

Evaluering af aktionslæringsprojekt i Rødovre Kommune:

Vurderinger af og
perspektiver for arbejdet
med målstyret læring,
klasseledelse, formativ
evaluering og
aktionslæring

| Kolofon

Dato

16. juni 2016

Lærerfaglig Efter- og Videreuddannelse

Institut for Pædagogisk Efter- og Videreuddannelse
Det Samfundsfaglige og Pædagogiske Fakultet

Kontaktperson

Maria Johanne Malmfred
Uddannelseskonsulent

Direkte: 72 48 79 16

mmal@phmetropol.dk

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
Metropols anbefalinger	6
Evaluering af de tre læringsmål og aktionslæringsforløb	8
Målstyret læring	8
Klasseledelse.....	9
Formativ evaluering	9
Aktionslæringsforløbene.....	10
Delkonklusion	10
Perspektiver på forankring af projektet	12
Skoleledelsens rolle og mandat.....	12
De didaktiske ressourcepersoners rolle og mandat.....	13
PUC´s rolle og mandat.....	14
Delkonklusion	14
Metode og datagrundlag	16

Indledning

Metropol præsenterer i dette notat de analytiske resultater af de kvalitative fokusgrubeinterviews og de anbefalinger, som vi på baggrund af analysen foreslår som opmærksomhedspunkter i det fremtidige arbejde med skoleudvikling i Rødovre Kommune.

Formålet med evalueringen er at vise veje til, hvordan Børn og Kulturforvaltningen (BKF), Pædagogisk Udviklingscenter (PUC), skolelederne og de didaktiske ressourcepersoner kan understøtte det videre arbejde med at realisere forankringen af aktionslæring som pædagogisk metode på Rødovre Kommunes skoler.

Evalueringen vil besvare følgende spørgsmål:

På hvilke måder kan BKF, PUC, skolelederne og didaktiske ressourcepersoner fremadrettet understøtte arbejdet med skoleudvikling i Rødovre Kommune?

Med ordet skoleudvikling bliver der i denne sammenhæng fokuseret på arbejdet med:

- At gøre kollegial sparring, supervision og feedback til en naturlig del af hverdagen på kommunens skoler.
- At ruste det pædagogiske personale til at skabe synlig, målstyret og differentieret læring, gennem opstilling af tydelige læringsmål og kriterier for målopfyldelse samt brug af formativ evaluering.

Evalueringsspørgsmålet vil blive belyst via følgende datakilder:

- 2 gruppeinterviews med skoleledere, didaktisk ressourcepersoner og medarbejdere fra hhv. PUC og BKF. I interviewene er der fokus på informanternes erfaringer indtil nu, og hvad der vil være relevant at gøre fremadrettet.
- 7 gruppeinterviews med udvalgte teams med fokus på deres behov for understøttelse. Der er udvalgt et team pr. skole

For yderligere information om datagrundlaget, henvises til notatets sidste kapitel "Metode og datagrundlag".

Notatet indledes med en kort præsentation af Metropol's samlede anbefalinger. Herefter følger de to analysekapitler. Det første er selve evalueringen af projektets tre læringsmål og aktionslæringsforløbene. Det andet opsummerer de kvalitative bud på det fremadrettede samarbejde med skoleledelserne, de didaktiske ressourcepersoner og Pædagogisk Udviklingscenter (PUC) om projektets fokusområder. Hvert analysekapitel afsluttes med en delkonklusion. Endelig afsluttes notatet med et metodekapitel, der oplister analysens datagrundlag.

Metropols anbefalinger

I det følgende præsenteres Metropols anbefalinger. Analyserne, der ligger til grund herfor, fremgår af de følgende to kapitler.

Anbefalingerne knytter sig til de to fokuspunkter, som var udgangspunktet for evalueringen, og omhandler dermed:

1. Hvordan kollegial sparring, supervision og feedback kan gøres til en naturlig del af hverdagen på Rødovre kommunes skoler.
2. Hvordan det pædagogiske personale kan rustes til at skabe synlig, målstyret og differentieret læring, gennem opstilling af tydelige læringsmål og kriterier for målopfyldelse samt brug af formativ evaluering.

Ad 1: Kollegial sparring, supervision og feedback i hverdagen

- Til styrkelse af kollegial sparring anbefaler Metropol, at Skoleledelsen afsætter den fornødne tid på skolerne til implementering af aktionslæringsforløb i næste skoleår
- Teamene skal have medindflydelse på aktionernes temaer
- Metropol anbefaler, at det øgede sammenhold og den nye tillid internt i teamene, fortsat styrkes, f.eks. gennem en ny struktur for teammøder, med fokus på mødestruktur og faglige diskussionspunkter.
- Skoleledelsen bør facilitere, at den samlede personalegruppe fortsat fokuserer på og styrker det nye sprogbrug om det gennemførte kompetenceløft, både internt og på tværs i kommunen.
- Skoleledelsen bør facilitere, at de didaktiske ressourcepersoner (DR) rammesætter aktionslæringsmetodens anvendelse og potentialer i teamsamarbejdet og fungerer som budbringere af de gode historier på tværs af egen og de andre skoler.
- Metropol anbefaler på denne baggrund, at de DR's rolle og mandat tydeliggøres, så der i teamene ikke er tvivl om, på hvilken måde de DR kan og skal bidrage til teamsamarbejdet.

Ad 2: Arbejdet med målstyret læring, klasseledelse og formativ evaluering

Metropol anbefaler følgende i forhold til det videre arbejde med målstyret læring, klasseledelse og formativ evaluering:

- Målstyret læring: Fagpersonalet skal have et fagligt fokus på, hvordan de kan lære eleverne at sætte mål for egen læring; fx via teamdage, oplæg m.m.
- Klasserumsledelse: Fagpersonalet skal have et fagligt fokus på relationsdannelse mellem lærer/pædagog og elever, som kan forstærke både lærernes og elevernes arbejde med målsætning af undervisningen.
- Formativ evaluering: Fagpersonalet skal have et fagligt fokus på arbejdet med evalueringsmetoder i undervisningen og på, hvordan de kan lære eleverne at selvevaluere; fx ved temadage, oplæg m.m.

- På denne baggrund anbefaler Metropol, at der tænkes i måder, hvorpå lærerne i fremtiden kan få redskaber til at lære eleverne at sætte mål for deres egen læring og selvevaluering, da dette italesættes som en manglende lærerkompetence, der gør metoden svær at implementere på et tilfredsstillende niveau.
- Metropol anbefaler desuden, at der fortsat fokuseres på arbejdet med klasseledelse, og at pædagogernes faglighed med fordel fortsat kan inddrages i dette arbejde.
- For at imødekomme behovet for mere kompetencedækning, hvad angår målstyret læring, klasseledelse og formativt evaluering, anbefaler Metropol flere fælles faglige oplæg for både skole/trin og fagteam, f.eks. ved temadage, forskeroplæg o.lign.

Anbefalinger til, hvordan aktionslæring kan styrkes som metode til at understøtte ad 1 og ad 2

- Metropol anbefaler, at forvaltningen og skoleledelserne vurderer, hvorvidt metoden skal forankres på længere sigt i kommunen, da der blandt teamene er usikkerhed mht. metodens forankring efter næste skoleår.
- Metropol anbefaler en fremadrettet strategi for italesættelsen af aktionslæringsforløbene som en del af skolernes og kommunes kompetenceprofil.
- Metropol anbefaler, at der skabes en struktur for videndelingen af de gode historier, som kan medvirke til at forstærke projektets forankring og aktionslæringsmetoden internt og på tværs af skolerne.
- Metropol anbefaler, at de DR rammesætter aktionslæringsmetodens anvendelse og potentialer, så teamene bliver bekendte med, hvilke fordele der er ved også at tage den i brug i undervisningssituationer, hvor der ikke nødvendigvis er problemer.
- Metropol anbefaler, at forvaltning, skoleledelser og PUC fortsat skal være i dialog om PUC's rolle og mandat ift. forankring af projektet, fx. på inspektørmøder og lignende.
- Metropol foreslår endvidere, at de samlede anbefalinger drøftes på strategimøder/skoleudvekslingsmøder, hvor skolechefer, skoleledere og PUC deltager, og tænkes ind i kommende forløb.

Evaluering af de tre læringsmål og aktionslæringsforløbene

Evalueringsens primære spørgsmål omhandler, hvordan det afsluttede aktionslæringsprojekt fremadrettet kan understøtte arbejdet med skoleudvikling i Rødovre Kommune.

For at indkredse dette spørgsmål har interviewene været bygget op omkring en ramme, hvor der indledningsvis er spurgt ind til, hvordan praksis ser ud efter projektførelbets afslutning, med særligt fokus på, hvordan der aktuelt arbejdes med henholdsvis målstyret læring, klasseledelse og formativ evaluering. Derefter er der spurgt ind til, hvordan selve aktionslæringsforløbene har påvirket eller ændret praksis. Til sidst er der spurgt ind til informanternes ønsker og idéer til, hvordan BKF, PUC, skolelederne og didaktiske ressourcepersoner fremadrettet kan understøtte arbejdet med skoleudvikling i Rødovre Kommune, samt hvilke praksisændringer dette eventuelt kalder på. Det sidste aspekt er analyseret i det næste kapitel.

I dette kapitel præsenteres informanternes vurderinger af arbejdet med målstyret læring, klasseledelse og formativ evaluering efter projektførelbets afslutning. Derefter præsenteres informanternes vurderinger og refleksionerne over aktionslæringsforløbene som metode.

Målstyret læring

Der er en gruppe af lærere, som har taget projektførelbet om målstyret læring til sig og som arbejder med det. De fortæller dog også, at det ikke har været kurset, der i sig selv har styrket deres bevidsthed om målstyret læring. Det har selve folkeskolereformen også bidraget til ved at give en større bevidsthed om og fokus på at målsætte læringen. De oplever også, at de har fået et større fokus på at bevidstgøre eleverne om målet med undervisningen.

Denne gruppe oplever også, at arbejdet med Fælles Mål er blevet et brugbart redskab fremfor et "krav". Dette er dog især foranlediget af refleksionerne under projektførelbet. På denne baggrund opfattes arbejdet med målstyret læring som noget, der har fungeret som en øjenåbner for, at tydelige mål er noget, der "rykker" i undervisningen. Samtidig opfattes målstyret læring som et redskab, der kan hjælpe med at fastsætte mere realistiske faglige forventninger til eleverne.

Der er imidlertid også en gruppe informanter for hvem, det endnu ikke er ligeså naturligt at arbejde med målstyret læring. Denne gruppe angiver, at målstyret læring er svært at arbejde med, fordi metoden betragtes som lidt "firkantet og omstændig", og at den ikke bliver brugt, fordi den ikke er blevet implementeret tilstrækkeligt i undervisningen. Det påpeges i den forbindelse endvidere, at det er svært at arbejde med målstyret læring i alle fag. Et perspektiv i denne sammenhæng er også, at det er svært at arbejde med

målstyret læring, fordi eleverne har svært ved at sætte mål for sig selv. I den forbindelse påpeges det endvidere, at der har været en oplevelse af, at projektføreløbet ikke har givet redskaber til, hvordan lærerne introducerer eleverne for det at skulle sætte mål for egen læring.

Klasseledelse

Nogle oplever denne del af kurset som den mest anvendelige ift. undervisningen og aktionslæringsforløbene. Andre betragter derimod ikke oplæggene om klasseledelse på kurset som særligt relevante, da emnet i forvejen er en del af undervisningen på seminariet.

De informanter, der oplever, at læringsmålet om klasseledelse reelt har været den mest anvendelige del af projektføreløbet henviser til, at forløbet blandt andet har været medvirkende til, at styrke arbejdet med at tydeliggøre overfor eleverne, at de har et medansvar for, at klassen fungerer. Dette opleves, at eleverne har taget det til sig, med en positiv indvirkning på klassedynamikken til følge. Denne gruppe har også erfaringer med, at aktionerne på projektføreløbet er blevet brugt til at arbejde med klasseledelse. I et tilfælde blev der eksempelvis arbejdet med "ugeskemarevolutionen", hvor informantens vurdering er, at eleverne blev mere selvstændige og ansvarlige i forhold til egen læring.

Uanset vurderingen af denne del af projektføreløbet, gengiver informanterne dog overordnet den samme historie; nemlig at der nu generelt er en tydeligere struktur i undervisningen, som også har haft indflydelse på eksempelvis kontaktlærersamtalerne, der nu er blevet mere strukturerede.

Formativ evaluering

Den formative evaluering anskues fra ét perspektiv som noget, der har medført en større selvindsigt hos eleverne, og at brugen af formativ evaluering har øget elevernes refleksionskompetence ift. egen læring. Dette har været positivt for nogle elever, der dermed oplever, at de faktisk er kompetente. At arbejde med formativ evaluering beskrives i dette perspektiv endvidere som noget, der har lært eleverne at sætte ord på egne læringsmål og -kurve, hvilket har øget deres bevidsthed om ansvar for egen læring. Andre betragtninger går på, at nogle elever overvældes af at skulle stille krav til sig selv.

Fra et andet perspektiv fremhæves arbejdet med formativ evaluering som noget, der tager meget lang tid at gennemføre i praksis. Det tager for meget tid fra det "menneskelige arbejde", hvis fokus er, at elevernes indbyrdes forhold er den vigtigste faktor for om de lærer det, de skal. Et andet kritikpunkt går på, at det kan være svært at foretage mundtlige evalueringer af de enkelte elever, især i de små klasser og i specialklasserne. Dette skyldes, at tendensen her ofte er, at det første svar gentages af alle de andre elever.

En lignende problematik italesættes i forhold til elevernes faglige selvindsigt, der ikke altid stemmer overens med det billede, lærerne har. Eksempelvis opleves det blandt kritikerne generelt, at drengene er mere tilbøjelige til at betragte deres mål som opnåede, mens pigerne derimod er mere selvkritiske. Ofte hænger tingene helt omvendt sammen. Og

netop det forhold italesættes af kritikere som en af grundene til, at det opleves som tidskrævende at anvende evalueringsmetoder i undervisningen.

Aktionslæringsforløbene

Der udtrykkes en generel positiv indstilling til aktionslæringsforløbene. Observationerne fremhæves i den forbindelse som særligt givtige, og som unikke muligheder for at lade sig inspirere af hinandens faglighed. De didaktiske samtaler, med muligheden for kollegial sparring i en styret ramme, nævnes også som særlige, da disse har givet anledning til gensidig ros og anerkendelse. Aktionslæringsmetoden anses således som en eminent mulighed for konstruktiv og brugbar feedback lærerne imellem. Her opleves et rum for faglig udvikling og selvindsigt, som kan fungere som øjenåbner for undervisningsdynamikker og -situationer, som en normal undervisningssituation ikke giver mulighed for at observere.

Nogle udtrykker, at de i begyndelsen var meget glade for metoden, men at den nu, i en i forvejen hektisk hverdag, kan føles som "en sur pligt". Dette begrundes med, at metoden endnu ikke er blevet indarbejdet som en naturlig del af lærernes "værktøjskasse". Der er generel enighed om, at der skal afsættes et betydeligt tidsrum, hvis aktionslæring som metodik skal forankres ordentligt som redskab i de forskellige skolers kulturer.

Det udtrykkes, at aktionslæringsmetoden har den positive effekt, at man som fagperson ikke kommer til at isolere sig, fordi man tvinges til at inddrage kollegaerne i, hvad man arbejder med eller udfordres af. Det påpeges i den forbindelse, at aktionslæringsmetoden forhåbentlig kan medvirke til at forebygge stress, især via den didaktiske samtale, der muliggør et rum for anerkendelse fra og konstruktiv sparring med kollegaer. Der er kommet en større villighed til og åbenhed omkring at sparre og videndele med hinanden. En italesætter det som, at der endelig, efter mange års undren, er kommet en form på, hvordan man kan komme til at opleve hinandens undervisning.

Det påpeges dog samtidig, at aktionslæring ikke nødvendigvis er nøglen til et bedre teamsamarbejde. Hvis samarbejdet allerede er velfungerende, er metoden god til at understøtte dette endnu mere. Hvis der derimod er tale om et dårligt fungerende team, antages metoden at kunne virke decideret grænseoverskridende.

Et andet opmærksomhedspunkt ift. teamsamarbejdet er, at pædagogerne har været lidt koblet af i hele forløbet, og at de derfor har haft en følelse af at have svært ved at bidrage fagligt, på lige fod med lærerne.

Nogle vurderer således, at projektforløbet ikke har ændret teamsamarbejdet på nogen væsentlig måde. Der udtrykkes dog et generelt fornyet fokus på vigtigheden af, at lærere og pædagoger fremadrettet kan og skal udvikle en fælles faglighed. Dette knyttes igen især an til observationerne og den efterfølgende didaktiske samtale.

Delkonklusion

Informanterne peger på en række styrker ved det samlede projektforløb. Der gengives grundlæggende en positiv historie om værdien af det samlede projektforløb, omend med afsæt i forskellige positive oplevelser. Der er i interviewene ikke fremkommet

perspektiver, der direkte giver anledning til at tro, at projektføreløbet har ført noget negativt med sig i forhold til at arbejde med læringsmålene og aktionslæring.

Projektføreløbet har givet anledning til, at kollegaer har set hinanden i nye faglige situationer og affødt mere gensidig tillid og haft en positiv indflydelse på sammenholdet i teamene. Det påpeges endvidere, at projektføreløbet og aktionslæringsmetoden har medvirket til at skabe et fælles sprogbrug om læring og didaktik, som har affødt samtaler blandt kollegaer, der ellers ikke normalt arbejder sammen. En anden positiv konsekvens af selve projektføreløbet er, at lærerne under observationerne har haft mulighed for at se på den enkelte elev på en anden måde, end når de selv underviser. Dette nævnes som givtigt i forhold til planlægningen af en mere differentieret undervisning.

Projektføreløbet har også bidraget til at "værktøjskassen" til planlægning og gennemførelse af undervisningen generelt er blevet udvidet betydeligt. Der er ligeledes fortællinger om, at det har sat fokus på, at lærernes faglige forskelligheder alle har deres berettigelse, som alle er med til at styrke teamsamarbejdets faglige udvikling og fokus. Der er således eksempler på, at det har åbnet op for, at det er i orden at være fagligt uenige, uden at nogen skal føle sig angrebet, og på at der er kommet et humørskift på teammøderne, mere åbenhed, og et nyt positivt blik på didaktiske drøftelser. Der er opstået en vilje til at fastholde et positivt fokus.

Forløbet har også for nogle betydet en større inddragelse af og sparring med eleverne, i form af øget dialog og inddragelse af eleverne og den enkeltes læringsmål. For de informanter fylder dialog med eleverne markant mere end tidligere. Projektføreløbet har endvidere givet et "fælles tredje" at tale ud fra internt på skolerne, samt skolerne imellem. Det understreges som vigtigt, at denne form for samtalekultur bæres videre og forankres i kommunes skolekultur.

Perspektiver på forankring af projektet

I det følgende præsenteres de overordnede idéer og ønsker for, hvordan skoleledelserne, de DR, PUC og teams fra hver af skolerne fremadrettet kan understøtte skoleudviklingen, nærmere bestemt kollegial sparring og arbejdet med målstyret læring, klasseledelse og formativ evaluering. Kapitlet bygger på interview med skoleledelser, de DR, PUC og teams fra hver af kommunens skoler.

Skoleledelsens rolle og mandat

I forbindelse med det fremtidige samarbejde med ledelsen peges der på tre overordnede nedslagspunkter, der præsenteres i det følgende.

Planlægning af aktioner

Det anses for afgørende, at kommende aktionslæringsforløb i fremtiden rammesættes og understøttes af skoleledelsen.

Der italesættes et ønske om at arbejde videre med aktionslæringsmetoden efter næste skoleår, bl.a. fordi den gør, at man som fagperson ikke føler sig alene. Der udtrykkes i den forbindelse et ønske om at anvende metoden under frie rammer, når der opleves et reelt behov. Der ønskes derfor medinddragelse ift. den tidsmæssige placering af aktionerne, samt ift. temaerne for de enkelte aktioner. Dette italesættes som noget, der kan modvirke "kunstige" og på forhånd fastlagte forløb, som ikke er koblet til praksis i klasserne.

Som modpol hertil italesættes samtidig et behov for, at aktionerne er nøje planlagt fremadrettet, da det opfattes som et stort logistisk og ressourcemæssigt puslespil at vikardække mange lærere på én gang. Der er et stort ønske om, at ledelsen sørger for at logistikken går op, så klasser ikke kommer til at sidde alene når deres lærere observerer hinanden. Der er således et ønske om, at der fremadrettet afsættes den rette mængde tid, så der kan komme kvalitet i aktionslæringsforløbenes gennemførelse.

Endelig bemærkes vigtigheden af, at ledelsen generelt anerkender og bakker op om de fremtidige aktioner – og at den ikke virker uinteresseret. Der er bl.a. eksempler på historier om skoleledelser, der har virket irriterede over vikardækningen, og det har ikke fremmet lærernes holdning til projektet.

Teamstruktur fremadrettet

Informanterne peger grundlæggende på to forhold, som de fremadrettet kunne ønske blev rammesat på teammøderne.

Der udtrykkes for det første et ønske om, at den faglige værktøjskasse løbende bliver udvidet. Der nævnes i den sammenhæng fortsat behov for at udvide værktøjskassen ift. fx. målstyret læring og formativ evaluering. Der udtrykkes i den forbindelse også et ønske

om at arbejde mere med didaktisk teori i teamene, og at "lege med uddannelsesteori". Det efterspørges for det andet, at der fremadrettet skabes en ny struktur for teammøderne således at rammer og indhold tydeliggøres. Ledelsen må i den forbindelse gerne stille flere krav til teamsamarbejdet, samt forholde sig til, hvad der skal drøftes på trinnmøderne. Der nævnes flere forslag, f.eks. indførelsen af et "ugens tema", en case eller lignende, som teamsamtalerne kan forankres i. Et andet forslag til faglige input er afholdelsen af jævnlige oplæg for hele lærergruppen, eksempelvis fra forskere eller studerende fra læreruddannelsen, som efterfølgende i en fast struktur kunne drøftes videre i de enkelte teams.

Det opfattes af flere som væsentligt, at de gode historier om aktionslæring deles i højere grad på skolerne. På én af skolerne har der været afholdt et arrangement, hvor man kunne opleve et eksempel på en aktion. Et andet tiltag har været "Open Space Café", der betragtes som en fin platform for deling af de gode historier om aktionslæringsforløbene. På en anden skole har der været afholdt et eftermiddagsarrangement, hvor teamene på tværs kunne høre om de forskellige aktioner. Blandt skolelederne er der opbakning til denne type af tiltag, som kan "brede" den læring, der er forbundet med de forskellige aktioner, mere ud, og skabe et forum, hvor de forskellige erfaringer kan italesættes og deles.

De didaktiske ressourcepersoners rolle og mandat

Blandt de fremmødte informanter var det svært at få tydelige fortællinger af, hvad DR's rolle er, samt hvilken form for faglig støtte, de yder. Det pointeres i den forbindelse, at ressourcerne på skolernes læringscentre generelt ikke anvendes tilstrækkeligt, da der mangler viden om, hvem man går til med hvilke problemer. Her italesættes et ønske om en folder eller lignende, der indeholder en funktionsbeskrivelse af alle skolens ressourcepersoner, herunder DR. Det foreslås, at oversigten lægges på Intranettet, eller at der laves et opslagssted.

Et ønske til de DR's fremtidige rolle er blandt andet, at de skal sørge for at holde teamene "til ilden" i forhold til aktionslæringsforløbene. Desuden understreges vigtigheden af, at teamene selv skal ville aktionslæringen og tage ejerskab over metodens anvendelse, udbredelse og forankring.

Det pointeres, at et vigtigt fokus for DR's arbejde kan være at medvirke til at rammesætte, hvordan aktionslæring kan bruges i det pædagogiske arbejde, så metoden ikke kun fungerer som brandslukning, men også som en metode, der kan understøtte og raffinere det positive klassearbejde og den klassekultur, som allerede fungerer godt. Det påpeges dog også, at de DR kommer til at få indblik i mange forskellige klassedynamikker, hvorfor det foreslås, at deres kompetencer også anvendes og sættes i spil i forbindelse med andre vejledningsopgaver end dem, der måtte knytte sig til arbejdet med aktionslæring.

En DR siger selv: *"Jeg kunne godt tænke mig, at vi i fremtiden kan nå dertil, at i stedet for, at aktioner altid handler om problemer, så handler det om at videreudvikle det som allerede fungerer rigtig godt. Så det bliver en videreudvikling af det gode frem for et fokus på det dårlige"*.

Det ønskes endvidere, at de DR i fremtiden agerer ordstyrer og sørger for opfølgning på de aftaler, som indgås ved teammøderne. Det påpeges desuden, at de DR skal begrænse deres fokus til selve aktionerne og ikke gå ind i, hvordan der eksempelvis samarbejdes i teamene generelt, da dette betragtes som et ledelsesanliggende. Hvis ikke dette gøres klart, antages det at kunne sprede en frygt for at blive observeret af de DR. Der italesættes et ønske om, at det i fremtiden bliver muligt at henvende sig individuelt til de DR, hvis man oplever problemer med egen undervisning.

PUC's rolle og mandat

Informanterne understreger, at PUC's konsulenter har været særdeles vigtige i forbindelse med rammesætningen af forløbet: *"Det er godt, at PUC er der, og har styr på tingene!"*. (DR)

PUC udgør ifølge informanterne en vigtig funktion i forhold til den enkelte skoles ledelse. Det fungerer godt, at der er nogle udefrakommende, der minder om og gør opmærksom på den fortsatte rammesætning. PUC beskrives i det hele taget som kompetente i forhold til "at få gryden til at boble videre".

PUC's konsulenter anses også for at udgøre en nøglefunktion i Det Faglige Netværk; et netværk som vurderes at være af afgørende betydning for de DR's sparringsrum og fortsatte faglige udvikling.

Som én DR siger; *"Der er et stort behov for netværket, hvor vi kan drøfte en masse forskellige ting. Uden netværket, var vi faldet. Det er vores holdepunkt"*.

Der udtrykkes et ønske om, at PUC står for opsamling og videndelingen ift. aktionslæringsforløbene, og at de samtidig tager ansvar for et uddannelsesloop i aktionslæring for eksempelvis nyansatte lærere. Samtidig er der et forslag om, at PUC står for ny viden og/eller teoretisk opfølgning på projektføreløbet.

Delkonklusion

Flere påpeger, at de gode historier om aktionslæring generelt deles for lidt på skolerne. Et forslag er, at teamene på et lærermøde eller lignende kan fortælle om et aktionsforløb, så personalet kan videndele og sparre omkring oplevelserne i aktionslæringsforløbene.

I de sammenhænge, hvor lærere og pædagoger har et tæt samarbejde, opleves aktionslæringsmetoden endvidere som meget velegnet, fordi de to faggrupper undervejs i forløbet har fået respekt for hinandens fagligheder og ikke blot ser hinanden som henholdsvis "udbrændte lærere" og "laissez-faire pædagoger". Det understreges bl.a., at når aktionerne skal laves i næste skoleår, er det vigtigt, at aktionerne italesættes som noget fælles, som "vores" aktioner. Hvis den forståelse bliver dominerende, kan det blive nemmere for pædagogerne at komme i spil.

Opsummerende kan det konkluderes, der er en vilje og stor lyst til fortsat at arbejde med aktionslæring som metode. Fundamentet for en mere fast forankring af metoden i

skolernes kulturer er således til stede. Det, der beskrives som sværest at forankre og anvende i praksis er arbejdet med målstyret undervisning og formativ evaluering. Der italesættes et behov for mere tid til og mulighed for at arbejde videre med at få især disse to redskaber stærkere implementeret i praksis.

Metode og datagrundlag

Metropol beskriver i dette kapitel kort, hvilket evaluerings- og analysedesign, der ligger til grund for notatets analyser og anbefalinger, samt herunder den valgte analysestrategi og refleksioner over datas kvalitet.

Evaluerings- og analysedesign

Der er alene indsamlet og analyseret kvalitative data. Metropol er i praksis endt med at gennemføre ni forskellige interviews:

- 1 fokusgruppeinterview med et team fra hver af de syv skoler i kommunen (dvs. i alt 7 fokusgruppeinterview med undervisere)
- 2 gruppeinterviews med skoleledere, DR og PUC.

Rekrutterings- og analysestrategi

Intentionen med fokusgruppeinterviewene var at få adgang til et datagrundlag med så maksimal variation og spredning som muligt. Metropol har således i sin analyse valgt at fokusere på, hvilke perspektiver der er blevet gengivet.

Metropol opstillede derfor følgende udvælgelseskriterier for fokusgruppeinterviewene med teamene. Fokusgrupperne skulle således:

- Hver bestå af 5-6 deltagere
- Hver involverer både pædagoger og lærere
- Samlet set involvere teams fra såvel indskoling, mellemtrin som udskoling
- Samlet set rumme en nogenlunde ligelig fordeling af teams, der har afsluttet projektførløbet i sidste og i indeværende skoleår.

Datakvalitet

Det må understreges, at datagrundlaget ikke lever op til de indledende kriterier for udvælgelse. Dette skyldes bl.a., at fokusgrupperne i de færreste tilfælde bestod af et helt team, men i det fleste tilfælde bestod af ca. 2-3 deltagere, og der deltog kun pædagoger i tre af fokusgrupperne.

I analysen beskrives de oplevelser og erfaringer, som er identificeret i interviewene, men der kan på baggrund af datagrundlagets validitet sættes spørgsmålstejn ved, hvor mættede disse kan siges at være – og dermed hvor repræsentative de er for informantgrupperne som helhed. Analysens udsagnskraft skal således ses i lyset af datas kvalitet og omfang.

Informantliste

Følgende er en liste over antallet af deltagere i fokusgruppeinterviewene på de forskellige skoler. Listen indeholder også information om informanternes professionsfaglighed, hvilket skoletrin de underviser på og skoleår/tidspunkt for uddannelsesforløbet.

Fokusgruppeinterview med teams

- Nyager Skole
 - 4 lærere og 1 pædagog fra mellemtrinnet.
 - Forløbet afsluttet sidste skoleår.

- Islev skole: 2 gennemførte interviews
 - Interview 1:
 - 2 lærere fra udskoling
 - Forløbet afsluttet sidste skoleår
 - Interview 2:
 - 1 lærer og 1 børnehaveklasseleder (pædagog) fra indskoling.
 - Forløbet afsluttet i indeværende skoleår.

- Rødovre Skole
 - 4 lærere, 1 pædagog fra mellemtrinnet.
 - Forløbet afsluttet i indeværende skoleår.

- Skovmoseskolen
 - 2 lærere og 2 pædagoger (ikke fra samme team) fra udskoling.
 - Forløbet afsluttet i indeværende skoleår.

- Hendriksholm Skole
 - 4 lærere fra udskoling.
 - Forløb afsluttet i indeværende skoleår.

- Tinderhøj Skole
 - 2 lærere fra mellemtrinnet.
 - Forløbet afsluttet sidste skoleår.

- Valhøj Skole
 - 3 lærere fra udskoling.
 - Forløbet afsluttet sidste skoleår.

Fokusgruppeinterview med ledere, konsulenter fra PUC og DR

- Interview 1
 - Skoleledere:
 - Bo Slemming, Valhøj Skole
 - Allan Laurents, Skovmoseskolen
 - Lau Hedegaard, Nyager Skole
 - Anja Kjeldsen, Hendriksholm Skole.
 - DR
 - Ditte Vincentz Rechnagel, Nyager Skole

- Kamilla Bøglund, Valhøj Skole
- Mikkel Ridder, Rødovre Skole
- Anita Drejer Høgh, Skovmoseskolen
- Pædagogisk Udviklingscenter
 - Proces- og udviklingskonsulent Bo Uggerholt Lauritzen
- Interview 2
 - Skoleledere
 - Peter Hertz, Rødovre Skole
 - Niels Jepsen, Valhøj Skole
 - Steen Baltzer, Islev Skole
 - Jannie B. Larsen, Tinderhøj Skole
 - DR
 - Julie Lund Jørgensen, Nyager Skole
 - Michael Nielsen, Hendriksholm Skole
 - Rasmus Olsen, Islev Skole
 - Iben Skjødt Sørensen, Tinderhøj Skole



Professionshøjskolen Metropol
www.phmetropol.dk