem, hvor langt man er med at arbejde med Læring, der ses, og hvor tæt ledelsen følger arbejdet. De skoler, der er nået længst med Læring, der ses, er også de skoler, hvor ledelsen følger arbejdet tæt.
- Vejviserne giver generelt udtryk for, at de har fået stort udbytte af deres sparring med konsulenterne fra UCC og Metropolit og kan bruge dette udbytte i deres arbejde med at understøtte ændringerne i undervisningspraksis på deres skoler.

### Hvilke faktorer hæmmer praksisforandringen?

- En del vejvisere giver udtryk for, at de er usikre på deres rolle. Hvis vejviserne er usikre på, hvordan de skal agere, kan det hæmme arbejdet med at ændre praksis på skolerne, da vejviserne er meget væsentlige forandringsagenter i Læring, der ses.
- De didaktiske vejvisere giver også udtryk for, at de ikke opfatter sig selv som eksperter inden for de seks parametre i Læring, der ses. Deres rolle er i højere grad at være sparringspartnere for kollegaerne. Nogle vejvisere vurderer, at det er hensigtsmæssigt, fordi det er lærernes refleksion, der skal drive praksisændringen. Andre vurderer, at det er uhenigtsmæssigt, at vejviserne ikke har en større teoretisk ballast i forhold til de seks parametre.

Nogle ledere og didaktiske vejvisere giver udtryk for, at der har været usikkerhed om målet med Læring, der ses samt usikkerhed om forventningerne til både ledelse og vejvisere på skolerne, og mange oplever, at der mangler ressourcer til arbejdet med praksisforandringen. Samtidig giver flere interviewpersoner udtryk for, at kompetenceudviklingsforløbet ikke i tilstrækkelig grad har været tilpasset de enkelte skolers behov.

### Opmærksomhedspunkter

Læring, der ses er en kompleks praksisforandring, der stiller store krav til samarbejde, åbenhed og villighed til at arbejde med undervisningen på nye måder. Midtvejsnotatet peger på, at alle de seks undersøgte skoler er i gang med arbejdet. Notatet peger dog også på, at der er store forskelle på skolernes kapacitet i forhold til at arbejde med praksisforandringen.

I det videre arbejde med Læring, der ses kan Københavns og Frederiksberg Kommuner med fordel have opmærksomhed på følgende punkter:

- **Fasthold den fleksible tilgang**, hvor skolerne selv vælger, hvilke parametre de vil arbejde med. Det har været en klar fordel i arbejdet med praksisændringen, da skolerne dermed har haft gode muligheder for at få Læring, der ses til at passe ind i skolens arbejde. I det videre arbejde med Læring, der ses kan denne tilgang med fordel fastholdes.
- **Fasthold målrettet sparring til vejviserne**. Vejviserne har forskellige forudsætninger for arbejdet og arbejder i forskellige organisatoriske kontekster. Derfor har de forskellige behov for sparring med de eksterne konsulenter. Der bør være særlig fokus på de vejvisere, der arbejder i en organisatorisk kontekst, hvor der er modstand mod Læring, der ses, da de har en særlig svær rolle.
- **Tydeliggør mål og forventninger**. Der er en del usikkerhed på skolerne om, hvad målet med Læring, der ses er, og hvilke forventninger der er til skolernes arbejde. Der er også usikkerhed blandt vejviserne om, hvad der forventes af dem i deres rolle. Disse usikkerheder hæmmer praksisforandringen. Både de to skolevæsner og ledelsen på de enkelte skoler kan med fordel tydeliggøre forventningerne. Det bør ske i et koordineret samspil med de eksterne konsulenter, som yder sparring til de didaktiske vejvisere.
- **Støt skolerne i at udarbejde detaljerede og realistiske planer for arbejdet**. Nogle skoler har en klar plan for, hvordan arbejdet med Læring, der ses og de forskellige parametre skal gribes an: hvornår og hvordan. De klare planer mindsker usikkerheden og fremmer praksisforandringen.
- **Klæd vejviserne bedre på i forhold til konkrete værktøjer**. Vejvisernes rolle er at være sparringspartnere og ikke eksperter, men mange vejvisere oplever et behov for, at de i deres sparring med kollegaerne er klædt bedre på i forhold til viden om, hvordan man kan arbejde med de forskellige parametre.

- **Tæt opfølgning fra skoleledelserne.** Ledelsesfokus er generelt en af de væsentligste faktorer i forhold til en succesfuld praksisforandring, og midtvejsevalueringen peger på, at på de skoler, hvor man er længst med Læring, der ses, følger ledelsen vejvisernes arbejde tæt.
- **Understøt udvikling af samarbejdskultur.** På flere skoler arbejdes der allerede med at udvikle en samarbejdskultur – også som et led i arbejdet med Læring, der ses. Men evalueringen peger på, at manglende samarbejdskultur kan hæmme praksisforandringen. Det bør derfor overvejes, hvordan arbejdet med at udvikle en samarbejdskultur kan understøttes yderligere, så lærerne fx i højere grad deler erfaringer og låner undervisningsforløb af hinanden.

# 1 Baggrund og metode

Frederiksberg og Københavns Kommuner har iværksat projektet Læring, der ses, som er et større udviklingsprojekt med et mål om at skabe differentierede og inkluderende læringsmiljøer, som skal sikre læring, inklusion og social udvikling for alle eleverne på de to kommuners skoler, så alle børn lærer så meget, som de kan.

Projektet omfatter mellemtrin på de to kommuners 79 folkeskoler. Udgangspunktet for ændring af den pædagogiske og didaktiske praksis i undervisningen er et kompetenceudviklingsforløb. Forløbet er målrettet skolernes ledelser med fokus på forandringsledelse og læringsledelse. På skolerne er der udpeget didaktiske vejvisere, der skal understøtte ændringen i praksis. Skolernes didaktiske vejvisere har fået kompetenceudvikling med fokus på læringsledelse, evaluering, refleksion og vejledning. Kompetenceudviklingen af ledere og didaktiske vejvisere er forløbet som to parallelle spor med op til flere fælles sessioner.

Ændringen i pædagogisk praksis betyder, at undervisningen skal tage afsæt i klare mål for læring, og at følgende parametre skal ses i en sammenhæng:

## **Parametre i Læring, der ses**

- Målstyret læring (fx at mål er synlige og kendte for eleverne)
- Differentiering (fx at læringsmål er tydelige med hensyn til mulighed for forskellig grad af målopfyldelse)
- Progressionsvurdering (fx at eleverne forstår og kan fortælle om progressionen i egen læring)
- Feedback (fx at eleverne kan modtage og anvende feedback fra læreren/pædagogen)
- Evaluering (fx at eleverne tager aktivt del i evalueringen af undervisningen)
- Inkluderende læringsmiljøer (fx et læringsmiljø, hvor alle elever er anerkendte deltagere i det sociale og faglige fællesskab med pædagoger, lærere).

Målsætningen med denne tilgang er (jf. kommunernes projektbeskrivelse), at

*skabe grundlaget for den faglige og didaktiske samskabelses- og refleksionsproces i skolens faglige fora, og være retningsgivende for tilrettelæggelse og afvikling af skolens læringsaktiviteter.*

## 1.1 Evaluering af projektet

Evalueringen af projektet Læring, der ses er finansieret af A. P. Møller Fondens og ledes og gennemføres af KORA i tæt samspil med de to projektkommuners styregruppe og A.P. Møller Fondens styregruppe.

Formålet med evalueringen er at afdække, om projektets mål nås og hvordan, herunder at afdække incitament og barrierer for udviklingen af Læring, der ses. Evalueringen gennemføres som en punktevaluering med tre nedslag. Følgende er en afrapportering af resultaterne for



andet nedslag<sup>1</sup>. Målingen er designet som en formativ evaluering, hvor KORA har undersøgt, hvad der fremmer og hæmmer praksisforandringen med henblik på løbende at identificere behov for justeringer i projektet.

### **Evalueringens tre nedslag**

#### Første måling:

Har fokus på udbyttet af kompetenceudviklingen samt ledernes og de didaktiske vejviseres forventninger til praksisforandringen. Målingen er gennemført som en spørgeskemaundersøgelse på alle 79 skoler, samt uddybende interview på seks udvalgte skoler.

#### Anden måling:

Har fokus på, hvad der fremmer og hæmmer praksisforandringen. Målingen gennemføres som uddybende interview på de seks udvalgte skoler.

#### Tredje måling:

Har fokus på, om der er der sket en praksisændring, samt hvad der fremmer og hæmmer praksisforandringen. Målingen gennemføres som en spørgeskemaundersøgelse på alle 79 skoler, samt uddybende interview på seks udvalgte skoler.

## 1.2 Metode

For at tilvejebringe en dybdegående viden om arbejdet med Læring, der ses i praksis er midtvejsmålingen gennemført som en kvalitativ interviewundersøgelse. Interviewene har haft fokus på ledernes og de didaktiske vejviseres motivation for at arbejde med Læring, der ses; organisering og roller samt den forandring af praksis, som følger af arbejdet med Læring, der ses.

Interviewene er gennemført i oktober måned 2016. Der er gennemført interview med ledere på seks udvalgte skoler<sup>2</sup> samt fokusgruppeinterview med de didaktiske vejvisere på de seks udvalgte skoler.

**Tabel 1.1** Oversigt over interviewede

Skole	Didaktiske vejvisere	Ledere
Skole 1	2	3
Skole 2	3	1
Skole 3	3	1
Skole 4	2	1
Skole 5	2	1
Skole 6	3	1
I alt	15	8

Kilde: Interviewdata

<sup>1</sup> Resultaterne af første nedslag forefindes via følgende link: <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i13458/Projekt-“Laering,-der-ses”>

<sup>2</sup> Et enkelt lederinterview er gennemført som et fokusgruppeinterview med tre ledere på skolen, efter skolens eget ønske.

De seks skoler er udvalgt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen, som blev gennemført som en del af 1. måling, og i samarbejde med kommunernes styre- og projektgruppe. Udvælgelsen af skolerne er sket ud fra et ønske om at opnå maksimal variation i forhold til skolernes udgangspunkt for praksisforandringen samt skolernes kapacitet i forhold til at arbejde med praksisforandringen.<sup>3</sup> De seks skoler er gennemgående i de kvalitative undersøgelser i evalueringens tre nedslag. Der er udvalgt to skoler i Frederiksberg Kommune og fire skoler i Københavns Kommune.

Idet dataindsamlingen i 2. måling alene består i kvalitative interview på de seks udvalgte skoler, kan resultaterne ikke generaliseres statistisk ud til alle de resterende 73 deltagende folkeskoler. Resultaterne kan dog generaliseres analytisk, da skolerne er udvalgt med fokus på at sikre så bredt et erfaringsgrundlag som muligt. Derfor er de seks skolers samlede erfaringer formentligt også relevante for de øvrige folkeskoler.

---

<sup>3</sup> På baggrund af resultaterne af 1. måling er der udarbejdet en samlet score for skolerne på baggrund af deres besvarelse af spørgsmål om, hvor meget de i forvejen arbejdede med elementerne i de seks parametre i Læring, der ses, samt deres forventninger til, hvad der ville blive svært/nemt i det fremtidige arbejde med Læring, der ses. Herefter blev der udvalgt tre skoler med en lavere score og tre skoler med en højere score.

## 2 Hvordan arbejder skolerne med Læring, der ses?

I dette kapitel beskrives, hvordan de seks skoler arbejder med Læring, der ses i praksis. Der er fokus på a) skolernes valg af, hvilke parametre de har arbejdet med, b) det konkrete arbejde med Læring, der ses og c) de organisatoriske rammer for arbejdet. Til sidst beskrives det, hvor langt de seks skoler er i arbejdet, og hvorvidt Læring, der ses har gjort en forskel for praksis på de seks skoler. Kapitlet har således en beskrivende karakter, hvor formålet er at identificere ligheder og forskelle i arbejdet med Læring, der ses på skolerne, herunder at tilvejebringe viden om skolernes grundlag for arbejdet med Læring, der ses.

### 2.1 Hvilke parametre arbejdes der med?

Evalueringen viser, at der er stor variation i, hvilke parametre de seks skoler har valgt at have fokus på. De parametre, flest skoler har fokus på, er målstyret læring og feedback. Der er også variation i forhold til baggrunden for, at man har valgt de parametre, man har, samt hvordan man er nået frem til, hvilke parametre man ville fokusere på. Ligeledes er der stor variation i forhold til, hvor mange parametre man arbejder med på de enkelte skoler.

Der er stor variation i, hvilke parametre de seks skoler har valgt at have fokus på (se tabel 3.1). Der er ligeledes stor variation i, hvor mange parametre man indtil videre i projektperioden har haft mulighed for og tid til at arbejde med på de enkelte skoler. En enkelt skole, har alene haft fokus på inkluderende læringsmiljøer, mens andre skoler har haft fokus på mellem tre og fire parametre. De parametre, som flest af skolerne har haft fokus på, er målstyret læring og feedback.

**Tabel 2.1** Valg af parametre

Parametre	Målstyret læring	Differentiering	Progressionsvurdering	Feedback	Evaluering	Inkluderende undervisningsmiljøer
Skole 1						X
Skole 2	X			X	X	X
Skole 3				X	X	
Skole 4	X			X		X
Skole 5	X	X	X		X	
Skole 6	X	X		X		

Kilde: Interviewdata

Der er tilsvarende stor variation i baggrund for skolernes valg af, hvilke parametre de har haft fokus på i første omgang. De primære begrundelser har handlet om:

- Hvad der gav mest mening for lærerne
- Hvad der har været mindst praksiserfaring med

- Hvad der har været det naturlige afsæt i Læring, der ses.

Nogle skoler har således taget udgangspunkt i, hvad der har givet mest mening for lærerne. Skolen, der har valgt at arbejde med inkluderende læringsmiljøer, har fx mange børn, som har særlige behov i undervisningen. På disse skoler har lærerne udtrykt et behov for, at det netop var den del af projektet 'Læring der ses', der ville have størst effekt. Tilsvarende valgte man på en anden skole at have fokus på differentiering ud fra lærernes udtrykte behov herfor. På denne skole valgte man samtidig også at have fokus på progressionsvurdering, fordi det var den parameter, man havde mindst kendskab til og praksiserfaring med på skolen.

Fire skoler har fokus på parameteren målstyret læring. På to af disse skoler har man taget udgangspunkt i at arbejde med målstyring, fordi man har set målstyring som et naturligt udgangspunkt for arbejdet med de seks parametre i Læring, der ses. På begge disse skoler er man derfor startet med at arbejde med formuleringen af mål og har med det afsæt fokus på efterfølgende at arbejde sig igennem de øvrige parametre.

Det er forskelligt, hvordan man på skolerne er nået frem til, hvilke parametre man ville fokusere på. Enten er ledelsen kommet med et udspil, som efterfølgende er drøftet med de didaktiske vejvisere, eller også har vejviserne valgt de parametre, de ønskede at have fokus på i første omgang. Atter andre skoler har spurgt lærerne og endelig har en enkelt skole gennemført en afstemning blandt lærerne for at identificere de parametre, som lærerne havde mindst praksiserfaring med.

## 2.2 Hvordan arbejder skolerne med Læring, der ses?

Evalueringen viser, at forløbene mellem didaktiske vejvisere og lærere er relativt ens på tværs af de seks skoler. Der er dog variation i forhold til deltagersammensætningen i skolernes forløb samt forløbenes omfang. Derudover er der variation i forhold til, om man har valgt at udbrede Læring, der ses på hele skolen, eller man som tiltænkt kun arbejder med det på mellemtrinnet.

### 2.2.1 Organiseringen af forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere på skolerne

Tabellen nedenfor giver et overblik over, hvordan forløbene er organiseret. Tabellen uddybes nedenfor.

**Tablet 2.2** Hvor mange deltager i forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere på skolerne?

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6
Didaktiske vejvisere om et forløb	2	2	1	1	1	1
Individuelle eller gruppeforløb?	Gruppe	Gruppe	Individuelt	Gruppe/ individuelt	Individu- elt/gruppe	Gruppe

Formen på forløbene mellem didaktiske vejvisere og lærere er relativt ens på tværs af skolerne og følger følgende skabelon:

- Formøde/Samtale
- Observation/Aktion
- Opfølgende samtale/Refleksion.

Forløbene med lærerne kan have forskellig deltagersammensætning. Det varierer således, om man på skolerne har valgt a) at afvikle forløbene i fagteams, årgangsteams eller klasseteams, og om b) der afvikles gruppeforløb eller individuelle forløb. På en skole har man fx organiseret det således, at lærere i grupper på tre har et fælles forløb med en didaktisk vejviser. Her samles alle fire til formøde og drøfter forløbet i forhold til den udvalgte parameter. Herefter er der én lærer, der underviser, mens de andre observerer, og til sidst samles der op i gruppen. Sammensætningen af lærerne er her på tværs af fag:

*De sidder ikke i samme fag, de sidder uafhængigt af fag, fordi vi mener, at det her er noget, der går på tværs af fag. Det kan godt være, det er matematiklærerens forløb, men de andre kan godt give feedback på, hvordan differentiering er tænkt ind i undervisningen. (Leder)*

På en anden skole deltager to lærere i det enkelte forløb. Begrundelsen handler her både om sparring, men også om tryghed for lærerne:

*Den lærer, der skal udføre aktionen, har en teammakker, som man kan planlægge, finjustere og sparre med omkring forberedelsen, men også fordi, vi har haft lidt dårlige erfaringer, hvor nogen har følt sig meget alene, og der er ingen, der bliver dygtigere af at have det dårligt, så det skal foregå under nogle rammer, hvor man føler sig tryk og tør gøre nogle ting. (Didaktisk vejviser)*

Der er også forskel på, hvor mange didaktiske vejvisere, der deltager i hvert forløb. På to af skolerne kører vejviserne forløbene sammen to og to, mens vejviserne på de øvrige skoler kører forløbene med lærerne selv. Om baggrunden for at køre forløb sammen udtaler en vejviser på den ene skole:

*Jeg ville ikke synes, at det er forsvarligt at gøre det alene i forhold til en lærer, det kan meget hurtigt ende i sniksnak, og der er også en god dynamik i, at vi er forskellige, også i måden vi forholder os til projektet på. (Didaktisk vejviser)*

Der er også variation i omfanget af forløbene på de enkelte skoler. På den skole, hvor forløbene har kortest varighed, afvikles et forløb over 3 lektioner, og der observeres i én lektion. På den skole, hvor forløbene er længst, tager et forløb 12 lektioner, og der observeres 2-3 lektioner om ugen over flere uger.

### 2.2.2 Udbredelsen af Læring, der ses

Halvdelen af de seks skoler har valgt at udbrede Læring, der ses på hele skolen, dvs. til både indskoling, mellemtrin og udskoling. Her har Læring, der ses og de seks parametre været temaer på pædagogiske eftermiddage. På to af disse skoler kører vejviserne forløb for alle lærerne på skolerne. På den sidste skole skal alle lærerne forholde sig til og arbejde med parametrene i Læring, der ses efter introduktionen på de pædagogiske eftermiddage, men vejviserne kører kun forløb på mellemtrinnet.

På tre skoler er arbejdet koncentreret på mellemtrinnet. Her er det øvrige lærerkollegie også informeret om Læring, der ses. Samtidig arbejder man på to af disse skoler mere generelt med målstyret læring på hele skolen.

## 2.3 Hvilke organisatoriske rammer er der for vejviserne?

Evalueringen viser, at der er stor forskel på de organisatoriske rammer på de seks undersøgte skoler. Der er blandt andet forskel på, hvor mange timer de didaktiske vejvisere har fået til arbejdet med Læring, der ses på de forskellige skoler. Der er også forskel på, hvor meget tid der er frigjort på forhånd, og hvor meget der vikardækkes.

Der er relativ stor forskel på, hvor mange ressourcer de enkelte skoler har afsat til arbejdet med Læring, der ses.

- På én skole er der fx én lektionsnedsættelse og vikardækning for resten.
- På en anden skole er der to lektionsnedsættelser, og skemaerne er arrangeret, så der er én undervisningsfri dag, hvilket nedsætter behovet for vikardækning i forbindelse med vejvisning.
- På en tredje skole er der ikke frigjort tid på forhånd, men i stedet vikardækkes alle vejvisernes timer.

Det reelle tidsforbrug på de forskellige skoler er ikke afdækket. Indtrykket fra interviewene er dog, at der er store forskelle. Hvor de enkelte vejvisere på én skole måske bruger 20 timer pr. år, bruges der op mod 80 timer pr. år på en anden skole.

Der er også stor forskel på, hvor mange forløb den enkelte vejviser forventes at afvikle på den enkelte skole. Og der er forskel på, hvor omfangsrige disse forløb er (se afsnit 2.2). På én skole forventes hver vejviser at køre forløb med to lærere i dette skoleår. På en anden skole forventes hver vejviser at køre seks forløb pr. halvår. Samtidig er der forskel på, hvor lang tid vejviserne bruger på at holde møder og sparre med hinanden. På nogle skoler mødes vejviserne jævnligt og sparrer med hinanden. På andre skoler mødes vejviserne ikke på denne måde.

## 2.4 Hvor langt er skolerne i arbejdet med praksisforandringen?

Evalueringen peger på, at der er forskel på, hvor meget de seks skoler har arbejdet med Læring, der ses i praksis og herunder, hvor mange forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere man har gennemført på de enkelte skoler. Evalueringen viser desuden, at parameteren feedback opleves som sværere at arbejde med end parameteren målstyret læring.

I det følgende beskrives mere detaljeret, hvor langt skolerne er med at arbejde med Læring, der ses i praksis, og hvilken forskel valget af parametre gør for dette arbejde.

### 2.4.1 Udbredelse til praksis

Evalueringen peger på, at der er forskel på, hvor meget skolerne faktisk har arbejdet med Læring, der ses i praksis. På nogle skoler er der gennemført ganske få eller ingen forløb mellem didaktiske vejvisere og lærere, mens man på andre skoler er godt i gang med at gennemføre forløb med lærerkollegaerne.

To skoler havde allerede forud for arbejdet med Læring, der ses iværksat egne projekter med henblik på at udvikle arbejdet med synlige mål på skolerne. For disse skoler ligger arbejdet med Læring, der ses i forlængelse af eller overlapper med deres egne projekter, og grænsen mellem de interne projekter og Læring, der ses er ifølge skolerne flydende. På den ene skole er de godt i gang med at arbejde med målstyring, men er ifølge lederen på skolen endnu ikke i mål med arbejdet. Næste skridt på denne skole er, at de bliver bedre til at opstille mål samt sikre, at der er progression i målene. Lederen på den anden skole fortæller, at man på skolen har iværksat krav om faglige årsplaner i alle fag med tilknyttede mål fra fælles forenklede mål. Ifølge lederen opstiller alle lærerne på skolen mål for deres undervisning, og alle er på et eller andet niveau med på, at det er måden at arbejde på. Dette bakkes op af vejviserne.

Der er dog også skoler, der ikke er nået så langt. På en skole har man fx brugt meget tid på at overveje, hvordan man skal gennemføre forløbene med lærerne, men vejviserne har endnu ikke gennemført ret mange forløb med lærerkollegerne. Lederen på en anden skole oplever tilsvarende, at vejviserne ikke er så meget ude i andre klasser end deres egne og gennemføre forløb endnu.

På alle seks skoler er man, som det fremgår, i en eller anden grad i gang med at arbejde med Læring, der ses. Når de interviewede forholder sig til, hvor langt de er nået, vurderer de sig i forhold til andre skoler, som de kender. Dette kan være et udtryk for, at der ikke i projektet har været pejlemærker, som har vist, hvor langt de burde være på nuværende tidspunkt – denne pointe fremhæves af én af de interviewede ledere, som giver udtryk for, at de derfor ikke kan vurdere, om de er kommet langt nok. På en anden skole bliver det fremhævet, at en praksisforandring tager tid, og at det vil tage lang tid, før Læring, der ses er en del af praksis.

## 2.4.2 Arbejdet med parametrene

Målstyret læring og feedback er de to parametre, som flest skoler arbejder med jf. Tabel 2.1

At arbejde med målstyret læring er et væsentligt element i skolereformen i 2014, og det er ikke overraskende, at de skoler, der i forbindelse med projekt Læring, der ses har valgt at have fokus på målstyret læring, er forholdsvis langt i arbejdet med parameteren. Lederne og de didaktiske vejvisere giver udtryk for, at lærerne er bevidste om at opstille mål for undervisningen og på én skole beskriver man, at det gør en tydelig forskel for eleverne.

På flere af skolerne oplever man omvendt, at det er svært at arbejde med feedback. Brugen af feedback i undervisningen er væsentlig mindre udbredt, og der er ikke i samme grad en fælles opfattelse af, hvad feedback er. Samtidig oplever vejviserne, at det er anderledes at have didaktiske refleksioner i forhold til feedback end til målstyring, fordi arbejdet med målstyring opleves som mere indlysende og overordnet end arbejdet med de andre parametre.

## 2.5 Gør Læring, der ses en forskel?

Ledere og didaktiske vejvisere på tre af de seks skoler vurderer, at Læring, der ses har gjort en forskel. Det er først og fremmest de forløb, som vejviserne gennemfører med lærerne, der vurderes at skabe forskellen. På tre skoler vurderer lederne og de didaktiske vejvisere ikke, at Læring, der ses har gjort en forskel endnu. Det skal bemærkes, at skolerne først har gennemført forløb med lærerne i 2016, hvorfor det ikke på nuværende tidspunkt kan forventes, at Læring, der ses har gjort en væsentlig forskel alle steder.

På tre af de seks skoler vurderer ledere og vejvisere<sup>4</sup>, at arbejdet med Læring, der ses har gjort en forskel for praksis. Det er primært aktionslæringsforløb, som vejviserne afvikler med lærerne, der fremhæves at have gjort en forskel for undervisningspraksis. Det fremhæves, at især refleksioner over undervisningen er meget nyttige. En vejviser fortæller:

*Vi skaber et rum, hvor vi træder ud af vores undervisning og ser den udefra. Der har været et ønske om dette, men det har været svært at finde et rum for det, bragt det i spil'... Dette projekt skaber et legitimt rum for at forløse denne ambition. (Didaktisk vejviser)*

Det skal bemærkes, at åbenheden blandt lærerne i forhold til at få observeret undervisningen varierer, hvilket uddybes i afsnit 3.4.3.

Der er også enkelte ledere og vejvisere, der peger på, at arbejdet med de konkrete parametre i Læring, der ses gør en forskel. Enten fordi parametrene strukturerer den faglige samtale i aktionslæringsforløbene, eller fordi parametrene skaber en større bevidsthed i undervisningen.

At der ikke er flere, der oplever, at parametrene i sig selv gør en forskel, kan skyldes flere forhold. For det første fremhæver en del ledere og vejvisere, at de i forvejen arbejdede med de valgte parametre på skolerne. Derfor er det svært at skelne mellem virkningen af Læring, der ses og virkningen af de initiativer, der i forvejen var igangsat. For det andet oplever nogle vejvisere, at de ikke er teoretisk klædt på i forhold til de seks parametre. Dette punkt uddybes nærmere i afsnit 3.1.

Lederne og vejviserne fra de tre sidste skoler vurderer ikke, at Læring, der ses har gjort en forskel. På disse tre skoler vurderer ledere og vejvisere, at de endnu ikke er nået så langt med at få Læring, der ses ud i praksis, at projektet har haft mulighed for at gøre en forskel.

---

<sup>4</sup> På nogle af disse skoler er lederne mest positive. På andre skoler er det vejviserne, der er mest positive



## 3 Hvad fremmer og hæmmer praksisforandringen?

I dette kapitel analyseres, hvilke faktorer der ser ud til at fremme eller hæmmer arbejdet med praksisændringen på skolerne. Der er fokus på vejvisernes rolle, ledelse, rammerne for Læring, der ses samt på lederes, vejviseres og medarbejdernes motivation.

### 3.1 Vejvisernes rolle

Evalueringen viser, at en del vejvisere både er usikre på deres rolle og på formålet med Læring, der ses, samt at positionen mellem ledelse og kollega kan være vanskelig. Hvis vejviserne er usikre på, hvordan de skal agere, og hvilke forventninger der er til dem som didaktiske vejvisere, kan det hæmme arbejdet med at ændre praksis på skolerne, da vejviserne er meget væsentlige forandringsagenter i Læring, der ses.

Evalueringen viser også, at vejviserne ikke opfatter sig selv som eksperter i de seks parametre. Deres rolle er i højere grad at være sparringspartnere for kollegaerne. Nogle vejvisere vurderer, at det er hensigtsmæssigt, fordi det er lærernes refleksion, der skal drive praksisændringen. Andre vurderer, at det er uhensigtsmæssigt, at vejviserne ikke har en større teoretisk ballast i forhold til de seks parametre.

Hovedparten af vejviserne på de seks skoler er udvalgt blandt lærere, der i forvejen har andre roller på skolen. Der er fx en del vejledere blandt vejviserne. Én skole har bevidst udelukkende valgt vejledere til rollen. På andre skoler er der også vejvisere, der ikke er vejledere. Vejviserne er udvalgt efter forskellige kriterier, men typisk har der været fokus på, at de skulle have legitimitet i lærerkollegiet og have kompetencer til at drive processen.

Generelt opfatter vejviserne deres rolle som sparringspartnere for deres kollega, og vejviserne anser ikke sig selv for at være eksperter i forhold til de seks parametre. Nogle vejvisere vurderer, at de ikke er klædt teoretisk på i forhold til parametrene. Det betyder, at de ikke oplever, at de kan bidrage konkret til at løfte arbejdet – fx ved at præsentere konkrete værktøjer inden for alle seks parametre. De kan udelukkende bidrage med sparring og refleksion og oplever ikke nødvendigvis, at de er klogere omkring parametrene end deres kollegaer. Dette opleves som en fordel af nogle didaktiske vejvisere. En vejviser siger fx:

*Det, vi skal gøre, er at stille refleksionsspørgsmål. Det er processen, der er vigtig, det er der, læringen er. Vi kan godt give en løsning, og det kan godt være, vi er nødt til det engang imellem. Men så er der jo ikke så meget læring i det, for så har de bare fået én metode til noget, der kan løses på uendelig mange måder. (Didaktisk vejviser)*

Andre vurderer, at det er en ulempe. Som en leder udtrykker det:

*Jeg synes, vi nogle gange kommer til at reflektere på baggrund af uvidenhed, når vi ikke har en faglig basis. (Leder)*

I forhold til vejvisernes rolle som sparringspartner i forløbene mellem didaktiske vejvisere og lærerne er der flere vejvisere og ledere, der giver udtryk for, at det kan være en fordel, at vejviseren er vejleder. Vejlederne er måske mindre tilbageholdende i forhold til at opsøge kollegaerne og foreslå et forløb med en didaktisk vejviser, og de er trænet i rollen. Der er dog ikke nogen entydig sammenhæng mellem vejvisernes baggrund og deres oplevelse af vejviserrollen.

En del af vejviserne udtrykker, at de er usikre på deres rolle, og mange oplever vejviserrollen som vanskelig. Nogle oplever fx, som beskrevet ovenfor, at de ikke ved mere end kollegaerne om parametrene, men deres kollegaer forventer, at de kan komme med konkrete løsninger. En vejviser beskriver fx, at erfarne lærere formentlig vil forvente, at man som vejviser kan komme med en løsning, for hvad skal man ellers komme med? Derfor har vejviseren valgt at køre forløb med yngre lærere, hvor vejvisernes egne erfaringer kan være værdifulde. En anden vejviser, som er meget bevidst om rollen som sparringspartner frem for ekspert, fortæller tilsvarende, at lærerne alligevel møder vejviserne med: *"der er jer, der kan det"*.

Vejviserens rolle er et sted mellem kollega og ledelse, men uden formelle ledelsesbeføjelser, og det kan være en udfordrende position. På flere skoler italesættes det fx, at vejlederne ikke er 'ledelsens forlængede arm', og at de ikke skal være deres kollegaers arbejdsgivere. Der er blandt vejviserne usikkerhed om, hvad man som vejviser kan sige til en kollega, hvis man fx synes, der er noget, der ikke er godt nok i undervisningen. Som en vejviser siger:

*... hvordan kan man udvikle undervisningen og så snakke om det uden at være nedladende eller boss. Altså, man skal finde ud af, hvordan bruger man den funktion, hvordan udvikler man det, for man skal kunne snakke om det, der er svært uden at vi så fordømmer... (Didaktisk vejviser)*

Der er også interviewpersoner, der fremhæver, at det gør rollen mere utydelige, at vejviserne ikke officielt er vejledere.

## 3.2 Ledelse

Evalueringen peger på, at der er opbakning fra ledelsen til Læring, der ses på alle skoler, men indtrykket fra interviewene er, at ledelsen på de skoler, hvor man er kommet længst med at arbejde med praksisændringen, følger projektet tæt.

På alle skolerne er der opbakning fra ledelsen til Læring, der ses, og alle ledere er motiverede for arbejdet (se afsnit 3.4.1). På hovedparten af skolerne ser lederne deres rolle som dem, der skal bane vejen for vejviserne ved at fortælle om projektet og om vejvisernes rolle. På fire af de seks skoler har ledelsen pålagt lærerkollegiet, at de skal indgå i et forløb med de didaktiske vejvisere. På to skoler er deltagelsen i forløb med de didaktiske vejvisere gjort frivillig. På den ene skole diskuterede man, om deltagelsen i forløb skulle basere sig på et frivillighedsprincip eller tvang:

*Der vurderede vi, at der allerede var så mange 'skal ting'... men det tager tid at opbygge en frivillighedskultur. (Didaktisk vejviser)*

På den anden skole er deltagelsen i princippet frivillig, men man anvender en opsøgende tilgang, hvor vejviserne tilbyder sig målrettet, hvor vedkommende vurderer, at et forløb med en

didaktisk vejviser kan give særlig god mening. Evalueringen viser ikke entydigt, om det fremmer praksisændringen at bruge en 'skal' frem for en 'kan' tilgang, da én af de to skoler med frivillig deltagelse er nået relativt langt med praksisændringen.

Der er forskel på, hvor tæt vejviserne oplever, at ledelsen følger deres arbejde med Læring, der ses. På nogle skoler er der mange samtaler mellem ledelsen og vejviserne. På en skole følges vejvisernes arbejde fx ikke så tæt, og ledelsens opbakning opfattes som mere moralsk end substantiel. Når ledelsen følger vejvisernes arbejde tæt, kan det give bedre muligheder for at bakke målrettet op om praksisændringen. Evalueringen viser således en positiv sammenhæng mellem, hvor tæt ledelsen er involveret, og hvor langt skolen er kommet i at arbejde med Læring, der ses i praksis.

### 3.3 Rammerne for Læring, der ses

Evalueringen viser, at den generelle opfattelse hos skolerne er, at der er mange uklarheder om rammesætningen for Læring, der ses, og at der ikke har været tilstrækkelig opfølgning og opmærksomhed på projektet fra kommunalt hold. Derudover opleves det som uhensigtsmæssigt, at kompetenceudviklingen og arbejdet med praksisforandringen ikke i højere grad er blevet tilpasset den enkelte skoles behov. På skolerne gives der desuden udtryk for, at der ikke har været afsat ressourcer nok til arbejdet med Læring, der ses ude på skolerne. Evalueringen viser også, at de didaktiske vejvisere generelt har fået et stort udbytte af konsulentsparringen.

I det følgende beskrives, hvordan projektets rammesætning, ressourcerne til projektet samt konsulenterne fra UCC/Metropol spiller ind på arbejdet med praksisændringen.

#### 3.3.1 Rammesætningen

På de fleste af de seks skoler gives der udtryk for, at projektets rammesætning kunne være mere tydelig. En skole er dog meget positiv over for forvaltningens rammesætning:

*[...] der har været mange gode ting, den fælles uddannelse, stor forventning og opbakning fra forvaltningen, det har været rigtig godt. Vi er gode til at holde gryden i kog ude på skolen, men forvaltning og konsulenter er også gode til at holde gryden i kog. (Leder)*

Dette er dog, som nævnt, ikke den generelle opfattelse. På en anden skole siger en leder fx:

*Jeg tænker, at hvis man skal have sådan noget her implementeret i bund, så skal det lokale supportteam (kommunen, red.) også huske, at det har vi meldt os til. (Leder)*

På skolen oplever man ikke, at der fra kommunalt hold har været en opfølgning på Læring, der ses, og lederen er bekymret for, at Læring, der ses kommer til at drukne i projektmylder.

På en anden skole oplever ledelsen tilsvarende, at Læring, der ses har været en vanskelig størrelse, fordi der har været en del uklarheder. Uklarheder om, hvordan det skal udbredes til resten af skolen. Uklarheder om, hvilke medarbejderkompetencer man skulle lægge til grund for udpegningen af didaktiske vejvisere. Uklarhed om, hvordan kompetencerne fra kurset skulle

omsættes i organisationen. Uklarhed om, hvad meningen med projektet har været. På skolen har man forsøgt at skabe sin egen mening i Læring, der ses:

*[...] så må vi gøre det, der giver mening for os. Så kan det godt være, at vi kører et andet spor end det, der var meningen. Vi har talt om nogle gange, at så kører projektet, og så trækker vi det ind, der kan bruges hos os. Om det så gør den forskel, som der var tænkt, det ved vi ikke, for vi ved ikke, hvad der var tænkt. (Leder)*

Flere ledere og vejvisere giver udtryk for, at det har været u hensigtsmæssigt, at alle skoler har været igennem det samme kompetenceudviklingsforløb:

*"Der var nogle skoler, der var meget længere end os. Så er der mange skoler, hvor det her er skudt helt vildt over målet". (Leder)*

På flere skoler efterspørges en lidt mere målrettet støtte til praksisforandringen på skolerne, med fokus på de områder, hvor den enkelte skole oplever udfordringer:

*Jeg synes fokuset på, hvor skolen har en udfordring, blev overset. Hvor er det skolen har brug for hjælp og støtte? [...] man skal blive mere opmærksom på, hvor den enkelte skole har sit næste skridt. (Leder)*

På en skole oplever ledelsen, at den kaskadeeffekt, man havde forventet, at Læring, der ses ville føre til, er udeblevet. Dette er ledelsen ikke overrasket over:

*Den effekt udebliver ved kun at uddanne få personer, det er der lavet forskning på. Jeg tror problemet er, at man har lavet noget, der er 'one size fits all', og det gør det ikke. (Leder)*

### 3.3.2 Ressourcer

På skolerne gives der også udtryk for, at der ikke er afsat nok ressourcer til Læring, der ses, og at de ressourcer, der er afsat, kunne anvendes på en mere hensigtsmæssig måde. På en skole problematiseres det fx, at skolerne som regel har planlagt deres ressourceforbrug tre år ud i fremtiden:

*[...] når der så kommer et projekt ind over, som kræver ressourcer, hvis det skal implementeres ordentligt, så skal du som ledelse korrigere din strategiplan, og det er ikke altid, at der bliver tænkt i det, og så kan et projekt godt dø på forhånd, fordi ressourcerne allerede er låst i noget, der giver mening ind i huset. (Leder)*

På en anden skole italesættes det, at man godt er klar over, at kompetenceudvikling er dyrt, og at man godt ved, at det er dyrt at købe lærertimer, men det er vigtigt, at der følger ressourcer med, hvis man ønsker at forankre en forandring. Andre skoler problematiserer den måde, hvorpå ressourcerne i projektet er anvendt:

*Hvis alle de midler, der var brugt uden om projektet, var blevet brugt i projektet, ville det have gjort en langt større forskel, [...] der er sat et utal af timer af til konsulentbistand, nogle gange er det sådan, at vi skal sidde og finde på, hvad vi skal bruge de konsulenter til, og jeg tænker, at de penge ville være bedre brugt, tættere på projektet. (Leder)*

Det er dog primært konsulenttimerne til lederne, lederne stiller spørgsmålstegn ved.

### 3.3.3 Konsulentsparring

De didaktiske vejvisere oplever generelt at have fået et stort udbytte af deres sparring med konsulenterne. På tværs af skolerne har de didaktiske vejvisere gjort meget brug af konsulentsparringen og oplever, at det er i sparringssituationen, at Læring, der ses bliver relevant for deres arbejde. De didaktiske vejvisere har både brugt konsulenterne til at genopfriske materialet fra de enkelte kursusgange og til at sparre med omkring deres arbejde som vejvisere. Flere oplever også, at konsulenterne er kommet med nogle konkrete værktøjer, som de kan anvende i arbejdet med de forskellige parametre, men giver også udtryk for et ønske om, at konsulenterne havde flere værktøjer i deres værktøjskasse. En enkelt skole giver udtryk for, at det havde været ønskeligt, at konsulenterne havde kunnet hjælpe med at udarbejde planer for arbejdet med Læring, der ses på skolen, hvilket man ikke oplevede, at konsulenterne havde forudsætningerne for at kunne.

## 3.4 Motivation

Evalueringen peger på, at der er en positiv sammenhæng mellem lærernes, vejvisernes og ledernes motivation i forhold til at arbejde med Læring, der ses, og hvor langt man er kommet i arbejdet med parametrene og udbredelsen af Læring, der ses til praksis. På de tre skoler, hvor evalueringen peger på, at motivationen er størst, er man også nået længst med praksisændringen.

Evalueringen kan dog ikke sige, om det er motivationen, der driver praksisændringen fremad, eller om motivationen er et resultat af, at man er kommet godt i gang med at arbejde med Læring, der ses.

I det følgende beskrives henholdsvis ledernes, vejvisernes og lærernes motivation: Hvad oplever de som motiverende, og hvad er demotiverende?

### 3.4.1 Ledernes motivation

Alle lederne giver udtryk for, at de er motiverede for at arbejde med Læring, der ses. Flere ledere giver udtryk for høj motivation i forhold til at arbejde med målstyret læring og/eller videndeling mellem lærerne. Nogle ledere giver dog også udtryk for en vis frustration. En leder fremhæver fx, at Læring, der ses ikke tager hensyn til, at skolerne har haft et meget forskelligt udgangspunkt for arbejdet. Oplevelsen er, at tankegangen har været, at 'one size fits all', og dermed er kompetenceudviklingen ikke tilpasset den enkelte skoles behov. På en anden skole giver lederne udtryk for, at der har været stor usikkerhed om, hvilke forventninger der har været fra forvaltningens side om projektets omfang.

### 3.4.2 Vejvisernes motivation

Vejviserne er i udgangspunktet også motiverede for Læring, der ses. Først og fremmest fremhæver de, at de nyder, at der skabes rum til didaktiske refleksioner.

Vejviserne oplever dog også frustrationer i arbejdet. På de fleste skoler oplever de, at de har for lidt tid til opgaven som vejvisere – og det gælder således både for skoler med relativ lav og relativ høj ressourcetildeling. I hverdagen er det andre opgaver, der prioriteres, og det kan være svært at få forløbene mellem de didaktiske vejvisere og lærerne passet ind i skemaet.

Det bliver fremhævet, at det kræver meget forberedelse, når timer vikardækkes, og at det skaber et u hensigtsmæssigt brud for eleverne. Der er også nogle af vejviserne, der oplever, at de ikke har viden nok om parametrene og vejviserrollen, og de oplever, at de er usikre på rollen jf. afsnit 3.1. Endelig opleves det også særligt på én skole som frustrerende, at lærerne ikke er motiverede for at arbejde med Læring, der ses.

### 3.4.3 Lærernes motivation

Ledernes og vejvisernes vurdering af lærernes motivation varierer på tværs af skolerne. På to af skolerne er vurderingen relativt entydig: At lærerne er motiverede, og at der ikke har været væsentlig modstand. En didaktisk vejviser fortæller:

*Dem, jeg har, er positive, meget positive. Dels så synes de, det er fedt at kunne snakke didaktik og læring. Og så oplever jeg også, at mange af dem, der ikke har haft tid til at forberede, mange ting falder på plads, når vi sidder og snakker om det. Dem, der så har forberedt noget, der kommer vi bare endnu mere i dybden og synes, det er helt vildt spændende. Jeg har kun oplevet, at det giver mening for dem.*  
(Didaktisk vejviser)

På to andre skoler vurderes det, at lærerne ikke har så høj motivation. Som en vejviser siger: "Vi går rundt og sælger en vare, som ingen vil have". På de to øvrige skoler er billedet mere blandet.

Evalueringen peger på en positiv sammenhæng mellem lærernes motivation og samarbejdskulturen på skolen. Læring, der ses fordrer en samarbejdende refleksionskultur, transparens og åbenhed. Hvis en skole er vant til at lærerne har et udstrakt samarbejde med hinanden, er der en tendens til større motivation på disse skoler i forhold til arbejdet med Læring, der ses. På disse skoler oplever man, at Læring, der ses er fuldstændig i tråd med den eksisterende kultur på skolen, hvor lærerne i forvejen er vant til at samarbejde. På en skole arbejdede man i forvejen med en aktionslæringstilgang, hvilket har haft en positiv betydning for de didaktiske vejviseres arbejde, da lærerkollegiet i forvejen kendte til den reflekterende samtaleform, som foretages som opfølgning på observationerne. Andre skoler er mere kendetegnet ved at lærerne arbejder mere individuelt, jf. den privatpraktiserende lærer, og er præget af en kultur om lukket dør i klasseværelset. På disse skoler er det sværere at italesætte og udmønte elementerne i Læring, der ses.

Flere vejvisere vurderer, at lærerne bliver (mere) motiverede for arbejdet med Læring, der ses, når de har været gennem et forløb med en didaktisk vejviser. Der er dog også vejvisere, der har oplevet, at lærerne har reageret negativt på forløbene.

Ledere og vejvisere vurderer, at der er flere ting, der kan demotivere lærerne i Læring, der ses. Flere henviser til folkeskolereformen. Nogle nævner den mindre forberedelsestid som en faktor, der gør det vanskeligt at få medarbejdere til at være kreative og innovative. Andre nævner processen omkring reformen og lockouten som noget, der stadigvæk påvirker lærerne. En vejviser nævner modstand mod reformens indhold – som Læring, der ses lægger sig tæt op af:

*Hvordan samtaler man med dem, der synes, at skolereformen er sendt fra helvede, og med dem, der gerne vil have forandring. Det er en voldsomt svær udfordring at skulle rykke folk, der reelt ikke vil rykkes.* (Didaktisk vejviser)

Særligt på én skole italesættes it-systemet 'Min uddannelse' også som en væsentlig demotiverende faktor, fordi der sættes lighedstegn mellem systemet og Læring, der ses. Systemet er obligatorisk i Frederiksberg Kommune. Når lærerne oplever, at it-systemet er ufleksibelt og besværligt at arbejde med, smitter det naturligt af på motivationen til at arbejde med Læring, der ses.



**Det Nationale Institut  
for Kommuner og Regioners  
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00