

Veje til udvikling af praksis

Erferinger med at sætte fokus på videnkultur
i dagtilbud og på skoler

Evalueringsrapport



EVA

Veje til udvikling af praksis

Erfaringer med at sætte fokus på videnkultur
i dagtilbud og på skoler

Evalueringsrapport
2014

Veje til udvikling af praksis

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,00,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-744-1

Foto: Mette Bendixsen og Søren Svendsen

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Projektets formål	12
2.2 Organisering af projektet	12
2.3 Læsevejledning	13
2.3.1 Rapportens målgruppe	13
2.3.2 Rapportens opbygning	13
3 Procesbeskrivelse og metode	15
3.1 Udvælgelse og litteraturstudie	15
3.2 Samarbejdet med institutionerne	15
3.2.1 Interview (runde 1)	16
3.2.2 Udviklingsmøder	17
3.2.3 Indsats i institutionerne	17
3.2.4 Interview (runde 2)	17
3.2.5 Rapport og lokal tilbagemelding	18
4 Videnkultur i dagtilbud og skoler	19
4.1 Den almene og den normative betydning af begrebet videnkultur	19
4.2 Læreprocesser	20
4.2.1 Viden	20
4.2.2 Refleksion	21
4.2.3 Anvendelse	24
4.2.4 Ledelse af læreprocesser	25

5	Indsatser og erfaringer i fire institutioner	27
5.1	Daginstitutionen Holberghaven	27
5.1.1	Indsatsen	27
5.1.2	Erfaringer med indsatsen	28
5.1.3	Vurdering og perspektiver	31
5.2	Bøgely Skovbørnehave	32
5.2.1	Indsatsen	32
5.2.2	Erfaringer med indsatsen	33
5.2.3	Vurdering og perspektiver	36
5.3	Ungdomsskolens Heltidsundervisning	36
5.3.1	Indsatsen	37
5.3.2	Erfaringer med indsatsen	38
5.3.3	Vurdering og perspektiver	41
5.4	Mørke Skole	41
5.4.1	Indsatsen	41
5.4.2	Erfaringer med indsatsen	42
5.4.3	Vurdering og perspektiver	45
6	Analyse på tværs	47
6.1	Indsatstyper og deres anvendelse	47
6.1.1	Indsatserne	47
6.1.2	Refleksion	48
6.1.3	Anvendelse	48
6.1.4	Viden	49
6.1.5	Ledelse	50
6.1.6	Resultater og forandringsperspektiver	51
7	Referencer	55
Appendiks		
Appendiks A:	EVA's oplæg til institutionerne	57
Appendiks B:	Oversigt over indsatser og guider	75
Appendiks C:	Guider til indsatser	79

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sætter i denne rapport fokus på, hvordan dagtilbud og skoler kan arbejde systematisk med at udvikle praksis ved at anvende viden – primært fra læreres og pædagogers erfaringer i hverdagen og desuden fra forskning, undersøgelser og faglitteratur.

Folkeskolereformen og Ny Nordisk Skole lægger op til, at lærere og pædagoger lægger undervisning og pædagogisk praksis frem til refleksion, forholder sig til sammenhængene mellem mål, metoder og resultater, inddrager og omsætter ny viden og er villige til at søge nye veje for at nå målene.

I denne rapport undersøger vi, hvordan skoler og dagtilbud via en konkret indsats kan øge deres kapacitet til at løfte opgaven.

Jeg håber, at rapporten kan være til inspiration for arbejdet med at gøre børn og unge så dygtige som muligt og mindske betydningen af social baggrund.

Mikkel Haarder
Direktør

1 Resume

Denne rapport handler om, hvordan dagtilbud og skoler kan udvikle undervisning og pædagogisk praksis ved at anvende viden – det gælder primært læreres og pædagogers viden om børn og unges læring fra deres daglige arbejde med dem og desuden viden fra forskning og undersøgelser.

EVA formidler i rapporten erfaringerne fra et samarbejde med to daginstitutioner og to skoler om udvikling af deres videnkultur. Samarbejdet indebar en analyse af daginstitutionernes og skolerens praksis for anvendelse af viden, udvikling af indsatser og guider, afprøvning af indsatserne og en afsluttende evaluering.

Formålet med rapporten er at give pædagoger, lærere, ledere i dagtilbud og skoler, og pædagogiske konsulenter i kommuner viden om de læreprocesser, der finder sted, når et dagtilbud eller en skole sætter fokus på videnkultur og anvender forskellige nye arbejdsmåder, mødeformer mv. samt at tilbyde en samling værktøjer som inspiration til indsatser i andre dagtilbud og skoler.

Rapporten kan bruges i arbejdet med vidensbaseret pædagogisk praksis og undervisning i forlængelse af intentionerne i folkeskolereformen og Ny Nordisk Skole.

I de to næste afsnit gennemgår vi de vigtigste resultater fra evalueringen af indsatserne. Evalueringen baserer sig på interview af pædagoger, lærere og ledelse.

Resultater af evalueringen på tværs af de fire institutioner

Evalueringen af indsatserne i de fire institutioner viser, at når den enkelte skole eller daginstitution sætter en ramme for anvendelse af viden og arbejder systematisk med bestemte metoder, giver det mulighed for at udvikle skolens/daginstitutionens videnkultur. I projektet har skolerne og daginstitutionerne skabt rammer om anvendelse af viden ved at:

- Etablere fora for videndeling og refleksion på tværs
- Prioritere videndeling og refleksion på møder
- Arbejde kontinuerligt via jævnlige møder

Indenfor denne ramme har skoler og daginstitutioner arbejdet systematisk ved at følge guider til refleksion og videndeling, fx guider til arbejdet med læringshistorier, feedbacksamtaler om pædagogisk praksis og undervisningsevaluering. De anvendte metoder giver mulighed for at:

- Kombinere input af viden, fx en erfaring i praksis eller et forskningsbidrag, med refleksion over denne viden, hvor man 1) forholder den nye viden til sin eksisterende viden og 2) overvejer mulighederne for at omsætte de opnåede erkendelser til handling.
- Bevæge sig mellem det specifikke og det generelle og kombinere hverdags sproget og fagsproget, fx ved at tage udgangspunkt i en læringshistorie og knytte teoretiske pointer til analysen af historien.
- Se praksis fra forskellige perspektiver, fx ved at inddrage elevernes perspektiver i en evaluering af undervisningen eller analysere en problematik ved at indtage forskellige aktørers positioner.

I den form, metoderne er blevet anvendt i projektet, er det primært lærernes og pædagogernes erfaringsbaserede viden om undervisning, pædagogik og læring, som inddrages. Evalueringen adresserer behovet for i højere grad at inddrage videnskabelig viden i processerne. Den videnskabelige viden er skabt i en anden sammenhæng på nogle andre præmisser end den erfaringsbaserede viden og giver derfor mulighed for at kaste et nyt lys over praksis.

Skolernes og daginstitutionernes deltagelse i projektet har sat videnkultur på dagsordenen og givet medarbejderne erfaringer med videndeling og refleksion indenfor en systematisk ramme. I denne proces har de fået en øget faglig stolthed og et grundlag for at argumentere for deres undervisning og pædagogik. Desuden har de omsat erkendelserne fra den indbyrdes videndeling og refleksion til konkrete ændringer i praksis, fx et nyt undervisningsforløb og en ny sammensætning af spisegrupper mhp. på børnenes sprogudvikling. Endelig har arbejdet med videnkultur været med til at udfordre nogle antagelser blandt medarbejderne om det pædagogiske arbejde.

Indsatser og resultater i den enkelte institution

Daginstitutionen Holberghaven

Daginstitutionen Holberghaven iværksatte en indsats for at udvikle en kritisk og undersøgende tilgang til institutionens pædagogiske praksis. Indsatsen bestod af *feedbacksamtaler* mellem pædagogerne på den enkelte stue, som tog udgangspunkt i en medarbejders undren over en given praksis, *positionsfortællinger*, som var en øvelse i at se på en problemstilling fra forskellige positioner - fx en forskers, barnets eller forældrenes - samt såkaldte *fredagslommer*, som var tid afsat til faglig udvikling for den enkelte medarbejder.

Indsatsen har medvirket til at give medarbejderne ny viden og flere nuancer i deres udveksling af viden om praksis. Konkret er den nye viden blevet omsat til ændringer i den pædagogiske læreplan, opdeling af vuggestuebørn i mindre grupper, aftaler om håndtering af bestemte situationer med børnene og en øget opmærksomhed på andre perspektiver i det pædagogiske arbejde. Indsatsen har desuden givet anledning til refleksion over institutionens antagelser om, hvad det pædagogiske arbejde indebærer, om det fx er legitimt at søge viden i arbejdstiden.

Bøgely Skovbørnehave

Bøgely Skovbørnehave valgte at undersøge sin egen forståelse af læring med udgangspunkt i *læringshistorier* og *udsagn om læring*.

Indsatsen har udviklet medarbejdernes kompetencer til systematisk videndeling og refleksion og gjort deres indbyrdes kommunikation mere fagligt orienteret med fokus på børnenes læring. Medarbejdernes faglige drøftelser har blandt andet medført en ny sammensætning af spisegrupper, som giver de sprogligt svage børn mulighed for at udvikle deres sprog i samværet med de sprogligt stærke børn.

Ungdomsskolens Heltidsundervisning i Horsens Kommune

Ungdomsskolens Heltidsundervisning i Horsens Kommune udviklede en praksis for *evaluering af elevernes læring*, herunder individuelle elevsamtaler og evaluering i klassen. Formålet med samtalerne var at styrke refleksionen over mål og metoder i undervisningen og sætte fokus på uddannelsesparathed.

Indsatsen har bidraget til at sætte evaluering af elevernes læring i system, fx ved at afholde samtalerne med faste mellemrum, anvende bestemte fokuspunkter og føre logbog over samtalerne. Desuden har indsatsen været med til at skærpe ledelsens opmærksomhed på at prioritere og arbejde metodisk med videndeling og refleksion.

Mørke Skole

På Mørke Skole var indsatsen delt i en indsats for udskolingsteamet og en indsats for ledelsesteamet. Udskolingsteamet gennemførte en *evaluering af undervisningen* med inddragelse af elevernes perspektiver, og ledelsesteamet etablerede *fora for videndeling* om undervisning og læring på tværs af skolens afdelinger.

Evalueringen af undervisningen har gjort udskolingsteamet opmærksomt på mulighederne i at inddrage elevernes perspektiver. Elevernes perspektiver var i denne evaluering medvirkende til, at teamet udviklede et nyt undervisningsforløb. Erfaringerne fra evalueringen indgik i de tværgående fora for videndeling, hvor ledelsesteamet fik positive erfaringer med at anvendelsen af guider.

2 Indledning

Dagtilbud og skoler står dagligt over for den opgave at skabe læringsmuligheder for alle børn og unge. For at løfte opgaven er det nødvendigt med en løbende udvikling af pædagogiske og didaktiske kompetencer.

Efteruddannelse kan spille en vigtig rolle i den forbindelse, men den tilegnelse af viden, der er mulighed for i hverdagen, når lærere og pædagoger udveksler erfaringer og inddrager viden udefra, er ofte en overset form for kompetenceudvikling, der kan have stor betydning for, hvordan og i hvilke retninger den pædagogiske praksis bevæger sig.¹

Behovet for at arbejde systematisk med viden og skabe koblinger mellem teori og praksis bliver igen og igen adresseret som et udviklingsområde for skoler og dagtilbud.

I dette projekt undersøger vi de læreprocesser, der finder sted blandt pædagoger og lærere i hverdagen, når de sætter fokus på at reflektere over viden og omsætte viden til udvikling af praksis – og hos lederen, som skal lede læreprocesser i organisationen.

Vi ser nærmere på to daginstitutioner og to skoler, som i samarbejde med EVA har iværksat konkrete indsatser og gjort erfaringer med forskellige organiseringsformer og guider til refleksion.

Projektet beskæftiger sig overvejende med den viden, lærere og pædagoger tilegner sig i praksis. Projektet berører desuden den viden, der kommer ind i organisationen via forskning, undersøgelser og faglitteratur.

¹ Se fx KL, KTO, Larsen, H. m.fl. (2002): Læring på jobbet.

2.1 Projektets formål

Projektets formål er at inspirere til, hvordan dagtilbud og skoler kan udvikle deres videnkultur. Videnkultur handler om at følge med i den viden, der skabes blandt fagfæller og forskere, forholde sig til den og omsætte den til udvikling af pædagogisk praksis og undervisning.

Inspirationen giver vi ved at formidle erfaringer fra et samarbejde med to daginstitutioner og to skoler om udvikling af deres videnkultur. Vi undersøger, hvordan pædagogerne og lærerne tilegner sig, udveksler og anvender viden for at skabe læringsmuligheder for børn og unge, vi beskriver processen i samarbejdet og guiderne til konkrete indsatser, så andre kan gennemføre lignende projekter, og vi analyserer daginstitutionernes og skolernes læreprocesser for at formidle viden om betydningen af et målrettet arbejde med videnkultur.

2.2 Organisering af projektet

Projektet er et samarbejde mellem EVA, daginstitutionen Holberghaven i Sorø Kommune, Bøgely Skovbørnehave i Ringsted Kommune, Ungdomsskolens Heltidsundervisning i Horsens Kommune og Mørke Skole i Syddjurs Kommune. Udvælgelsen af institutionerne² er beskrevet i afsnit 3.1.

EVA har ledet udviklings- og evalueringsprocesserne, og institutionerne har gennemført indsatsen.

Ud over de fire institutioner har vi involveret to eksperter, som har bidraget med faglig sparring i de forskellige faser af projektet. Eksperterne er:

- Marianne Thrane, konsulent og underviser ved VIA University College
- Bjørg Kjær, forsker ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

I udvælgelsen af eksperter lagde vi vægt på, at de tilsammen dækker dagtilbuds- og skoleområdet og har været involveret i forskning og udviklingsforløb, som er relevante for projektet.

EVA's projektgruppe har bestået af specialkonsulenterne Marianne Buhl Hornskov og Andreas Hougaard som projektledere og evalueringsmedarbejder Nina Buhr. Desuden har specialkonsulenterne Lluís Armangué og Mia Lange givet sparring med hensyn til den anvendte metode.

² Når de to skoler og to daginstitutioner omtales samlet, bruger vi betegnelsen "institutioner".

2.3 Læsevejledning

2.3.1 Rapportens målgruppe

Rapporten henvender sig til ledere og pædagogiske konsulenter, som ønsker viden og inspiration til at iværksætte lokale udviklingsforløb om videnkultur, samt til lærere og pædagoger, som kan finde eksempler på, hvordan fagfæller konkret har grebet indsatserne an.

2.3.2 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder ud over forord, resume og denne indledning fire kapitler (kapitel 3, 4, 5 og 6) og tre appendikser.

Kapitel 3 er en beskrivelse af projektets metode. Kapitlet giver et indblik i de processer, institutionerne har været involveret i med EVA, og henvender sig især til læsere, som ønsker inspiration til at gennemføre lignende projekter.

Kapitel 4 er en kort præsentation af begrebet videnkultur. Begrebet bidrager til at udvikle en bred forståelse af viden, hvilket kan være et afsæt for arbejdet med skolereformen og Ny Nordisk Skole. Kapitlet tilbyder en ramme for at reflektere over faglige læreprocesser i hverdagen og over, hvordan disse læreprocesser kan understøttes.

Kapitel 5 tilbyder et indblik i fire institutioner, som har arbejdet med konkrete indsatser og guider til udvikling af videnkultur. I kapitlet præsenterer vi de indsatser, institutionerne valgte at arbejde med i projektet, og vi formidler institutionernes erfaringer med indsatserne.

Kapitel 6 trækker linjer på tværs af udviklingsforløbene i de fire institutioner og samler op på resultater og perspektiver.

I de tre appendikser har vi samlet de anvendte guider og EVA's tilbagemeldinger til institutionerne. De anvendte guider kan give pædagoger, lærere og ledere inspiration til at tilrettelægge videndeling og refleksion i hverdagen. EVA's tilbagemeldinger til institutionerne giver en dybere indsigt i baggrunden for indsatsen og et bud på, hvordan man som ekstern konsulent kan lægge op til udvikling af videnkulturen i et dagtilbud eller på en skole.

3 Procesbeskrivelse og metode

Dette kapitel giver inspiration til, hvordan man kan iværksætte et projekt om videnkultur i dagtilbud og skoler. Vi beskriver faserne i projektet og de anvendte metoder.

3.1 Udvalgelse og litteraturstudie

Projektet blev indledt med en udvælgelse af de fire institutioner, som skulle indgå i et samarbejde med EVA. Institutionerne blev udvalgt efter besøg i otte af de institutioner, som viste interesse for projektet efter en annoncering blandt abonnenter på EVA's nyhedsbrev.

Under besøgene stillede vi en række spørgsmål til ledere og medarbejdere om institutionens videnkultur. Vi kom blandt andet ind på deres praksis for videndeling og evaluering og på, hvilke inspirationskilder de benyttede sig af, og hvad der motiverede dem til at deltage i projektet.

I udvælgelsen lagde vi vægt på, at institutionerne havde forskellige erfaringer med – og tilgange til – videnkultur. Vi lagde også vægt på variation i typen af organisation og på, hvilke temaer institutionerne forventede at sætte fokus på i projektet.

Sideløbende med udvælgelsen af institutionerne gennemførte vi et litteraturstudie om viden og læreprocesser. Litteraturstudiet mandede ud i et notat om videnkultur, som er grundlaget for kapitel 4 i denne rapport.

3.2 Samarbejdet med institutionerne

De udvalgte institutioner gennemgik hver for sig et forløb, som indeholdt de samme faser. Sigtet med forløbet var at udvikle indsatser til styrkelse af videnkulturen på baggrund af en analyse af den eksisterende videnkultur og efterfølgende at evaluere indsatserne.

EVA var involveret i alle forløbets faser, på nær implementeringen af den konkrete indsats, og har således haft en faciliterende såvel som en evaluerende rolle. Kombinationen af de to roller indebærer fordele og ulemper, som er beskrevet i rapporten *Alle børns deltagelse i læringsfællesskaber* (EVA, 2012, s. 60).

Figur 1 og de følgende afsnit beskriver faserne i forløbet.

Figur 1
Forløbet i institutionerne³



3.2.1 Interview (runde 1)

Forløbet blev indledt med interview af henholdsvis ledelse og medarbejdere. Formålet med interviewene var at få stof til en analyse af den eksisterende videnskulture.

Interviewene med medarbejderne var tilrettelagt som fokusgruppinterview. Denne interviewform blev valgt for at få flere medarbejders perspektiver på temaerne inden for besøgets tidsramme. Formen på interviewene med ledelsen var afhængig af ledelsesgruppens størrelse: Der blev gennemført dobbeltinterview i de to daginstitutioner (med leder og souschef), enkeltinterview i Ungdomsskolens Heltidsundervisning (med leder) og minigruppinterview på Mørke Skole (med skoleleder, viceskoleleder og SFO-leder). Formålet med interviewene var dels at få ledernes perspektiver på temaerne, dels at involvere hele ledelsesgruppen, som muligvis skulle være en del af projektets indsats.

Hovedtemaerne i de anvendte interviewguider var videndeling og refleksion, brug af inspirationskilder og anvendelse af viden (eksperimenterende praksis). Interviewene med ledelsen havde fokus på ledelsens rolle inden for de tre temaer. Desuden havde vi skræddersyet spørgsmål til de enkelte institutioner ud fra den viden, vi havde fra udvælgelsesprocessen.

I Holberghaven og på Mørke Skole supplerede vi interviewene med observationer af møder.

³ Figuren viser forløbet, som det var planlagt og blev gennemført i de to daginstitutioner. På de to skoler blev forløbet afbrudt af lockouten i foråret 2013.

På baggrund af interview og observationer udarbejdede vi en skriftlig tilbagemelding til hver institution, hvor vi præsenterede, hvad vi havde lagt mærke til ved deres videnkultur, og vores forslag til, hvad de kunne arbejde videre med.

EVA's tilbagemeldinger til institutionerne er samlet i appendiks A.

3.2.2 Udviklingsmøder

Den skriftlige tilbagemelding blev sendt til ledelsen og formidlet mundtligt til medarbejderne under det første udviklingsmøde, hvorefter den blev udleveret til medarbejderne. Den mundtlige præsentation var udgangspunkt for en dialog med ledelse og medarbejdere om videnkulturen i institutionen. Dialogen tog udgangspunkt i, hvad de kunne genkende, og hvad der var nyt for dem i præsentation. Formålet med dialogen var at afstemme perspektiverne på videnkulturen i institutionen og nuancere grundlaget for valg af indsats. Efter dialogen om præsentationen påbegyndte vi overvejelserne over indsatsen i projektet, som vi konkretiserede yderligere i forbindelse med det andet og sidste udviklingsmøde.

3.2.3 Indsats i institutionerne

Indsatsen blev i daginstitutionerne gennemført fra marts til juni 2013. På skolerne blev indsatsen afbrudt af lockouten på skoleområdet i foråret og forløb derfor over en længere periode, nemlig til oktober 2013. Indsatsen tog udgangspunkt i en arbejdsbeskrivelse og i guider til de enkelte dele af indsatsen, udarbejdet af EVA.

Guiderne er samlet i appendiks C.

I indsatsperioden gennemførte vi et kort telefoninterview med institutionernes ledere for at følge op på implementeringen af indsatsen og afklare behov for støtte.

3.2.4 Interview (runde 2)

Interviewene i runde 2 havde fokus på erfaringerne med indsatsen og indsatsens betydning for udvikling af videnkulturen og børnenes læringsmuligheder. Interviewene blev gennemført med udgangspunkt i arbejdsbeskrivelserne, guiderne og en indsats teori⁴ for indsatsen i institutionen, udarbejdet af EVA. Interviewene blev gennemført med de samme personer som i runde 1, på nær i Holberghaven, hvor vi sammensatte en ny medarbejdergruppe til interviewet, så vi kunne få informationer fra medarbejdere, som ikke havde været med til første interviewrunde og udviklingsmøderne. I Ungdomsskolens Heltidsundervisning delte vi medarbejderne op afdelingsvis, hvor de i runde 1 var delt i to grupper, der gik på tværs af afdelinger.

⁴ En indsats teori er en antagelse om, hvordan og hvorfor en indsats vil virke.

3.2.5 Rapport og lokal tilbagemelding

Resultaterne af projektet fremlægges i denne rapport, og tilbagemeldingen aftales med de enkelte institutioner.

4 Videnkultur i dagtilbud og skoler

I dette kapitel giver vi en uddybende beskrivelse af, hvad vi forstår ved videnkultur. Kapitlet tilbyder pædagoger, lærere og ledere et grundlag for at beskrive de læreprocesser, der finder sted i hverdagen, og gøre sig overvejelser over, hvordan læreprocesserne kan understøttes.

4.1 Den almene og den normative betydning af begrebet videnkultur

Når vi taler om videnkultur, anvender vi begrebet i to betydninger – en almen betydning og en normativ betydning.

Videnkultur er et alment begreb i den forstand, at det er noget, alle skoler og dagtilbud har. Skoler og dagtilbud har en videnkultur, i og med at de har en opgave, som medarbejderne er uddannede til at varetage, gør erfaringer med og kommunikerer indbyrdes om.

I dette projekt har videnkultur i sin almene betydning været afsæt for en åben undersøgelse af, hvordan videnkulturen udfolder sig på den enkelte institution. Den åbne undersøgelse afspejler sig i tilbagemeldingerne til institutionerne, som findes i appendiks A.

Videnkultur udtrykker samtidig en norm for, hvordan skoler og dagtilbud bedst varetager deres udvikling. I sin normative betydning er det en kultur, hvor lærere og pædagoger følger med i den viden, der skabes i og uden for organisationen, forholder sig til den og omsætter den til udvikling af praksis. Dette indebærer eksempelvis, at de opsøger eksterne videnbidrag, inddrager denne viden i udvekslinger af og refleksion over praksis, deler og spørger om fagfællers erfaringer og inddrager eksterne videnbidrag og viden om erfaringer i planlægningen af aktiviteter.

I dette projekt har den normative forståelse af videnkultur været styrende for udviklingen af indsatser i institutionerne og evalueringen af deres betydning.

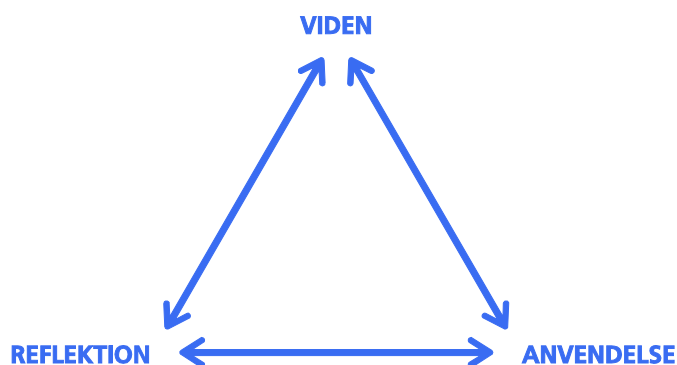
Modellen for læreprocesser i en videnkultur, som vi præsenterer i det følgende afsnit, kan forstås både som en beskrivelse af de læreprocesser, der finder sted i alle skoler og dagtilbud som en del af opgavevaretagelsen, og som en beskrivelse af, hvilke læreprocesser der *bør* finde sted for at sikre en vidensinformeret funderet udvikling af praksis.

4.2 Læreprocesser

Videnkultur handler i vores optik om at udvikle praksis ved at anvende viden og lære undervejs. Læreprocesserne indebærer et samspil mellem viden, refleksion og anvendelse som vist i figur 2.

Figur 2

Læreprocesser i en videnkultur



Figuren viser, at udvikling af praksis indebærer input af viden i form af et eksternt videnbidrag eller en lokal erfaring, en refleksion over denne viden og en anvendelse af de erkendelser, som refleksionen over den nye viden har medført. Anvendelse af viden giver i sig selv mulighed for tilegnelse af viden, som kan blive genstand for refleksion, ligesom refleksionen er en proces, der i sig selv skaber viden, som kan anvendes i praksis.

Viden, refleksion og anvendelse er indbyrdes forbundne elementer i de læreprocesser, der finder sted, når pædagoger og lærere udvikler den pædagogiske praksis. I de næste afsnit uddyber vi de tre elementer.

4.2.1 Viden

Viden er en betegnelse for det indhold, som lærere og pædagoger reflekterer over og anvender til udvikling af praksis.

Viden i pædagogiske institutioner opdeler vi i tre områder:

- Undervisningens eller pædagogikkens indhold, mål og metoder – opgaven
- Børn og unge – målgruppen
- Organisation, profession og samfund – sammenhængen.

Viden om de tre områder kan være både videnskabelig og erfaringsbaseret.

Videnskabelig viden bruger vi som betegnelse for den viden, der skabes om det pædagogiske område i forskningsmiljøer og hos andre leverandører af viden, fx forsknings- og undersøgelsesresultater eller teorier.

Erfaringsbaseret viden anvender vi som betegnelse for den viden, pædagoger eller lærere opnår ved at udøve deres praksis. Nogle erfaringer kan formidles sprogligt, mens andre erfaringer er indlejret i handlinger som tavs viden (Gustavsson, 2001).

I dette projekt sætter vi fokus på, hvordan institutionerne skaber muligheder for at opsøge og dele den videnskabelige og erfaringsbaserede viden, der er til rådighed i og uden for organisationen.

I det følgende afsnit kommer vi ind på, hvordan den videnskabelige og den erfaringsbaserede viden kan spille sammen i forbindelse med refleksion.

4.2.2 Refleksion

Refleksion betyder i denne sammenhæng refleksion over viden. Refleksion over viden vil sige, at lærere og pædagoger forholder en lokal erfaring i praksis eller viden udefra til deres eksisterende viden, holdninger eller muligheder for handling. Refleksion er en proces, hvor et input af viden bliver sat ind i en sammenhæng og får mening, struktur og relevans (Tiller, 1998).

Schön (2001) skelner mellem den refleksion, der er vævet ind i handlinger (*reflection in action*), og den refleksion, som finder sted på afstand af selve handlingen (*reflection on action*). Et eksempel på *reflection on action* er det, håndboldspillere og -trænere foretager sig i forbindelse med en timeout. Det er ifølge Tiller afgørende for udviklingen i organisationen, at der skabes rum for den type læreprocesser, hvor erfaringer analyseres på afstand af praksis. Denne pointe træder frem i vores tilbagemeldinger til institutionerne i appendiks A.

Den gode faglige refleksion

Den gode faglige refleksion er ifølge Tiller (1998) og Kjær (2009) kendetegnet ved, at lærere og pædagoger knytter forbindelse mellem den erfaringsbaserede og den videnskabelige viden.

Tiller giver et eksempel på refleksion med sin trappemodell for erfaringslæring, som er gengivet i figur 3.

Figur 3
Læringstrappen



Kilde: Tiller, 1998, s. 25.

Trappemodellen beskriver en proces i fire trin, hvor erfaringer udveksles i en løs snak (trin 1), ordnes og systematiseres (trin 2) og dernæst sættes ind i en sammenhæng via kobling til andre erfaringer (trin 3) og til sidst videnskabelige teorier (trin 4). Refleksionen vil i praksis ofte veksle mellem de forskellige trin.

Jo længere en organisation kommer i den trinvis proces, jo mere lærer den ifølge Tiller. Processen, hvor erfaringer kobles til teori, er med til at øge den analytiske kraft og smidighed i organisationen. Desuden styrkes blikket for de strukturer, der ligger bag de situationsbetingede erfaringer, og det giver mulighed for at se praksis i et nyt lys.

Kjær giver ligeledes en karakteristik af den gode faglige refleksion på baggrund af et studie i daginstitutioner. Karakteristikken tager udgangspunkt i figur 4.

Figur 4
Tilkoblet kommunikativ orden



Kilde: Kjær, 2009, s. 80.⁵

Den gode faglige refleksion er ifølge Kjær kendetegnet ved en kobling mellem det kommunikative felt for teori (det symbolske mesterskab) og det kommunikative felt for erfaring (det praktiske mesterskab). Når de to felter er afkoblet, bliver kommunikationen *enten* abstrakt, hvor det er uklart, hvad man taler om, *eller* konkret, domineret af det personlige og følelsesmæssige.

I den gode faglige refleksion er pædagerne i stand til at skabe forbindelse mellem de to kommunikative felter. Det viser sig fx ved, at kollegers fortællinger om konkrete oplevelser bliver opfattet som informationer til refleksion på et principielt niveau. I denne form for refleksion er teorier og analyser med til at højne niveauet for drøftelsen af den konkrete oplevelse, så pædagerne får anledning til at overveje, hvad eksemplet egentlig illustrerer. Samtidig er forankringen af kommunikationen i konkrete oplevelser med til at fokusere de teoretiske og analytiske input, så de kvalificerer og problematiserer den pædagogiske praksis på specifikke områder.

Den gode faglige refleksion kan også beskrives med fokus på, i hvilket omfang børnene og de unges læreprocesser er genstand for kommunikationen. Nielsen (2012) konkluderer på baggrund af en analyse af læreres teamsamarbejde, at refleksionen over elevernes læreprocesser kun i begrænset omfang er en del af kommunikationen i teamet.

Det begrænsede fokus på elevernes læreprocesser skal ifølge Nielsen forstås i lyset af de kulturelle dynamikker i lærerkollegiet. De kulturelle dynamikker gør det meningsfuldt at orientere sig mod undervisningens organisatoriske, praktiske og disciplinære forhold og selvfølgelig at prioritere det hyggelige og familielignende samvær i teamet. Det betyder, at refleksionen over elevernes

⁵ Figuren i denne rapport er en tilpasset udgave af den oprindelige.

læring, som ikke blot drejer sig om at få undervisningen gennemført i god ro og orden, og som kan indebære kritiske vurderinger, bliver sat i baggrunden. I et udviklingsperspektiv må indsatsen for at styrke et fokus på elevernes læreprocesser derfor rette sig mod de kulturelle dynamikker, som samarbejdet er indlejret i. Udfordringen bliver ifølge Tinglef at etablere "kulturelle dynamikker, som gør det kulturelt meningsfuldt [...] at gøre netop elevernes læring til genstand for teams samarbejde" (Nielsen, 2012, s. 303). Med denne pointe understreger Tinglef, at de kulturelle dynamikker har betydning for den faglige refleksion, og at udviklingen af den faglige refleksion må ses som del af en bredere indsats.

I tilbagemeldingerne til institutionerne sætter vi fokus på mulighederne for at udvikle den faglige refleksion, dels ved at se på tværs af episoder og sætte erfaringerne i perspektiv, dels ved at sætte fokus på børnenes og de unges læreprocesser.

4.2.3 Anvendelse

Anvendelsen af viden er den proces, hvor viden fra en intern eller ekstern kilde og refleksionen over den bliver omsat til en konkret ændring i praksis. I dette projekt skelner vi mellem tre former for anvendelse:

- Anvendelse i handling
- Implementering
- Dynamisk anvendelse.

Anvendelse i handling betyder, at læreren eller pædagogen generer viden i en proces og anvender denne viden som en tilpasning til eller påvirkning af processen. Processen, hvor viden genereres og anvendes, kan være afgrænset til en her og nu-situation (fx en samtale med et barn) eller forløbe over længere tid (fx et projekt), svarende til Schöns beskrivelse af reflection in action.

Implementering betyder, at der træffes en bevidst beslutning om at anvende en opnået viden i en fremtidig situation. Det kan fx være en erfaring eller et forskningsresultat, som omsættes til en ændring i et undervisningsprogram.

Dynamisk anvendelse betyder, at læreren eller pædagogen trækker på et repertoire af viden i den pædagogiske situation eller planlægningen af den. Det kan fx være viden om pædagogiske metoder fra studiet eller erkendelsen af en bestemt sammenhæng på et personalemøde, som inddrages i planlægningen eller udførelsen af en pædagogisk aktivitet.

Mulighederne for at anvende viden til ændring af praksis er afhængige af en anvendelsesorienteret refleksion. Anvendelsesorienteret refleksion betyder i Kjærs optik, at pædagogerne drøfter, hvilken betydning de analytiske og teoretiske perspektiver, som bringes op i samtalen, skal have

for fremtidig handling. Hermed knyttes der igen forbindelse mellem det abstrakte og det konkrete.

4.2.4 Ledelse af læreprocesser

Ledelse handler i dette projekt om at lede en indsats for udvikling af videnkulturen.

Ledelse af indsatsen kan fx bestå i at organisere og lede fora for videndeling og refleksion. Robinson m.fl. (2009) konkluderer på baggrund af en omfattende forskningsopsamling om skoleledelse, at lederens evne til at skabe rammer og forudsætninger for læreres læring samt lederens aktive deltagelse i læreprocesserne er den dimension ved ledelse, der betyder mest for elevernes resultater.

Ledelsen af indsatsen kan også bestå i at delegere indsatsen til medarbejderne ud fra en forståelse af, at ledelse af læreprocesser finder sted i alle relationer i organisationen. Denne tilgang kan betegnes som *distribueret udviklingsledelse* (Sørensen, 2008).

Indsatsen i projektet kan forstås som en læreproces, hvor nye værdier om tilegnelse, udveksling og anvendelse af viden testes i institutionen, og hvor medarbejdere og ledere gør erfaringer med nye måder at arbejde på. Processen kan indebære en udfordring af de grundlæggende antagelser i institutionen og en erfaring med, at nuværende kompetencer og forståelser af arbejdet ikke stemmer overens med de nye værdier. Håndtering af denne type processer kan være en del af ledelsesopgaven i forbindelse med indsatsen.

5 Indsatser og erfaringer i fire institutioner

I dette kapitel går vi tæt på forløbene i de daginstitutioner og på de skoler, som har deltaget i projektet. Efter en kort præsentation af den enkelte institution beskriver vi den indsats, institutionen besluttede sig for at gennemføre efter udviklingsmøderne med EVA, samt ledelsens og medarbejdernes erfaringer med indsatsen. Beskrivelsen rundes af med EVA's vurdering og perspektivering.

I de tre appendikser kan man finde yderligere information om videnkulturen i de fire institutioner, en oversigt over indsatser og guider til indsatserne.

5.1 Daginstitutionen Holberghaven

Holberghaven er en integreret institution i Sorø Kommune med 100 børnehavebørn og 33 vuggestuebørn. Institutionen har ansat 15 pædagoger, 7 pædagogmedhjælpere, 1 lønnet studerende, 1 souschef og 1 leder. Deltagerne i aktiviteterne med EVA var to pædagoger og en pædagogmedhjælper fra vuggestuen, to pædagoger fra børnehaven, souschefen og lederen (samt nye medarbejdere i interviewrunde 2).

5.1.1 Indsatsen

Udviklingsmøderne med EVA gav anledning til, at Holberghaven satte fokus på at udvikle en kritisk og undersøgende tilgang til den pædagogiske praksis. Det ville institutionen gøre via feedbacksamtaler i forbindelse med stuemøderne og positionsfortællinger i forbindelse med personalemøderne. Desuden ville institutionen give mulighed for såkaldte fredagslommer til faglig udvikling.

Feedbacksamtalerne skulle tage udgangspunkt i en pædagogs undren over en episode med en kollega og udfolde sig som en struktureret refleksion med de andre medarbejdere på stuen. Medarbejderne havde ønsket denne form for feedback, fordi de oplevede at være lidt for enige

og forstående over for hinanden i deres drøftelser af praksis og derfor gik glip af de forskellige og måske divergerende perspektiver blandt medarbejderne.

Positionsfortællingerne i forbindelse med personalemøderne var en øvelse i at stille sig i en anden position end sin egen og tale ud fra den i forhold til en given problemstilling. Positionerne var skrevet ned på kort, som på forskellige måder kunne anvendes i løbet af samtaler for at få nye og måske uvante perspektiver med i samtalen. Kortene kunne være navnet på en forsker, en debattør, en lokal person eller en bestemt type som fx "den nye forælder". Kortene med forskernavne kunne, ud over at bringe nye perspektiver ind i samtalen, bidrage til at styrke sammenhængen mellem videnskabelig og erfaringsbaseret viden i refleksionen over praksis.

Holberghaven valgte herudover at arbejde med fredagslommer. Fredagslommerne var tid til faglig udvikling for den enkelte medarbejder. Medarbejderen kunne inden for et tidsrum i løbet af dagen tage et kort med påskriften 0,5 eller 1 time og bruge den angivne tid til at søge viden om et selvvalgt emne. Efterfølgende skulle medarbejderen skrive emnet bag på kortet og formulere et par stikord om sin læring. Formålet med fredagslommerne var at give medarbejderen konkret viden om et emne og kompetencer til at søge viden. Desuden skulle aktiviteten være med til at udfordre normen blandt medarbejderne om, at børnene og de praktiske gøremål har forrang i det pædagogiske arbejde, og at man kun under særlige omstændigheder tager sig tid til at søge og tilegne sig viden.

I appendiks C kan man finde guider til:

- Feedbacksamtale
- Positionsfortællinger.

5.1.2 Erfaringer med indsatsen

Holberghaven gjorde erfaringer med alle tre indsats og involverede de øvrige medarbejdere, som ikke havde været med til aktiviteterne med EVA, i indsatsen. I de næste afsnit formidler vi erfaringerne med hver indsats.

Feedbacksamtaler

Feedbacksamtalerne var ifølge medarbejderne svære at komme i gang med. Det var en udfordring at finde en episode at undre sig over, fordi det føltes som en kritik af en kollegas arbejde. Problemet blev fx håndteret ved at tage en episode op, som lige så godt kunne være opstået med en anden medarbejder. Ubehaget ved at skulle gennemføre feedbacksamtalen førte også til et forslag om at sætte fokus på det gode, en medarbejder havde gjort, men lederen holdt fast i, at medarbejderne skulle undre sig.

Efter første feedbacksamtale ændrede billedet sig. Medarbejderne oplevede det som en god og konstruktiv samtale, som de lærte af. På en af stuerne blev medarbejderne opmærksomme på, at de var mere forskellige i deres tilgang til det pædagogiske arbejde, end de havde troet:

Vi er slet ikke så ens, som vi gik og troede, og det var rigtig rart, og det fungerer jo, selvom vi ikke er det. Det er også meget rart at se, at tingene også kan lykkes på andre måder, end man selv synes.

De forskelligheder, der kom til syne ved feedbacksamtalerne, førte til accept, men også til en diskussion af behovet for en fælles tilgang. En af samtalerne mundede ud i en aftale om, hvordan bestemte situationer skulle håndteres, og det oplevede medarbejderne var til gavn for børnene, uden at de dog uddybede det nærmere.

Feedbacksamtalerne blev opfattet som en hjælp til at reflektere over, hvordan man som pædagog kan forbedre sin praksis, og samtalerne var en mulighed for at tage episoder op, inden de udvikler sig til irritationsmomenter. Det blev opfattet som en større udfordring at undre sig over en kollegas pædagogiske tilgang end at pege på en problematik i det indbyrdes samarbejde. Der blev givet udtryk for, at det var vigtigt at blive ved med at øve sig og holde fast i at undre sig over hinandens praksis.

På den ene af stuerne har medarbejderne overført princippet om at undre sig til situationer i hverdagen.

Guiden til feedbacksamtaler er videreført i en ny rotationsordning, hvor en medarbejder deltager i arbejdet på en anden stue og efterfølgende skal lægge op til refleksion.

Positionsfortællinger

Positionsfortællingerne blev anvendt på to personalemøder i forbindelse med henholdsvis en diskussion af en artikel og arbejdet med pædagogiske læreplaner. Lederen havde udarbejdet positionskort, som hun udvalgte afhængigt af emnet. Medarbejderne blev opdelt i grupper, som skulle drøfte emnet ud fra de positionskort, de trak fra en konvolut. De positionskort, som blev trukket, var fx "borgmesteren", "en ny forælder i institutionen", "Niels Egelund", "Christine Antorini" og "Erik Sigsgaard".

Medarbejderne oplevede det som en god og spændende måde at arbejde på, og de havde gode erfaringer med at kunne holde sig på sporet og se på emnet fra den givne position. Positionsfortællingerne gav mulighed for at betragte et emne fra et andet perspektiv og var samtidig med til at skabe refleksion over egne holdninger.

Derudover var positionsfortællingerne en hjælp til at nuancere drøftelserne, få et mere nuanceret syn på emnerne og nå frem til andre konklusioner, end man formodentlig ville være kommet frem til uden kortene. Metoden mindede medarbejderne om, at det også i det daglige pædagogiske arbejde er vigtigt at være opmærksom på, at noget kan se anderledes ud fra et andet perspektiv, ikke mindst fra børnenes og forældrenes.

I arbejdet med de pædagogiske læreplaner hjalp kortet "en ny forælder i institutionen" specifikt medarbejderne til at tage højde for forældrenes perspektiv og ændre nogle formuleringer i læreplanen.

Princippet om at bruge en position som udgangspunkt for refleksion blev også anvendt i en anden sammenhæng efter et oplæg af Ole Henrik Hansen. Her blev sætningen "hvad ville Ole Henrik Hansen sige?" brugt som udgangspunkt for en drøftelse af organisering og gruppeopdeling i vuggestuen. Drøftelsen udmundede i en beslutning om at opdele børnene i mindre grupper i løbet af ugen.

I gruppearbejdet om positionsfortællingerne blev det tydeligt for ledelsen, at der var forskelle med hensyn til kendskabet til personer på kortene. Særligt havde pædagogmedhjælperne vanskeligt ved at deltage i drøftelsen af forskernes positioner, og de nye medarbejdere kendte ikke de lokale personer godt nok til at forestille sig deres perspektiv på emnet. Det blev derfor overvejet at offentliggøre navnene på positionskortene i forvejen, så medarbejderne havde mulighed for at søge viden om de navne, der ikke var kendte.

Positionsfortællinger som metode blev vurderet til at have potentiale til at udvikle praksis og være til gavn for børnene, hvis emnet vedrørte situationer i dagligdagen. Desuden kunne positionsfortællingerne udvide kendskabet til teoretikere og styrke koblingen mellem teori og praksis.

Metoden vil fremover være en del af institutionens værktøjskasse.

Fredagslommer

Fredagslommerne var svære at komme i gang med. I den første periode var der kun én medarbejder, der tog et kort på eget initiativ, sådan som det var hensigten. Herefter blev medarbejderne på skift valgt af ledelsen til en fredagslomme.

Årsagen til, at medarbejderne ikke benyttede sig af fredagslommerne på eget initiativ, blev udpeget til at være kultur og vaner. Som en medarbejder formulerer det:

Man skal vænne sig til, at man kan gøre det, og at det er legalt, at man kan gå ind og bruge den tid på det.

Erfaringerne med fredagslommerne var positive. Medarbejderne var gode til at gå ind i en "glas-klokke" og få udbytte af tiden, og de var glade for at få denne mulighed for at fordybe sig i hverdagen. Når en medarbejder tog et kort, blev det enten ikke bemærket, eller det blev opfattet positivt af kollegerne, som var opmærksomme på ikke at forstyrre.

En medarbejders udtalelse om, at man "før i tiden" havde lidt dårlig samvittighed over at søge viden i arbejdstiden, kan indikere, at der er blevet rykket ved noget i forbindelse med fredagslommerne.

Fredagslommerne blev fx brugt til at søge viden om emner, der vedrørte børn på stuen (sensitive børn og særlig kost) eller emner som natur og sprog. En medarbejder spurgte, om det var muligt at bruge fredagslommen til at skrive en underretning, men det blev afvist af ledelsen, som holdt fast i, at formålet med lommen var faglig inspiration.

Når en medarbejder blev udpeget til en fredagslomme, kunne det give anledning til forvirring, fordi medarbejderen ikke vidste, hvad hun skulle bruge tiden på.

Efter endt fredagslomme skrev medarbejderen dato, navn, emne og henvisninger (men ikke om egen læring, som i beskrivelsen af indsatsen) bag på 0,5- eller 1-timeskortene, som hang på kontoret. En af medarbejderne oprettede en mappe med links til inspiration for de andre medarbejdere.

Metoden har endnu ikke været til gavn for børnene, men bliver vurderet til at have potentiale til det, hvis man søger viden, der fx vedrører et barn og den pædagogiske tilgang til barnet. Desuden kan det få en afsmittende virkning på børnene, at medarbejderne får mulighed for at dyrke deres faglige interesser.

Der er forskellige overvejelser over udvikling af fredagslommerne, fx at de kan anvendes mere målrettet i forhold til stuens eller institutionens behov og blive benyttet mere fleksibelt i løbet af ugen eller evt. hjemme.

5.1.3 Vurdering og perspektiver

I Holberghaven har projektet medvirket til at udvide repertoiret i den indbyrdes udveksling af viden ved at skabe et forum for formidling af erfaringer med kritisk potentiale. I dette forum er medarbejderne blevet opmærksomme på forskelligheder i medarbejdergruppen, de har fået mulighed for at reflektere over synspunkter, som før var mindre legale at bringe på bane, og de har gjort erfaringer med, at det kan være udbytterigt at dele denne type erfaringsbaserede viden.

Sideløbende har institutionen arbejdet med positionsfortællinger, som ligeledes har været med til at udvide repertoiret af viden. Positionsfortællingerne har bidraget til at nuancere drøftelserne på personalemøderne, og medarbejderne har fået erfaringer med at anvende en forskers blik som udgangspunkt for at reflektere over og justere praksis. Arbejdet med positionsfortællinger har vist, at der er forskelle i medarbejdergruppen, herunder især mellem pædagoger og pædagogmedhjælpere, som der vil skulle tages højde for, hvis udvikling af videnkulturen skal omfatte hele medarbejdergruppen.

To af de anvendte metoder har været med til at udfordre kulturen i institutionen. Den kritiske refleksion har udfordret tendensen til at holde igen med kritiske perspektiver på praksis, og fredagslommerne har udfordret den indbyrdes forventning om, hvordan man bruger sin tid i institutionen. Overgangen fra frivillige til obligatoriske fredagslommer illustrerer de kulturelle udfordringer, der er forbundet med at sætte fokus på videnkultur i hverdagen. Samtidig har arbejdet med metoden vist en motivation blandt medarbejderne for at søge viden til faglig udvikling. Motivationen for at søge viden vil med fordel kunne samtænkes med en analyse af institutionens videnbehov, så det fælles projekt, der legitimerer at bruge tid på faglig udvikling, bliver tydeligt for medarbejderne.

Den kritiske refleksion og fredagslommerne har givet mulighed for at gøre erfaringer på kanten af normerne og reflektere over tendenserne i kulturen. I et videre perspektiv vil den eksperimenterende tilgang og refleksionen kunne ruste institutionen til udvikling af videnkulturen.

5.2 Bøgely Skovbørnehave

Bøgely Skovbørnehave er en mindre børnehave i Ringsted Kommune med 36 børn. I institutionen arbejder en pædagog, en pædagog/souschef, to pædagogmedhjælpere, en til to studerende og en leder. Hele medarbejdergruppen deltog i aktiviteterne med EVA.

5.2.1 Indsatsen

Indsatsen tog afsæt i EVA's analyse af læringsforståelsen i Bøgely Skovbørnehave. I forbindelse med udviklingsmøderne blev medarbejderne gjort opmærksomme på, at de havde tendens til at forstå læring som ensbetydende med voksenstyrede, målorienterede aktiviteter, hvorfor deres egen pædagogiske tilgang – med fokus på børneinitieret leg og udforskning – ikke blev forbundet med læring.

For at nuancere denne opfattelse og styrke argumentationen for institutionens pædagogik valgte Bøgely Skovbørnehave at undersøge sin læringsforståelse. Med udgangspunkt i læringshistorier skulle medarbejderne reflektere over, hvor læring fandt sted, hvad der gjorde læring mulig i situationen, og hvilke hensigter de evt. påvirkede situationen med. Dernæst skulle de finde mønstre i

historierne, som kunne sige noget om læring og pædagogik i Bøgely Skovbørnehave. Undersøgelsen af læringsforståelsen blev understøttet af forskellige udsagn om læring, som medarbejderne skulle reflektere over og positionere sig i forhold til.

Arbejdet med læringshistorierne og udsagnene om læring skulle, ud over at skærpe medarbejdernes forståelse af læring i Bøgely Skovbørnehave, være med til at øge det pædagogiske indhold på møderne og give medarbejderne erfaring med videndeling og refleksion i en struktureret form.

I appendiks C kan man finde guider til:

- Seance om læringshistorier
- Seance med kort.

5.2.2 Erfaringer med indsatsen

Undersøgelsen af læringsforståelsen i Bøgely Skovbørnehave fandt sted på seks møder. På fem af møderne tog medarbejderne udgangspunkt i læringshistorier (eller videoklip), som medarbejderne skiftedes til at have med. Ved ét af møderne, midtvejs i forløbet, tog de udgangspunkt i kort med udsagn om læring. Mødernes form er nærmere beskrevet i de to guider. Møderne blev faciliteret af lederen på nær ét om læringshistorier, som blev faciliteret af en pædagogisk konsulent.

Møderne om læringshistorier gav medarbejderne mulighed for at arbejde fokuseret med pædagogisk faglighed. Medarbejderne oplevede guiden som en hjælp til at bevare fokus og spørgsmålene i guiden som velegnede til at forbinde dagligdagens episoder med generelle overvejelser over læring. Gentagelsen af metoden vurderes at have stor betydning.

Det mest udfordrende ved seancerne var ifølge medarbejderne at lytte til kollegerne.

Udbyttet af seancen blev forstærket ved involveringen af den pædagogiske konsulent, som kunne spørge nysgerrigt i kraft af sit blik udefra, og som fik medarbejderne til at være mere disciplineret.

Arbejdet med læringshistorier har været en velegnet metode til at få hele medarbejdergruppen involveret i indsatsen, dels fordi alle bød ind med en episode, dels fordi analysen af episoden gav mulighed for at udtrykke sig ved hjælp af både et hverdagsprog og et fagsprog. Samspillet mellem de to sprog beskrives her:

Ja, og så giver det jo plads til, at begge sprog kan komme til udtryk, for så kan man sige: "Nå ja, jeg tænkte, at de børn havde godt af at lege med hinanden" eller et eller andet, og det er der så en anden, som kan bruge nogle faglige termer omkring.

Mulighederne for at anvende de to sprog gjorde det oplagt for pædagogmedhjælperne at deltage i de faglige samtaler, som medarbejderne ellers oplever har tendens til at blive overladt til pædagogerne.

Seancerne med læringshistorier bragte forskellige temaer på banen. Flere af historierne handlede om, at børnene mestrede noget selv og lærte af hinanden. Dette tema gav medarbejderne anledning til at drøfte, hvornår de skal bryde ind i en leg, hvornår de skal være til stede og observere, og hvornår de skal lade børnene lege uforstyrret. Her blev betydningen af medarbejdernes tilstedeværelse taget op, hvordan man styrer, når man observerer, om det er fri eller voksenstyret leg, når man er til stede – et emne, der bliver anset for vigtigt i denne institution, hvor børnenes leg tillægges stor betydning. Under dette tema blev der refereret til Berit Baes pointer om at være systematisk i sin måde at være sammen med børnene på, snarere end systematisk i de aktiviteter, der tilbydes, og Ole Henrik Hansens pointer om hierarkiet i børnegruppen under fri leg.

Temaet gav desuden medarbejderne anledning til at reflektere over, hvad børnene lærer hinanden, hvad de små lærer af de store, og hvordan grupperne bedst kan sammensættes. Refleksionen over sammensætningen af grupper betød, at spisegrupperne er blevet ændret, så de sprogligt svage børn får mulighed for at udvikle deres sprog i samværet med de sprogligt stærke børn.

I det følgende citat giver en medarbejder udtryk for, hvilken betydning det har haft at have fokus på læring i arbejdet med læringshistorierne:

Der sker rigtig mange ting, når man tager nogle andre briller på og siger: "Nå, men hvad er det, indsatsen skal være, ud over at man skal spise madpakker, og det skal være hyggeligt, men hvad er det så, børnene skal lære af hinanden, eller vi voksne skal lære børnene?"

Ud over temaet om børnenes læring indbyrdes og i samspil med de voksne har medarbejderne haft fokus på behovet for struktur og genkendelighed hos de mindste og tilpasningen af pædagogikken til denne børnegruppe.

Læringshistorierne blev som nævnt suppleret med refleksion over og prioritering af forskellige udsagn om læring. Øvelsen gav mulighed for at stille sig i forskellige positioner og se på det pædagogiske arbejde fra det ene eller det andet perspektiv, både de vante og dem, der ligger på kanten af det, institutionen opfatter sig som repræsentant for. Det var med til at sætte skub i de faglige diskussioner. Metoden blev oplevet som et godt supplement til læringshistorierne, fordi refleksionen bevæger sig fra det generelle til det specifikke, hvorimod man bevæger sig fra det specifikke til det generelle i seancerne med læringshistorier.

Læringshistorierne og udsagnene om læring har givet ledelsen og medarbejderne et mere nuanceret syn på læring og en fælles forståelse af institutionens pædagogik og værdier. De oplever, at de lægger mærke til nye ting i hverdagen og er blevet bedre til at aflæse de situationer og reflektere over de temaer, de har drøftet. Fx har de skærpet blikket for, hvad børnene lærer af henholdsvis hinanden og af de voksne, og hvordan de kan sammensætte grupper.

Konkret udmunder indsatsen i en film om læring i Bøgely Skovbørnehave, som kan vises til forældre og andre.

Indsatsen har styrket medarbejdernes oplevelse af, at deres praksis er i overensstemmelse med institutionens syn på læring, og de føler sig bedre rustet til at beskrive og argumentere for pædagogikken, fx over for forældre og nye studerende.

Indsatsen har også fået betydning for det indbyrdes samarbejde i hverdagen, hvor medarbejderne i højere grad afstemmer med hinanden, og hvor det er blevet mere naturligt at forholde sig til, hvad der er rigtigt og forkert, og hvad man skal gøre, når en episode med et barn bringes op. Tidligere gik de i højere grad alene med hver deres tanker om, hvad det pædagogiske arbejde går ud på, og hvad der er godt for børn.

Hvad angår børnenes udbytte af indsatsen, bliver det fremført, at den øgede refleksion og evne til at aflæse situationer, som er et resultat af indsatsen, bør forbedre handleberedskabet. Mere specifikt har en medarbejder oplevet, at refleksionen over de forskellige måder, en voksen kan være til stede på, og den indbyrdes enighed om, at det også er pædagogisk arbejde at observere, har skabt mere ro i den børnegruppe, hun er sammen med. Den observerende tilgang, hvor medarbejderen i mindre grad lægger aktiviteterne til rette for børnene, forventes at komme børnene til gode, ved at de får mulighed for at mestre de udfordringer, de møder.

Fremover vil Bøgely Skovbørnehave anvende læringshistorier fast en gang om måneden som en metode til at sætte fokus på et emne, evt. med et mål om at formidle et resultat af processen til andre. Kortene med udsagn om læring overvejer institutionen som metode til at inddrage forældrene i en refleksion over, hvad der skal vægtes i Bøgely Skovbørnehave. Dog er medarbejderne spændt på, hvordan arbejdet med metoderne vil forløbe, når eksterne parter ikke længere er involveret.

Ledelsen forventer, at de anvendte metoder på længere sigt kan give mulighed for at vurdere institutionens faglige resurser og behov for kompetenceudvikling. Desuden vil metoderne kunne bidrage til evalueringen af den pædagogiske læreplan og virksomhedsplanen.

5.2.3 Vurdering og perspektiver

I Bøgely Skovbørnehave har projektet givet ledelse og medarbejdere positive erfaringer med og kompetencer til struktureret videndeling med afsæt i læringshistorier og, som følge af denne proces, en øget bevidsthed om pædagogikken i institutionen og et mere læringsorienteret perspektiv på praksis. Desuden har indsatsen medført en øget afstemning mellem blandt medarbejderne i hverdagen og flere pædagogiske overvejelser i den indbyrdes kommunikation. Endelig er nogle af de konkrete overvejelser fra arbejdet med læringshistorierne omsat til det pædagogiske arbejde.

Medarbejderne er blevet opmærksomme på deres potentialer for faglig udveksling og har fået erfaringer med, hvordan de kan fremme denne udveksling ved at arbejde inden for en systematisk ramme.

Projektet har bidraget til, at institutionen har kunnet tage de første skridt mod et systematisk arbejde med udvikling af videnkulturen og nu anvender projektets metode fast en gang om måneden, og har desuden medvirket til at udvikle hverdagskommunikationen i en mere faglig retning. Herefter venter en indsats for en yderligere konsolidering af det systematiske arbejde med videnkulturen, hvilket formodentlig vil indebære, at projektets metoder eller andre metoder anvendes oftere, så de for alvor kan få betydning for institutionens udvikling. Desuden vil det formentlig være nødvendigt med en fortsættelse af den eksterne opfølgning, som institutionen har haft i forbindelse med projektet, i lokalt regi. Hermed vil det løbende fokus på videnkultur være forankret såvel i en intern struktur som i en ekstern forpligtelse, som institutionen har peget på som en fordel ved projektet.

Den del af arbejdet med videnkultur, som her berøres, er det metodiske og organiseringsmæssige setup, som skal sikre et løbende fokus på videnkulturens tre elementer. Parallelt hermed er naturligvis den indholdsmæssige del, som vedrører, hvilket input af viden der skal indgå i processerne. Evalueringen af arbejdet med læringshistorier viser, at metoden er velegnet til udveksling af medarbejdernes viden og desuden rummer mulighed for at forbinde teori og praksis. For at sikre, at denne forbindelse udvikles, vil det være relevant at supplere de systematiske metoder til videndeling med input af videnskabeligt baseret viden, fx via de metoder, Holberghaven har gjort erfaringer med i projektet.

5.3 Ungdomsskolens Heltidsundervisning

Ungdomsskolens Heltidsundervisning i Horsens Kommune er inddelt i fire afdelinger, som arbejder med marginaliserede unge mellem 13 og 18 år ud fra en anerkendende og resursefokuseret tilgang. De fire teams er:

- Miniskolen, hvor der er tre lærere og en studerende. I denne gruppe arbejder de p.t. med 16 elevers personlige og sociale udvikling.

- Ungdomsklassen, hvor der er ansat fire lærere. I denne gruppe arbejder de p.t. med 16 elevers faglige udvikling i fagene dansk, engelsk og matematik med henblik på folkeskolens afgangsprøve.
Værkstedet, hvor der er ansat to lærere og en læsevejleder. Her arbejder de med værkstedsprog og kompetencegivende praktisk værksted for p.t. seks elever.
- Videntcenter for AKT, hvor der er tilknyttet en læsevejleder, en projektmedarbejder og to lærere, der dels arbejder i folkeskolernes ældste klasser som eksterne konsulenter, dels står for metodeudvikling og sparring internt.

Ungdomsskolens Heltidsundervisning har desuden en leder ansat.

Beskrivelsen af organisationen stammer fra begyndelsen af projektperioden; siden er dele af organisationen ændret.

Alle ansatte i Ungdomsskolens Heltidsundervisning deltog i aktiviteterne med EVA.

5.3.1 Indsatsen

Ungdomsskolens Heltidsundervisning valgte efter udviklingsmøderne med EVA at arbejde med evaluering af elevernes læring. Indsatsen skulle styrke refleksionen over mål og metoder i undervisningen og sætte fokus på uddannelsesparathed, som er det fælles mål for Ungdomsskolens Heltidsundervisning. Indsatsen var desuden en mulighed for at undersøge sammenhængene mellem elevernes personlige og sociale kompetencer – og deres læring i fagene.

Indsatsen i Ungdomsskolens Heltidsundervisning var fordelt på to afdelinger: Miniskolen og Ungdomsklassen.

Miniskolen arbejdede med forskellige former for elevevaluering: individuel udviklingssamtale og evaluering i klassen. Formålet var at opnå viden om elevernes læring og skabe bevidsthed om egen læring hos eleverne.

Ungdomsklassen satte fokus på uddannelsesparathed ved at afholde samtaler med eleverne om deres kompetencer til uddannelse. Samtalerne skulle synliggøre elevens styrkesider og udviklingsområder i et uddannelsesperspektiv.

I appendiks C kan man finde guider til:

- Pædagogisk udviklingssamtale
- Opsamlingsmøde – Miniskolen
- Opsamlingsmøde – Ungdomsklassen
- Evaluering af elevsamtaler.

5.3.2 Erfaringer med indsatsen

Elevsamtaler i Ungdomsklassen

Lærerne i Ungdomsklassen har i forbindelse med indsatsen fået skemalagt individuelle elevsamtaler for alle elever hver 14. dag, hvor elevsamtalerne før blev gennemført efter behov.

Elevsamtalerne gennemføres uden for undervisningstiden med deltagelse af eleven og kontaktlæreren. Under samtalen vurderer eleven sig selv på en skala fra 1 til 5 inden for faglige, sociale og personlige kompetencer, som har betydning for elevens uddannelsesparathed. Som afslutning på samtalen vælger eleven og kontaktlæreren i fællesskab et eller flere mål, som eleven skal have fokus på i perioden frem til næste elevsamtale. Den vurderende og målorienterede samtale suppleres evt. med en samtale om andre forhold, som har betydning for eleven. Materialet fra samtalen gemmes i en elevmappe, og målet, som eleven skal have fokus på, skrives i lærernes fælles logbog. Ved næste samtale evaluerer eleven og kontaktlæreren arbejdet med målet, evt. med en revurdering af elevens kompetencer, og aftaler mål og indsats for den næste periode.

På tidspunktet for interviewet havde lærerne gennemført to-tre samtaler med deres kontaktelever.

Lærerne vurderer, at det er vigtigt at arbejde efter samme skabelon til elevsamtalerne, da det giver dem et godt kendskab til, hvordan de hver især griber samtalerne an. Det anvendte skema til vurdering af kompetencer har fungeret godt og vil på længere sigt give lærerne mulighed for at følge elevernes udvikling og gøre eleverne opmærksomme på deres fremskridt. Evt. vil teamet tilpasse skemaet undervejs.

Systematiseringen af elevsamtalerne har haft afsmittende virkning på teammøderne, som nu har fået mere struktur. Lærerne oplever, at projektet samlet set har gjort dem bedre til at skelne mellem professionelle aktiviteter og hygge i teamet. Projektet har muligvis også medvirket til, at de er blevet opmærksomme på at synliggøre mål for undervisningen.

Lærerne oplever, at elevsamtalerne udvikler deres relation til eleverne og hjælper eleverne med at holde fokus på mål, der kan medvirke til, at de bliver parate til at tage en uddannelse. De mål, der aftales med eleverne, vedrører ofte de sociale kompetencer.

Lærerne kan ikke huske målene for alle 18 elever, men oplever, at de ud over målene for deres kontaktelever primært har fokus på målene for de elever, de oplever som forstyrrende i undervisningen.

Elevernes bevidsthed om, at de snart skal til samtale, gør dem mindre tilbøjelige til at bede om samtaler i hverdagen, og hvis de beder om en samtale, har lærerne mulighed for at henvise til næste planlagte elevsamtale.

Lærerne oplever, at samtalerne giver ro omkring eleverne, men vurderer også, at samtalerne indtil videre ikke har haft betydning for selve undervisningen.

Evaluering i Miniskolen

Miniskolen arbejdede som nævnt med individuelle udviklingssamtaler og evaluering i klassen.

Medarbejderne gennemførte to individuelle udviklingssamtaler med deres kontaktelever inden sommerferien, men ingen med den nye elevgruppe efter sommerferien.

Erfaringerne med metoden er positive. Medarbejderne oplever, at det giver tryghed for eleverne, at samtalerne gennemføres på samme måde hver gang. Det er forskelligt fra elev til elev, om de bryder sig om, at medarbejderen noterer undervejs.

En medarbejder giver et eksempel på, at en elev var mindre fornægtende over for sin situation end vanligt.

Medarbejderne oplever, at samtalerne gør det nemmere efterfølgende at håndtere kritiske situationer, fordi de har fået en bedre forståelse af eleven og kan referere til samtalen og de aftaler, der er indgået i den forbindelse.

På spørgsmålet om, hvorfor de ikke er fortsat med de månedlige udviklingssamtaler efter sommerferien, svarede medarbejderne, at det er svært at organisere med den nye elevgruppe, som kræver flere medarbejders tilstedeværelse og ofte er fraværende. Teamet havde dog til hensigt at finde muligheder for afholdelse af udviklingssamtaler i løbet af skoleåret.

Ud over de månedlige udviklingssamtaler har medarbejderne dagligt anvendt én af tre metoder til evaluering af dagen med eleverne. De havde erfaringer med metoderne i forvejen, men har brugt dem mere systematisk i forbindelse med projektet og har desuden forfinet metoderne.

Den ene metode går ud på, at eleverne i fællesskab beskriver, hvad den enkelte elev har bidraget med i dag. De positive ord om elevens adfærd skrives op på en tavle samt i elevens logbog og bliver læst op til sidst. Med hvert ord følger som regel en beskrivelse af den pågældende episode.

Den anden metode er en variant af den første, men her drejer det sig om at sætte positive ord på elevgruppen.

Medarbejderne ser de to evalueringsformer som en metode til positiv adfærdsregulering og udvikling af elevernes selvtillid. Betydningen af evalueringsformerne vurderes til ikke at være så tydelig for dette års elevgruppe, hvorimod sidste års elevgruppe viste tegn på øget selvtillid.

Den tredje evalueringsmetode er en opsamling, der skal gøre eleverne opmærksomme på deres læring i løbet af dagen. Medarbejderne gennemgår dagens aktiviteter (bredt forstået) med eleverne, hvad de har lært af den enkelte aktivitet, i hvilke sammenhænge denne læring kan bruges, og hvilke fag der evt. er indgået i forbindelse med aktiviteten (fx matematik ved at gå på indkøb eller samfundsfag ved at se Nyhederne). Metoden er også blevet anvendt i løbet af dagen som afslutning på en aktivitet. Desuden har medarbejderne arbejdet med at ændre rækkefølgen, så de vælger en aktivitet med udgangspunkt i et læringsmål. De nævnte eksempler på læringsudbytte og -mål omhandler primært sociale kompetencer.

Medarbejderne vurderer, at eleverne via denne metode er blevet mere bevidste om, hvad de lærer i Miniskolen, og derfor udtrykker mindre modstand over for de aktiviteter, de deltager i. For sidste års elevgruppe kom det til udtryk ved, at de i mindre grad ytrede sig negativt om aktiviteterne.

Ledelse og tværgående aktiviteter

Projektet er på forskellig vis blevet understøttet af ledelsen.

Som opfølgning på udviklingsmøderne med EVA blev der afholdt et par fællesmøder for at drøfte refleksionen over egen praksis i Ungdomsskolens Heltidsundervisning. Drøftelserne tog afsæt i et oplæg om Maturanas domæneteorier og en hovedpointe om, at medarbejderne i deres praksis befinder sig mere inden for produktionens end inden for refleksionens domæne.

Senere i forløbet fik medarbejderne til opgave at opstille en indsats teori⁶ for indsatsen i deres afdeling og efterfølgende præsentere den for de andre teams. Metoden er siden anvendt bredt i organisationen, fx i forbindelse med en elevsamtale i Ungdomsklassen.

Den sidste tværgående aktivitet om projektet var et møde, hvor medarbejderne delte viden om de anvendte metoder i projektet.

Lederen vurderer, at projektet har været med til at sætte en bevidstgørelsesproces i gang om egen praksis og skærpe opmærksomheden på refleksion og videndeling. Det at arbejde metodisk med processerne og sætte dem ind i en aftalesammenhæng vurderes til at have stor betydning.

⁶ En indsats teori er en antagelse om, hvordan og hvorfor en indsats vil virke.

I forlængelse af projektet har lederen til hensigt at prioritere videndeling og refleksion på de fælles personalemøder.

5.3.3 Vurdering og perspektiver

I Ungdomsskolens Heltidsundervisning har projektet først og fremmest bidraget til at sætte nogle processer i system og give medarbejderne erfaring med, hvad dette kan bidrage til i organisationen. Desuden har projektet bidraget til en øget opmærksomhed på at etablere fora og anvende metoder til refleksion – herunder har skolen fået øjnene op for muligheden for at forankre videndeling og refleksion på tværs i det fælles ugentlige personalemøde.

Fremover vil de systematiske samtaler med eleverne i Ungdomsklassen og de anvendte evalueringsmetoder i Miniskolen kunne blive et væsentligt omdrejningspunkt for videndeling om elevgruppen, mål og pædagogisk praksis, hvis der etableres fora og udvikles metoder til dette.

5.4 Mørke Skole

Mørke Skole ligger i Syddjurs Kommune og har ca. 270 elever i 1-2 spor samt fire specialklasser. Skolen har 35 lærere og pædagoger ansat. Ledelsesteamet og udskolingsteamet deltog i aktiviteterne med EVA.

5.4.1 Indsatsen

Indsatsen på Mørke Skole var delt i en indsats for udskolingsteamet og en indsats for ledelsesteamet.

Udskolingsteamet gennemførte en evaluering af Fagbåndet. Fagbåndet var en lektion på et fast tidspunkt hver dag, hvor eleverne i 7., 8. og 9. klasse og udskolingens specialklasse blev blandet i hold og fordybede sig i et fag. En del af evalueringen gik ud på at inddrage elevernes perspektiver, og formålet med evalueringen var at styrke teamets refleksion over sammenhængene mellem mål og metoder i undervisningen og udvikle Fagbåndet.

Ledelsesteamet etablerede fora for videndeling om undervisning og læring på tværs af skolens afdelinger. Videndelingen skulle styrke kendskabet til erfaringer, fokus og interesser i de forskellige afdelinger og styrke sammenhængen i skoleforløbet.

Udskolingsteamet gennemførte evalueringen af Fagbåndet, og ledelsesteamet nåede i et vist omfang at etablere fora for videndeling på tværs af skolens afdelinger.

I appendiks C kan man finde guider til:

- Selvevaluering af Fagbåndet
- Videndeling på tværs.

5.4.2 Erfaringer med indsatsen

Evaluering af Fagbåndet

Udskolingsteamet udviklede sin egen model til evaluering af Fagbåndet med inspiration fra forløbet med EVA, de udleverede guider til selvevaluering og elevcafé samt metoder fra LP-modellen.

Evalueringen bestod af dataindsamling i form af logbogsnotater, interview i teamet og en elevcafé samt et opsamlingsmøde om elevcaféen og et afsluttende møde, hvor teamet drøftede sin viden fra de tre datakilder og udviklede en ny type undervisningsforløb.

Interviewene med teamets medarbejdere blev gennemført på grundlag af en interviewguide, som teamet anvender i LP-modellen. Interviewguiden omfatter en situationsafdækkende fase og en udviklingsfase og en fast rollefordeling mellem en interviewer, en informant og et reflekterende team. Alle teamets medarbejdere nåede at være informant, og der blev taget referat af hvert interview.

Interviewene i teamet gjorde det klart, at der var meget forskellige opfattelser af Fagbåndet blandt henholdsvis de medarbejdere, som havde haft fælles planlægning, og dem, som ikke havde. Det førte til en beslutning om at intensivere den fælles planlægning i hele teamet inden fordelingen af opgaver.

I forbindelse med elevcaféen blev eleverne placeret ved borde, hvor de skulle tage stilling til tre udsagn om Fagbåndet. De blev bedt om at se på Fagbåndet på et mere overordnet plan og være mere nøgterne end følelseladede i deres vurdering. Undervejs blev eleverne sammensat i nye grupper ved borde med nye udsagn. I den sidste runde skulle eleverne formulere deres ønsker til udvikling af Fagbåndet og notere disse ønsker. I denne fase stillede medarbejderne spørgsmål om det, eleverne havde noteret, for at få pointerne uddybet.

På det efterfølgende opsamlingsmøde blev elevernes tilbagemeldinger gennemgået og kategoriseret. Tilbagemeldingerne fra eleverne handlede blandt andet om, at undervisningsforløbet skulle have form af projekter frem for en fast daglig lektion i et fag, og at det skulle ligge tidligere på dagen, så eleverne ikke var trætte. Desuden gav eleverne udtryk for, at kendskabet til hinanden på tværs af klasserne havde stor værdi.

Inddragelse af eleverne var et nyt element i teamets evalueringspraksis. Medarbejderne gav udtryk for, at evalueringen havde gjort dem mere lydhøre over for eleverne, og at de så dette som en mulighed for at fastholde elevernes motivation.

På det afsluttende møde drøftede teamet, hvad det på baggrund af sin viden fra interview, logbøger og elevcafé skulle bevare og justere i Fagbåndet. Drøftelsen mandede ud i tre overskrifter for Fagbåndet i det kommende år: struktur, faglighed og holdddeling, og overskrifterne blev skrevet op på hver sin planche, hvorefter medarbejderne gik rundt i par, skrev pointer på plancherne og læste input fra de andre medarbejdere.

Evalueringen gjorde det tydeligt for teamet, at det skulle ændre Fagbåndet til et nyt koncept. Det nye koncept fik navnet Projektdagen og adskiller sig på en række punkter fra Fagbåndet. I stedet for at fordybe sig i et fag på et bestemt tidspunkt hver dag skal eleverne deltage i syv tværfaglige projektforbøb i løbet af et skoleår, som bliver gennemført på en fast, ugentlig Projektdag. På tidspunktet for interviewet havde teamet gennemført et matematik- og idrætsforløb over tre dage med fokus på at føre statistik over elevernes præstationer inden for styrke, 100-meterløb og længdespring. Det næste forløb skulle på tværs af dansk, religion og naturfag og omhandle skabelsesmyten. Forløbene bliver i første omgang gennemført klassevis med et mål om at arbejde på tværs af klasserne, ligesom i Fagbåndet, i slutningen af skoleåret. Alle projektforbøb bliver afsluttet med en mundtlig elevpræsentation, en udtalelse og en karakter. Undervejs fører eleverne logbog.

Ligesom Fagbåndet er Projektdagen knyttet til teamets vision for udskolingen, her med fokus på den del af visionen, som vedrører socialt fællesskab på tværs af klasserne, tværfaglighed, projekter og mundtlig fremlæggelse. Desuden er konceptet for Projektdagen begrundet i viden om elevmotivering, målsætning og feedback.

Teamet har samlet op på erfaringerne med det nye koncept på teammøderne. Erfaringsopsamlingen viser, at elevernes negative indstilling til Fagbåndet ikke er fulgt med til Projektdagen, at eleverne har fået et bedre overblik over, hvad de skal hvornår, samt at de nu bruger mindre tid på at skifte lokale. En systematisk evaluering af Projektdagen bliver nævnt som en mulighed efter det andet eller tredje projektforbøb. Indtil da vil teamet holde fast i de grundtanker, det har vedtaget om Projektdagen. Teamet vurderer, at skriftligheden i forbindelse med Projektdagen og de øvrige aktiviteter bidrager til at følge den røde tråd, indtil nye beslutninger træffes i forbindelse med en evaluering.

Med evalueringen af Fagbåndet har teamet stiftet bekendtskab med evaluering af pædagogiske tiltag, hvor evalueringerne før havde fokus på teamets samarbejde. Forløbet har været med til at give medarbejderne en faglig stolthed og en øget bevidsthed om begrundelserne for de valg, de

har truffet for udskolingen. Det er blandt andet med til at styrke den løbende kommunikation med forældrene, som nu består af fælles information fra udskolingsteamet.

Teamet fortæller, at tiltagene i udskolingen, herunder evalueringen i dette projekt, til dels er motiveret af, at lokalpolitikere har overvejet lukning af Mørke Skole. Det har skabt et behov på skolen for at markere sig og skabe en synlig profil.

Videndeling på tværs

Ledelsen nåede at afholde to videndelingsmøder i indsatsperioden og planlagde at afholde et møde hver anden måned frem til sommerferien. De to første videndelingsmøder blev afholdt i lærermøderegi, hvor de efterfølgende ville blive afholdt i forbindelse med lærermøder eller pædagogisk råds møder.

Ved det første møde annoncerede skolelederen, at der ville være fokus på videndeling i dette skoleår med afsæt i EVA's guide – behovet for videndeling havde inden da været italesat ved flere lejligheder, siden skolen blev involveret i EVA-projektet. Herefter holdt skolelederen et oplæg om Hattie, hvorefter medarbejderne skulle forholde sig til udsagn om børns læring i grupper på tværs af deres normale teams.

Det andet videndelingsmøde blev indledt med et oplæg ved udskolingsteamet om evalueringen af Fagbåndet. Herefter blev der dannet fire tværgående grupper med en repræsentant for udskolingsteamet i hver gruppe. Grupperne fik til opgave at stille spørgsmål til udskolingsteamets medarbejder og fik forinden gennemgået en række punkter af skolelederen, som de kunne lade sig inspirere af.

Begge videndelingsmøder tog udgangspunkt i EVA's guide i en tilpasset form. Tilpasningen betød blandt andet, at fase 4 i guiden, hvor medarbejderne skal inddrage egne erfaringer og reflektere over, hvordan drøftelsen af det eksempel, de er blevet præsenteret for, kan omsættes til udvikling af egen praksis, blev udeladt. Efter det andet videndelingsmøde blev ledelsen, efter en rundspørge blandt teamkoordinatorerne, opmærksom på, at denne refleksion ikke fandt sted i teamene efter videndelingsmødet. Ledelsen besluttede derfor, at fase 4 skulle med ved det næste videndelingsmøde for at sikre, at refleksionen over egen praksis fandt sted. Desuden ville ledelsen forhøre sig om, hvad oplægget og den efterfølgende refleksion ville betyde for praksis i de enkelte teams.

Det næste videndelingsmøde skal handle om udskolingsteamets arbejdsform. Ledelsens fokus på teamenes egen refleksion og omsætning til praksis til dette videndelingsmøde skal ses i lyset af, at det ligger dem meget på sinde, at indskolingen og mellemtrinnet skal lære af udskolingsteamets arbejdsform, særligt i lyset af folkeskolereformen, som indebærer en højere grad af tilstede-

værelse og fælles forberedelse. Prioriteringen af fase 4 i guiden og den ledelsesmæssige opfølgning i teamene er derfor muligvis kun møntet på dette ene videndelingsmøde og ikke nødvendigvis en indikation på en generel skærpelse af refleksion og opfølgning på videndelingsmøderne.

Medarbejderne var positive over for den deltagerinvolverende form på videndelingsmøderne, som ikke er uvant for dem. Det nye ved EVA's guide var ifølge ledelsen, at der var mere fokus på videndeling og en højere grad af forpligtelse til at forholde sig til den viden, der bringes frem. Guiden er desuden en generel hjælp til at systematisere møderne og forkorte forberedelsen i forbindelse med møderne.

Ledelsen ser videndelingsmøderne frem til sommerferien som et forum, hvor medarbejdernes viden skal være med til at kvalificere de valg, skolen træffer i arbejdet med folkeskolereformen, fx med hensyn til skoledagens tilrettelæggelse og samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Ledelsen ser videndelingsmøderne som en bedre metode til at få de ledelsesmæssige dagsordner på banen end mere direkte former for styring.

Samtidig med at ledelsen ser videndelingsmøderne som et element i en implementering af folkeskolereformen og en strategisk udvikling af teamene, agter den at gøre videndelingsmøderne til et forum for videndeling om god praksis i bred forstand med input fra alle teams. Ledelsen ser i øvrigt gerne, at skolen udvikler en kultur, hvor medarbejderne tager initiativ til videndeling i forskellige sammenhænge, da den har gode erfaringer med den medarbejderinitierede videndeling.

Ledelsen oplever, at den som led i projektet er blevet mere opmærksom på, hvordan den selv deler viden, og hvordan den kan styrke videndelingen blandt medarbejderne. Det vurderes, at de nuværende koordinationsmøder mellem ledelse og teamrepræsentanter ikke kan stå alene, hvis behovet for videndeling skal tilgodeses.

5.4.3 Vurdering og perspektiver

På Mørke Skole har projektet primært medvirket til at gøre medarbejderne i udskolingsteamet opmærksomme på mulighederne i at inddrage elevernes perspektiver i en evaluering. Elevinddragelsen var en medvirkende faktor til en revurdering af en del af den eksisterende undervisning og udvikling af et nyt koncept (Projekt dagen).

De systematiske processer, som vurderes til at have stor betydning i de andre institutioner, var i denne sammenhæng en støtte for et team, der i forvejen har stor erfaring med at arbejde systematisk, herunder at omsætte refleksion til udvikling af praksis. Udviklingen af praksis var dog inden projektet primært knyttet til afprøvning af øvelser (cooperative learning-strukturer) i undervisningen, hvor der i projektet er fokus på udvikling af hele undervisningskonceptet.

I et videre perspektiv vil udskolingsteamets arbejdsform være en væsentlig resurse i forbindelse med udvikling af videnkulturen i teamet. En yderligere kvalificering kunne bestå i løbende at inddrage videnskabelig viden, hvilket teamet allerede har en vis erfaring med i form af oplæg om cooperative learning og ledelses- og teamteori. For hele skolens vedkommende vil skoleåret 2013/14 vise, hvordan videndelingsmøderne udvikler sig som forum for videndeling og refleksion på tværs, og hvordan de forskellige teams bliver involveret i denne udvikling. I den forbindelse bliver det interessant at se, om ideen med at skabe udvikling via eksemplariske input er bæredygtig, og hvordan indskolingen, mellemtrinnet og SFO'en i givet fald udvikler deres arbejdsformer med inspiration fra udskolingsteamet.

6 Analyse på tværs

I det foregående kapitel 5 formidler vi institutionernes erfaringer med indsatserne til udvikling af videnkulturen og vurderer og perspektiverer processen i hver institution.

I dette kapitel trækker vi nogle linjer på tværs af materialet. Vi indleder med en karakteristik af indsatserne og en opsamling på de principper og metoder, som institutionerne har gode erfaringer med. Herefter analyserer vi indsatserne med afsæt i det teoretiske perspektiv, vi introducerer i kapitel 4. I den forbindelse kommer vi ind på viden, refleksion og anvendelse samt ledelse. Endelig viser vi, hvilke skridt der er taget med de valgte indsatser, og forandringsperspektiverne i de opnåede resultater.

6.1 Indsatstyper og deres anvendelse

6.1.1 Indsatserne

Institutionerne har iværksat en række indsatser som svar på forskellige udviklingsområder i institutionernes videnkultur. Udviklingsområderne og de tilhørende indsatser er valgt i et samarbejde mellem EVA, ledelse og medarbejdere på baggrund af EVA's analyse. Indsatserne har primært adresseret et behov for videndeling om og refleksion over børnenes og de unges læring, målene og metoderne i undervisningen og den pædagogiske praksis. Desuden er en del af indsatserne udsprunget af et behov for at udveksle viden på tværs i organisationen. Endelig har enkelte indsatser haft til formål at skabe udvikling i specifikke dele af institutionens kultur.

Indsatserne i de fire institutioner har det til fælles, at de systematiserer og formaliserer arbejdet med at udvikle videnkulturen i institutionen.

Erfaringerne med indsatserne peger på en række muligheder, som andre institutioner kan benytte sig af. Mulighederne er samlet i punktform nedenfor. De første fire punkter handler om formalisering og systematik, og de sidste tre om specifikke metoder:

- Etablere fora for videndeling og refleksion på tværs

- Prioritere videndeling og refleksion på møder
- Arbejde kontinuerligt via jævnlige møder
- Arbejde systematisk via guider
- Følge guider, der kombinerer et input af viden, refleksion over denne viden samt overvejelser over mulighederne for at omsætte til handling (de tre elementer i figur 2)
- Anvende metoder, der giver mulighed for at bevæge sig mellem det specifikke og det generelle og kombinere hverdags sproget og fagsproget (fx læringshistorier)
- Anvende metoder, der giver mulighed for at se praksis fra forskellige perspektiver (fx positionsfortællinger, elevinddragelse og udsagn om læring).

Analysen af institutionernes erfaringer viser, at den systematiske og metodiske tilgang, som de ovennævnte punkter repræsenterer, er kvalificerende for indsatsen og kan virke som katalysator for en dynamisk udvikling af videnkulturen.

6.1.2 Refleksion

I alle institutioner har det været hensigten, at struktureret videndeling om og refleksion over børnenes og de unges læring og den pædagogiske praksis skulle være en del af indsatsen. Den strukturerede videndeling og refleksion har i nogle tilfælde fundet sted i de eksisterende mødefora, i andre tilfælde har institutionen etableret nye fora i forbindelse med projektet eller hævet mødefrekvensen i projektperioden for at kunne gennemføre indsatsen.

I de institutioner, hvor den strukturerede videndeling og refleksion har fundet sted – i arbejdet med læringshistorier og udsagn om læring i Bøgely Skovbørnehave, arbejdet med evaluering af Fagbåndet på Mørke Skole samt arbejdet med feedback og positionsfortællinger i Holberghaven – oplever medarbejderne, at viden fra aktiviteten er omsat i praksis.

6.1.3 Anvendelse

Anvendelsen af viden fra den strukturerede videndeling og refleksion antager forskellige former i institutionerne. Anvendelsen har karakter både af det, vi i kapitel 4 betegner *implementering* – en bevidst beslutning om at anvende en opnået viden i en fremtidig situation – og af *dynamisk anvendelse*, hvor medarbejderne udvikler et nyt repertoire af viden og opmærksomhedspunkter, som bringes i anvendelse på forskellige måder i pædagogikken, didaktikken og den indbyrdes kommunikation i medarbejdergruppen. Eksemplerne på implementering og dynamisk anvendelse er vist i tabel 1.

Tabel 1
Anvendelse af viden

Implementering	Dynamisk anvendelse
Gennemførelse af en ny type undervisningsforløb (Mørke Skole)	Øget opmærksomhed på andre perspektiver i det pædagogiske arbejde, fx forældrenes og børnenes (Holberghaven)
Ny sammensætning af spisegrupper med henblik på børnenes sprogudvikling (Bøgely Skovbørnehave)	Lydhørhed over for elevernes perspektiver (Mørke Skole)
Aftaler om håndtering af bestemte situationer med børnene (Holberghaven)	Nye opmærksomhedspunkter og kompetencer til at aflæse situationer og reflektere over temaer, fx skærpet blik for, hvad børnene lærer af hinanden, og hvordan grupper kan sammensættes (Bøgely Skovbørnehave)
Opdeling af vuggestuebørn i mindre grupper (Holberghaven)	-
Ændringer i formuleringen af den pædagogiske læreplan for at tage højde for forældrenes perspektiv (Holberghaven)	-

Tabellens beskrivelse af de to anvendelsesformer må ikke forveksles med en vurdering af institutionernes udbytte af projektet. Ungdomsskolens Heltidsundervisning har således haft udbytte af projektet, fx ved at udvikle en evalueringspraksis med inddragelse af eleverne, selvom datamaterialet om indsatsen i Ungdomsskolens Heltidsundervisning ikke indeholder eksempler på anvendelse af viden fra en struktureret videndeling og refleksion.

6.1.4 Viden

Institutionerne har inddraget forskellige typer af viden i forbindelse med indsatserne. Det, vi i kapitel 4 betegner *videnskabelig viden* – viden fra forskning og andre leverandører af viden – bliver kun i begrænset omfang inddraget i videndelings- og refleksionsprocesserne – i oplæg på Ungdomsskolens Heltidsundervisning og Mørke Skole, fredagslommer til faglig inspiration og positionsfortællinger med forskernavne i Holberghaven samt inddragelse af forskellige inspirationskilder i undersøgelsen af læringssynet i Bøgely Skovbørnehave. I de øvrige dele af indsatsen drager

institutionerne nytte af den *erfaringsbaserede viden*, som naturligvis kan være påvirket af de pædagogiske retninger og metoder, som institutionerne bekender sig til – fx den kognitive tilgang i Ungdomsskolens Heltidsundervisning og cooperative learning på Mørke Skole.

Vores analyse af indsatserne peger på, at udveksling af erfaringsbaseret viden inden for en systematisk ramme giver muligheder for udvikling af praksis. Den erfaringsbaserede viden, som medarbejderne har, er indlejret i de kulturelle dynamikker i institutionen, som er bestemmende for, hvilken type viden der bliver udvekslet, hvilke temaer og perspektiver der bliver taget op, og hvordan de bliver drøftet.

Når videnskabelig viden, eller anden viden udefra, som har potentiale til at kaste nyt lys over praksis, i mindre omfang bliver inddraget i skoler og dagtilbud, kan det betyde, at de kulturelle dynamikker og grundlæggende antagelser ikke bliver udfordret, og at vigtige aspekter af praksis ikke bliver gjort til genstand for refleksion.

6.1.5 Ledelse

Projektet har i større eller mindre omfang involveret lederne, som har påtaget sig forskellige roller undervejs. Vi har identificeret fem ledelsesroller i interviewmaterialet:

- Initiativtager
- Procesleder
- Organisator
- Inspirator
- Forandringsleder.

Indledningsvis har lederne påtaget sig rollen som *initiativtager* ved at involvere institutionen i projektet og sætte videnskulturen på dagsordenen, hvilket i sig selv er et eksempel på ledelse af videnskulturen.

I forbindelse med selve indsatsen har flere ledere desuden påtaget sig rollen som *procesleder* – i forbindelse med læringshistorier og udsagn om læring i Bøgely Skovbørnehave, positionsfortællinger i Holberghaven, videndelingsmøder på Mørke Skole samt et selvalgt initiativ om udveksling af erfaringer med indsatserne og opstilling af en indsatsteori i Ungdomsskolens Heltidsundervisning.

Rollen som *organisator* af indsatserne har også været fremtrædende – i forbindelse med elevsamtaler og elevevaluering i Ungdomsskolens Heltidsundervisning, feedbacksamtaler og fredagslommer i Holberghaven, videndelingsmøder på Mørke Skole og indsatsen med læringshistorier og udsagn om læring i Bøgely Skovbørnehave.

I Ungdomsskolens Heltidsundervisning og Holberghaven indebar den organiserende rolle en opfølgning på indsatserne. Opfølgningen i Ungdomsskolens Heltidsundervisning bestod primært i at sikre indsatsens gennemførelse og at etablere et forum for udveksling af erfaringer. I Holberghaven havde opfølgningen primært et korrigerende formål, nemlig at holde indsatsen på sporet i overensstemmelse med formålet.

Endelig kan vi på baggrund af interviewmaterialet identificere rollen som *inspirator*. Rollen som inspirator består i denne forbindelse i at tilføre viden i processen – på Mørke Skole i form af et oplæg om Hattie og i Ungdomsskolens Heltidsundervisning i form af et oplæg om henholdsvis Maturanas domæneteori og indsatssteori som metode.

Rollerne som initiativtager, procesleder, organisator og inspirator kan anskues som elementer af forandringsledelse. Forandringsledelse kan også anskues som en selvstændig og særlig rolle, som lederen påtager sig i forbindelse med de processer, der berører de grundlæggende antagelser i kulturen. I det følgende afsnit (6.1.6) giver vi et eksempel på rollen som *forandringsleder*.

Ledelsen i de fire institutioner repræsenterer forskellige tilgange til ledelse af projektet. I de to daginstitutioner, og særligt i Bøgely Skovbørnehave, har ledelserne været tæt på selve indsatsen, hvor tilrettelæggelsen og udførelsen af indsatsen overvejende har været uddelegeret til medarbejderne på Mørke Skole og i Ungdomsskolens Heltidsundervisning. I evalueringen af Fagbåndet på Mørke Skole er der tale om distribueret udviklingsledelse, da alle dele af indsatsen og udviklingen af denne varetages af udskolingsteamet.

Arbejdet med videnkultur indgår i forskellig grad i ledelsernes strategi for udvikling af institutionerne. På Mørke Skole er de tværgående videndelingsmøder et forum for videndeling om og refleksion over de arbejdsformer, ledelsen udpeger som eksemplariske for skolens udviklingsmål i lyset af skolereformen. I Bøgely Skovbørnehave ser ledelsen arbejdet med læringshistorier som en mulighed for at vurdere behovet for kompetenceudvikling.

6.1.6 Resultater og forandringsperspektiver

Institutionerne har opnået resultater i projektet, som giver mulighed for en mere langsigtet forandringsproces. Her giver vi en oversigt over de resultater, som har fremadrettede perspektiver.

De vigtigste resultater har samlet set været at:

- Sætte videnkultur på dagsordenen som et udviklingsområde i institutionerne
- Opnå erfaringer med formalisering og systematisering af arbejdet med videnkultur
- Prioritere indhold på møder og anvendelse af metoder
- Opnå en faglig stolthed og et grundlag for argumentation
- Opnå konkrete ændringer i praksis

- Udfordre grundlæggende antagelser.

At sætte videnkultur på dagsordenen som et udviklingsområde i institutionerne er et resultat i sig selv, som giver mulighed for at arbejde bevidst og målrettet.

Den formaliserede og systematiske tilgang til arbejdet med videnkultur var i større eller mindre omfang allerede en del af kulturen i institutionerne – i større omfang i Holberghaven og i udskolingsteamet på Mørke Skole, og i mindre omfang i Bøgely Skovbørnehave og Ungdomsskolens Heltidsundervisning. Det er sandsynligvis årsagen til, at Bøgely Skovbørnehave og Ungdomsskolens Heltidsundervisning fremhæver systematikken og formaliseringen som en af de primære gevinster ved projektet. Set i et forandringsperspektiv repræsenterer projektets tilgang til udvikling af videnkultur en udfordring af kulturen på et dybereliggende niveau i disse to institutioner.

Institutionerne har i varierende grad omprioriteret indholdet af deres møder, så de vægter viden- deling og refleksion eller har besluttet sig for at anvende metoder fra projektet fremover. Hermed har de taget et skridt i retning af at indarbejde videnkultur i en eksisterende eller ny struktur.

Den faglige stolthed, grundlaget for argumentationen og de konkrete ændringer i praksis er i sig selv vigtige resultater. På længere sigt kan de erfaringer, institutionerne har fået i forbindelse med at opnå disse resultater, være en kilde til motivation for udvikling af videnkulturen.

Dele af indsatserne i projektet indebærer en udfordring af grundlæggende antagelser. Fredagslommerne, hvor medarbejderne skal søge viden i arbejdstiden, udfordrer antagelsen om, hvad pædagoger beskæftiger sig med (nemlig børn og praktiske gøremål), og feedbacksamtalerne, hvor medarbejderne skal reflektere kritisk over en kollegas praksis, udfordrer antagelsen om, hvordan man er kolleger i institutionen (nemlig, at man skal være enige og forstående overfor hinanden). Medarbejdernes tøven med hensyn til at benytte sig af fredagslommerne og deres anmodning om at fokusere på det positive i kollegernes praksis i forbindelse med feedbacksamtalerne i stedet for at undre sig kan tolkes som et udtryk for, at indsatserne er i uoverensstemmelse med forventningerne til samarbejdet og det pædagogiske arbejde. Strategien fra ledelsens side var at insistere på den undrende tilgang i feedbacksamtalerne og ændre fredagslommerne fra at være valgfrie til at være obligatoriske. Strategien medvirkede til, at indsatserne blev gennemført i overensstemmelse med formålet, og medarbejderne fik mulighed for at forholde sig til institu- tionens antagelser.

Samarbejdets betydning

De nævnte resultater skal ses i lyset af institutionernes samarbejde med EVA. Samarbejdet har medvirket til, at institutionerne gjorde sig nye overvejelser over deres praksis og så muligheden for at udpege nye udviklingsområder i institutionen. Desuden har samarbejdet været med til at

sætte indsatserne ind i en metodisk ramme og en aftalesammenhæng, som vi på baggrund af udsagn fra institutionerne kan sige har været betydningsfuld for udbyttet af projektet.

Samarbejdet kan anskues som et møde mellem forskellige værdier. De værdier, EVA repræsenterer, er med til at stille nogle særlige forventninger til institutionerne i forbindelse med projektet, fx om at arbejde systematisk med refleksion over børnenes og de unges læreprocesser. Værdierne er med til at legitimere en anden praksis, end institutionerne er vant til, og legitimere ledelsen af forandringsprocessen.

I et videre perspektiv vil det være relevant at undersøge, hvordan institutionerne kan videreføre en systematisk og eksperimenterende tilgang til udvikling af videnkulturen og en fortsat refleksion over muligheder og barrierer i kulturen.

7 Referencer

Gustavsson, Bernt (2001): *Vidensfilosofi*, Klim

EVA (2012): *Alle børns deltagelse i læringsfællesskaber – En model for systematisk udvikling og evaluering af lokale indsatser i dagtilbud, skole og SFO*, EVA

Illeris, Knud (2006): *Læring*, Roskilde Universitetsforlag

Kjær, Bjørg (2009): *Basispladspædagogik og institutionskultur – Om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns Kommune*, Professionshøjskolen UCC

Larsen, Henrik H. m.fl. (2002): *Læring på jobbet*, KL og KTO

Nielsen, Lise T. (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, Aarhus Universitet

Robinson, Viviane m.fl. (2009): *School leadership and student outcome: Identifying what works and why (Best Evidence Synthesis Iteration)*, University of Auckland

Schön, Donald A. (2001): *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, Klim

Sørensen, Erik E. m.fl. (2008): *Ledelse og læring – i organisationer*, Hans Reitzel

Tiller, Tom (1998): *Læring i hverdagen – Om læreres læring*, Kroghs Forlag

Appendiks A

EVA's oplæg til institutionerne

Her kan du læse de notater, institutionerne blev præsenteret for i forbindelse med udvikling af indsatserne.

Et blik udefra: daginstitutionen Holberghavens videnkultur

I dette papir kan I læse om, hvad vi har lagt mærke til ved jeres videnkultur i forbindelse med interviewene, og hvilke områder vi lægger op til, at I kan arbejde videre med. Det første tema handler om jeres samarbejde og pædagogik i Holberghaven, og hvad det betyder for jeres viden. Det andet tema handler om jeres uformelle og formelle videndeling, mens det tredje tema sætter fokus på viden udefra.

Når vi mødes næste gang, får I mulighed for at kommentere på vores analyse og forslag til fokusområder i projektet.

Tema 1: Samarbejde og pædagogik i Holberghaven

Holberghaven er kendetegnet ved at være en forholdsvis stor institution med en erfaren medarbejdergruppe. I har et bevidst og italesat fælles pædagogisk afsæt med Marte Meo-metoden som omdrejningspunkt og "rød tråd" for jeres arbejde både i vuggestuen og i børnehaven.

Det er en dominerende fortælling i jeres institution, at I er ét samlet hus med respekt og fælles ansvar for husets virke og for børns, forældres og kollegaers trivsel. I er opmærksomme på, at der er små forskelle på jeres vilkår og arbejdsrutiner og vaner, afhængigt af om I arbejder med vuggestuebørn, eller om I har at gøre med de store børnehalebørn. Som én af jer siger:

Vi er et helt hus, der skal hænge sammen, og ikke kun én stue.

Forskellen på jeres opgaver og vilkår kommer fx til udtryk i jeres oplevelse af, hvor meget fleksibilitet der er i hverdagen, og hvilke muligheder I har for fx at læse en artikel i løbet af dagen.

I jeres samarbejde ser vi en tendens til, at I prioriterer praktiske gøremål (at få huset til at køre) og det at hjælpe kolleger, og vi er ikke i tvivl om, at I har en sund opmærksomhed på, at børnene kommer først. Jeres prioritering kommer dog til at betyde, at de muligheder, der indimellem byder sig i løbet af dagen for lige at vende en artikel, læse i et fagblad eller søge på computeren, måske bliver overset. Pointen bringes frem i dette citat:

Vi kunne nok godt få det til at hænge sammen på vores stue [at læse en artikel i løbet af dagen], men det skal også være i orden med de andre stuer. Det er måske ikke lige sikkert, at de ville synes det [var o.k.]. De vil måske synes, at der var andre ting, der skulle laves. Det hele skal sådan køre.

Jeres forventninger til hinanden i huset om at "løfte i flok" kan således komme til at skærme for (nye) rutiner og praksisser, som tager højde for mere individuelle behov.

Vi ser, at jeres tydelige og velintegrerede pædagogiske grundlag skaber et fælles sprog blandt jer – og I fremhæver den tryghed, der følger med, at voksne og børn kender medarbejdernes pædagogiske tilgang. På samme måde styrker det huset som helhed, at I har forståelse af hinandens opgaver og ansvar på tværs i huset. Vi ser imidlertid en tendens til, at I kommer til at dyrke det fælles på bekostning af forskellighederne i jeres perspektiver – og, som én af jer udtrykker det, måske nogle gange bliver "lidt for enige".

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

I dette projekt foreslår vi, at I sætter fokus på, hvordan I kan udfordre jeres fælles pædagogiske grundlag og "enighed" på forskellig vis, fx ved at tale nuanceforskellene i jeres perspektiver frem, når I giver feedback til hinanden eller drøfter en pædagogisk situation på et møde. I kan også beskæftige jer med tilgange og forskning, som måske ligger på kanten af det, I normalt forbinder jer med, og vurdere, om der er inspiration at hente til udvikling af jeres pædagogik. Endelig kan I arbejde med refleksionsmetoder, som på en konstruktiv måde inviterer kritikken indenfor og gør den virksom.

Vi foreslår desuden, at I arbejder med at udvikle jeres prioriteringer og gensidige forventninger til i højere grad at rumme jeres faglige interesser. Vi ved, at I har en travl hverdag, men spørgsmålet er, om I har undersøgt mulighederne for at indpasse faglig udvikling på en fleksibel måde i hverdagen.

Tema 2: Uformel og formel videndeling

I interviewene giver I forskellige eksempler på videndeling i hverdagen. Den foregår både på de enkelte stuer og mellem stuerne. Eksemplerne viser, at videndelingen har forskellige funktioner. Det kan fx være at få et godt råd eller blive bekræftet i, at det er det rigtige, man gør, når der er

udfordringer omkring et barn. Det kan også være at vende en situation for at blive enige om, hvad der vil være den bedste handling her og nu. Endelig kan formålet være at få en særlig viden af en kollega, fx vuggestuepædagogens viden om de børn, der lige er startet i børnehaven, eller en resursepersons viden på et felt.

Det er ofte en udfordring i praksis, som er anledningen til, at I deler viden. I fortæller, at jeres kollegers viden er med til at give ro, eller at et blik udefra kan give et skub, hvis man er kørt fast.

Udover jeres uformelle videndeling ser vi en formaliseret praksis om det at dele viden. Det kommer særligt til udtryk på jeres personalemøder, hvor I arbejder med emner på strukturerede måder og får delt jeres viden på kryds og tværs i institutionen (fx via gruppearbejde). I holder også oplæg for hinanden, når en af jer har været på kursus, eller når resursepersonerne har et emne på dagsordenen.

Jeres videndeling tager nogle gange udgangspunkt i dokumenterede episoder (videoptagelser). Det er med til at fokusere jeres drøftelser og gøre dem relevante og anvendelige for jeres arbejde med børnene. I giver også et eksempel på, at jeres drøftelser følges op af et eksperiment i praksis (dialogisk læsning), som videoptages og drøftes igen på det efterfølgende personalemøde.

På jeres stuemøder deler I som regel viden om de børn, "der er noget med", eller de børn, som skal eller lige har været til forældresamtale. Den øvrige tid går med planlægning og koordinering af praktiske opgaver.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

I dette projekt foreslår vi, at I sætter fokus på at styrke den uformelle videndeling ved at sætte fokus på mere principielle pædagogiske spørgsmål, som går på tværs af de eksempler, I deler viden om i hverdagen.

Det er et niveau, som kan være svært at få med, når videndelingen foregår spontant og uformelt tæt på arbejdet med børnene. De principielle pædagogiske spørgsmål kan fx komme i fokus ved at stille spørgsmål til refleksion: Hvilke mønstre ser I på tværs af eksemplerne? Er der noget, der går igen, som I kan lære af, og som kan give anledning til overvejelser over pædagogikken? Har I fx tendens til at finde bestemte løsninger eller anspre til bestemte aktiviteter, og hvad betyder det for børnene?

Denne type refleksion kan styrkes ved at arbejde mere systematisk med dokumentation af eksempler og sætte en ramme for analysen af dem. Desuden vil det være oplagt at inddrage inspirationskilder om pædagogiske tilgange, som kan hjælpe jer med at finde mønstre og sætte ord

på jeres refleksioner. Vi tænker det ikke som en tung akademisk øvelse, men som en refleksion, der følger bestemte trin.

I relation til jeres formelle videndeling foreslår vi, at I udvikler stuemøderne med det fokus at komme omkring alle børn. Som stuemøderne er nu, ser vi, at I prioriterer de børn, som giver anledning til bekymring, samt planlægningen af praktiske gøremål, og det kan stille sig i vejen for, at I kommer omkring alle børn – også dem, som ikke gør væsen af sig. En metode kunne være at friholde det praktiske fra stuemøderne, så der bliver plads til at drøfte de enkelte børn. I kan også arbejde med et fokusbarn, hvor det enkelte barn og dets læring er i fokus i en periode.

Tema 3: Viden udefra

I bruger en bred vifte af inspirationskilder, når I planlægger og udvikler jeres praksis. Det kan fx være pædagogiske metoder, internettet, venner, biblioteket, kolleger og fagbøger eller blade.

I fremhæver selv, at I har behov for at få mere input udefra og få jeres inspiration til at sætte jeres erfaringer i perspektiv. I beskriver det som et behov for at få en "større viden om, hvad vi kan gøre i forhold til visse børn" og "ny viden udefra, [som vi kan] putte på vores erfaringer, fx nye teorier eller pædagogikker".

Vi har indtryk af, at I arbejder meget individuelt med at finde og vælge de inspirationskilder, I vil bruge. Under interviewet fortalte en af jer, at inspirationskilderne primært er til eget brug og noget, I opsøger, når I vil vide mere om et pædagogisk emne eller en problemstilling. Dermed er viden om, hvad pædagogerne på en stue har erfaret, hvad de gør i andre institutioner og kommuner, eller hvad forskningen viser, ikke rigtigt i cirkulation blandt jer.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus i jeres fremadrettede arbejde kan være at skabe plads til drøftelser af artikler, faglitteratur og teorier. I arbejder allerede med disse inspirationskilder på jeres personalemøder, så det kan handle både om at kvalificere dette arbejde, fx ved at analysere en episode med forskellige teoretiske briller, og om at bruge denne inspiration i andre sammenhænge, herunder også i hverdagen. I kan også arbejde med at indkredse, hvilke inspirationskilder og områder det vil være relevant at søge mere viden om, så I kan søge viden med udgangspunkt i nogle fælles målsætninger.

Et blik udefra: Bøgely Skovbørnehaves videnkultur

I dette papir kan I læse om, hvad vi har lagt mærke til ved jeres videnkultur i forbindelse med interviewene, og hvilke områder vi lægger op til, at I kan arbejde videre med. Det første tema handler om jeres identitet eller selvforståelse, og hvilken betydning den får for videnkulturen i Bøgely Skovbørnehave. Det andet tema handler om jeres videndeling, som ofte foregår spontant og uformelt, mens det tredje tema sætter fokus på jeres inspirationskilder udefra.

Tema 1: Børnehavens selvforståelse

Bøgely Skovbørnehave er kendetegnet ved at være en lille institution med en stabil og erfaren medarbejdergruppe. I har et bevidst og italesat pædagogisk afsæt, der hviler på en systemisk og anerkendende tilgang, hvor blandt andet Marte Meo-metoden ses som et vigtigt redskab til at understøtte jeres pædagogiske praksis.

Det er en dominerende fortælling i jeres institution, at I adskiller jer fra andre institutioner ved at have et øget fokus på leg og børns selvbestemmelse – og ved at være nogen, der støtter op om børnenes engagement og interesser. Vi ser også et tydeligt fokus på det enkelte barn og dets forudsætninger og potentialer. Men også på forældre som vigtige medspillere og som en nøgle til at forstå – og arbejde med – barnets udvikling.

I bruger selv ord som, at I udefra ses som et "hippie-sted", et sted, hvor der er "fokus på at lege med børnene", hvor I "tager det i et roligt tempo" og "ser tingene an". I denne fortælling modsætter I jer en pædagogik med fokus på styring af leg og aktiviteter – og strukturer, som I oplever let bliver for faste og definerende for det pædagogiske arbejde. I modsætter jer samtidig et fokus på læring, som I forbinder med "Pisa-undersøgelser" og voksenstyrede aktiviteter med faste forventninger til børnenes udbytte.

Det kan blive for meget læring, som én af jer udtrykker det.

Hvad betyder Bøgely Skovbørnehaves selvforståelse for jeres videnkultur?

Jeres selvforståelse har betydning for, hvad I deler viden om, og hvordan I prioriterer eller vægter forskellig viden.

Vi ser fx, at jeres videndeling ofte er knyttet til de udfordringer, som gælder arbejdet med de enkelte børn og deres familie. Det giver I en del eksempler på i interviewet. Det hænger, for os at se, tæt sammen med jeres fokus på det enkelte barn og dets familiemæssige sammenhæng. Her bruger I fx hinanden til at få forskellige perspektiver på et barns adfærd og reaktionsmønstre, eller I søger råd om at håndtere eller forstå en konkret udfordring med et barn eller en forælder.

Når I, som vi tidligere peger på, synes at tage afstand fra et fokus på læring, så får det betydning for jeres måde at tale om (og tilrettelægge) de aktiviteter, der foregår i institutionen. Her ser vi jer lægge vægt på fleksibiliteten, spontane indfald i løbet af dagen og børnenes eget initiativ – og jeres videndeling handler derfor ofte om det, der opstår, og hvordan I skal forholde jer til det, eller om det, I overvejer at gøre for at følge "flowet" i aktiviteterne. Videndelingen handler meget om det, der sker i nuet, og i mindre grad om hensigterne med pædagogikken eller børnenes læring.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Fremadrettet foreslår vi, at I sætter fokus på, hvordan I ser forholdet mellem leg og børnenes eget initiativ – og så læring. Vi har et indtryk af, at jeres måde at tolke læringsbegrebet på med fordel kan foldes ud og være med til at styrke argumentationen for jeres måde at gennemføre aktiviteter på – og styrke jeres viden om, hvad børnene får ud af dem. Men også være med til at udfordre jeres selvforståelse. Spørgsmålet er, hvad I forstår ved læring – og om leg og læring er hinandens modsætninger, eller hvordan de I jeres arbejde meningsfuldt kan spille sammen.

Tema 2: Spontan og uformel videndeling

Som medarbejdergruppe i Bøgely Skovbørnehave kender I hinanden godt, og – som tidligere nævnt – bruger I ofte hinanden til at blive klogere på, hvordan I kan håndtere konkrete udfordringer i praksis. I jeres samtaler overvejer I også sommetider, hvem af jer som vil være bedst til at tage en given opgave på sig. Her spiller jeres kendskab til hinandens resurser og kompetencer en vigtig rolle.

Jeres videndeling finder sted spontant og uformelt og indgår som en naturlig del af jeres samarbejde i hverdagen. Som en af jer udtrykker det i interviewet:

Så vender jeg det lige med Anette og tænker nogle andre tanker om det og tænker bagom: "Hvorfor reagerer han, som han gør?"

Det er vores indtryk, at den spontane og uformelle videndeling er en vigtig del af jeres praksis – og at den kvalificerer jeres daglige arbejde med børnene.

At I er en lille institution med åbne rammer, betyder, at I har mulighed for hurtig opfølgning på jeres videndeling. Med ledelsen tæt på den pædagogiske praksis har I desuden mulighed for at få hurtig ledelsesopbakning til beslutninger, hvis det er nødvendigt. Det giver jer stor smidighed i det pædagogiske arbejde og en umiddelbar sammenhæng mellem den viden, I deler, det, I reflekterer over, og de handlinger, I eventuelt sætter i værk. Det betyder blandt andet, at I har en god kultur for at eksperimentere med jeres pædagogik i hverdagen.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

I dette projekt foreslår vi, at I sætter fokus på at styrke videndelingen om principielle pædagogiske spørgsmål, som går på tværs af de eksempler, I deler viden om i hverdagen. Det er et niveau, som kan være svært at få med, når videndelingen foregår spontant og uformelt tæt på arbejdet med børnene. De principielle pædagogiske spørgsmål kan fx komme i fokus ved at stille spørgsmål til refleksion: Hvilke mønstre ser I på tværs af eksemplerne? Er der noget, der går igen, som I kan lære af, og som kan give anledning til overvejelser over praksis? Har I fx tendens til at finde bestemte løsninger eller anspore til bestemte aktiviteter, og hvad betyder det for børnenes læring?

Denne type refleksion kan styrkes ved at arbejde mere systematisk med dokumentation af eksempler og sætte en ramme for analysen af dem – det er nemlig ikke noget, man bare gør. Desuden vil det være oplagt at inddrage inspirationskilder om pædagogiske tilgange, som kan hjælpe jer med at finde mønstre og sætte ord på jeres refleksioner. Vi tænker det ikke som en tung akademisk øvelse, men som en refleksion, der følger bestemte trin.

Vi foreslår desuden, at I supplerer den løbende videndeling med mere systematiske evalueringer, hvor I opstiller læringsmål, vælger metoder og reflekterer over sammenhængen mellem, hvad I vil opnå, og hvad der finder sted. Dette indebærer ligeledes en tilrettelagt proces. Systematiske evalueringer vil give jer mulighed for at sætte fokus på pædagogikken før (hensigterne), nu (forløbet) og efter (børnenes læring).

Endelig kan I vælge at se nærmere på jeres personalemøder – og hvordan I kan få et større udbytte af dem. Jeres personalemøder synes i øjeblikket at bære præg af praktiske opgaver og mange forstyrrelser, hvilket kan gøre det svært at nå til mere indholdsmæssige og pædagogiske diskussioner.

Tema 3: At kigge ud over egen praksis

I bruger en bred vifte af inspirationskilder, når I planlægger og udvikler jeres praksis. Det kan fx være fagbøger eller blade, pædagogisk teori, forældres feedback, studerende og tv-programmer, der rammer ind i relevante og aktuelle problemstillinger for jer.

Men I henter også inspiration ved at rette blikket ud mod andre, fx igennem jobbytte og samarbejde med en anden type institution (specialbørnehave) – og ved løbende at være opmærksomme på mulige samarbejder med det kommunale niveau. Disse udefrakommende inspirationskilder er vigtige for jer, fordi de "forstyrrer" jeres egne forestillinger om, hvad god pædagogik er – og hvordan man i praksis agerer i relation til børnene. Netop fordi I er så lille en institution med en medarbejdergruppe, der har arbejdet sammen i mange år, er det afgørende at få nye perspekti-

ver på jeres arbejde – fordi I let kan komme til at agere indforstået og fx etablere rutiner og pædagogiske praksisser, der ikke altid bliver sat spørgsmålstegn ved eller set kritisk på.

En af jer fortæller om jeres mål med jobbytte:

Det er godt at blive rusket lidt i, at komme ud og kigge på, hvad andre gør. Eller måske at sige: "Jamen, det gør vi supergodt, eller omvendt, at vi er nogle idioter."

De erfaringer, I på nuværende tidspunkt har med jobbytteordningen, har bekræftet jeres praksis. I er blevet bekræftet i, at I er mere aktivt engageret i børnenes leg og ikke har rutiner, der bryder dagen op og afbryder børnene, når de er i gang med det, der optager dem. Jeres besøg har også ført til en erkendelse af, at andre institutioner måske ikke adskiller sig så meget i deres pædagogiske arbejde som først antaget, fx når det gælder struktur på dagen og evnen til at gribe børns initiativ. Det er for os at se nyttige erfaringer med gode læringsmæssige potentialer. Spørgsmålet er, hvordan I får mest muligt ud af jeres besøg og gør dem til fælles læring i Bøgely Skovbørnehave.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus for jeres videre arbejde kunne være at blive mere klare med hensyn til, hvad I gerne vil have ud af jobbytteordningen, og hvilke muligheder I ser for at bruge jeres læring i Bøgely Skovbørnehave. Det kan fx handle om, hvad I ser efter, når I er på besøg. Nogle faste fokuspunkter kunne sikre, at I er opmærksomme på forskellige dele af institutionens arbejde og får set praksis fra forskellige perspektiver. Det vil også modvirke risikoen for, at besøgene alene kommer til at bekræfte jeres eksisterende praksis.

Et fokus på jobbesøgene kan også handle om at samle op på tværs af de forskellige besøg og omsætte erfaringerne til udviklingstiltag i Bøgely Skovbørnehave.

Et blik udefra: Ungdomsskolens Heltidsundervisnings videnkultur

I dette papir kan I læse om, hvad vi har lagt mærke til ved jeres videnkultur i forbindelse med interviewene, og hvilke områder vi lægger op til, at I kan arbejde videre med. Det første tema handler om jeres faglige identitet, og hvilken betydning den får for videnkulturen i Ungdomsskolens Heltidsundervisning. Det andet tema handler om jeres uformelle og formelle videndeling. Mens det tredje tema sætter fokus på jeres brug af inspirationskilder.

Tema 1: Skolens faglige identitet

Målet for Ungdomsskolens Heltidsundervisning er, at eleverne bevæger sig "i retning af kompetencer, som gør dem uddannelsesparate"⁷. For at nå målet arbejder I med elevernes faglige (boglige), personlige og sociale kompetencer.

Det faglige ben i Heltidsundervisningen vægtes forskelligt – og man kan tale om, at der er forskellige faglige identiteter eller fortællinger om, hvad der er vigtigt for at gøre eleverne parate til uddannelse.

På Miniskolen har I fokus på elevernes personlige og sociale udvikling, som i mindre omfang kombineres med udvikling af fagfaglige kompetencer.

På Værkstedsholdet (Geden) prioriterer I arbejdet med elevernes praktisk faglige kompetencer. Arbejdet med de praktisk-faglige kompetencer kombineres i et vist omfang med de fagfaglige kompetencer, fx i forbindelse med arbejdsbeskrivelser.

Ungdomsklassen (Ormen) definerer I som "det boglige sted". Det er her, I sætter fokus på elevernes fagfaglige læring og udvikling – og en ambition om at leve op til specifikke faglige krav, der sætter eleverne i stand til at gå op til folkeskolens afgangsprøve.

Selvom arbejdet med de faglige kompetencer indgår i alle tre afdelinger, er den dominerende fortælling i Heltidsundervisningen, at de personlige og sociale kompetencer er en forudsætning for at deltage i uddannelse og få et godt liv i det hele taget – og derfor er vigtigere at sætte fokus på i arbejdet med eleverne end de faglige kompetencer. Som én af jer siger:

Vi har jo syntes, at der er noget andet, der er vigtigere [end at arbejde med læsning].

⁷ (http://www.unghorsens.dk/heltidsundervisning/rammer_for_heltidsundervisningen/).

Samtidig siger I, at elevernes faglige læring er afgørende for, at eleverne kan klare sig videre i systemet, og anerkender dermed, at denne læring (mere eller mindre) indgår i jeres arbejde.

Jeres prioritering af arbejdet med de personlige, sociale og faglige kompetencer kommer også til udtryk i skolens faglige profil. Skolens faglige profil er kendetegnet ved, at I overvejende identificerer jer med tilgange og metoder, som er udviklet i en terapeutisk sammenhæng, og i mindre grad med dem, som er udviklet i en almenpædagogisk eller fagdidaktisk sammenhæng.

Hvad betyder skolens faglige identitet for jeres videnskultur?

Skolens faglige identitet får betydning for, hvilken viden I som lærere og pædagoger anser for at være vigtig og relevant.

Vi ser, at den dominerende opfattelse af viden i Heltidsundervisning knytter an til arbejdet med de konkrete udfordringer, I møder med eleverne i dagligdagen. Det er elevernes aktuelle problemer og arbejdet med at finde løsninger og veje, som er jeres udgangspunkt for at definere, hvad det er vigtigt at dele viden om, snarere end de faglige mål og metoderne til at nå dem. I dette "videnhierarki" ligger den viden, der knytter sig til udviklingen af personlige og sociale kompetencer (og behandling af elevernes særlige problemer) øverst, og den fagdidaktiske og almenpædagogiske viden nederst, fordi den ikke umiddelbart tilbyder løsninger på de (somme tider akutte) problemer, som fylder i hverdagen.

Resursepersoner med fagligt fokus har viden, som ikke altid efterspørges

Videnhierarkiet bliver en udfordring for de resursepersoner, der har et fagspecifikt sigte (læsevejlederen og matematikvejlederen), der ikke altid kan finde deres plads. Som jeres læsevejleder siger:

Der er et princip i mig, der siger, at [eleverne] jo har brug for noget andet først. Jeg mangler, hvor det er, at jeg falder ind i den overordnede plan. Jeg kan godt se en mening med det i dette forum fx, men i dagligdagen kan jeg ikke se det: De har brug for ikke at slå, ikke at læse – for lige at stille det lidt skarpt op.

Det er vanskeligt at agere i rollen som resurseperson, når den viden, resursepersonen ligger inde med, ikke vurderes som vigtig eller efterspørges konkret.

De udfordringer, der er forbundet med at være resurseperson, kan også bunde i en usikkerhed omkring målet med at inddrage resursepersonens viden:

Jeg tror heller ikke, Ungdomsskolen har gjort sig klart, hvad den vil have ud af en læsevejleder. Måske mangler man også [viden om], hvad vi skal bruge den her viden til. Der

mangler et mål med tingene. Det bliver ikke brugt til noget, for vi ved i bund og grund ikke, hvad vi skal bruge det til.

Når videndeling om personlig eller social udvikling og læring synes at fylde til fordel for viden om fag og pædagogik mere bredt, kan det måske også være en udfordring for Ungdomsklassen (Ormen) at legitimere dens mere direkte arbejde med folkeskolens fag.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Fremadrettet foreslår vi, at I sætter fokus på at få jeres forskellige faglige identiteter (og typer af viden) til at spille bedre sammen og fokusere mere på det fælles projekt for heltidsundervisningen: elevernes kompetencer til videre uddannelse. Vi har indtryk af, at målet om at styrke elevernes kompetencer til videre uddannelse forekommer urealistisk for nogle af jer – skolens egentlige opgave er snarere at modvirke, at eleverne ender som socialt udsatte. Spørgsmålet er, hvordan I med (et fortsat stærkt) blik for de vilkår, jeres elevgruppe har, kan udfordre forståelsen af, hvad der er vigtigt, at eleverne lærer – også i en faglig sammenhæng.

Et fokus på kompetencer til videre uddannelse indebærer blandt andet et bevidst arbejde med at have tilpas store forventninger til eleverne og at lade det fælles mål om uddannelsesparathed være mere styrende for jeres videndeling, end det er i dag.

En del af dette arbejde handler om at undersøge sammenhænge mellem sociale og personlige kompetencer – og den faglige læring, herunder sammen at indkredse, hvad uddannelsesparathed betyder, og hvordan den kan opnås.

Samspillet mellem jeres forskellige typer viden og et fokus på det fælles mål kan fx understøttes på tirsdagsmøderne. I kan også overveje, om et øget kendskab til arbejdet i de andre afdelinger kan være en hjælp i processen, fx via jobbytte. Et øget kendskab til arbejdet i de andre afdelinger og en indsigt i den viden og det fokus, som er vigtig i udførelsen af netop dette arbejde, vil måske kunne give jer inspiration til jeres egen afdeling. Fx kan et styrket fokus på de sociale og personlige kompetencer gøre læringen af det faglige nemmere, og omvendt kan et styrket fokus på den fagfaglige læring (og den almenpædagogiske og didaktiske viden) være med til at udvikle de personlige og sociale kompetencer hos eleverne, som er relevante for at deltage i uddannelse.

Et andet fokus kan være at synliggøre resursepåsejernes rolle og funktion. Hvilken viden har resursepåsejernerne, og hvornår vil det give mening at inddrage resursepåsejeren? Men også at klarlægge, hvilke mål der er forbundet med at have sådanne ressourcer tilknyttet heltidsundervisningen.

Tema 2: Løbende videndeling – på vej til handling

Daglig eller løbende videndeling om den pædagogiske praksis er en integreret del af hverdagen i Heltidsundervisningen. Særligt i Miniskolen ser vi den udtalt, fx når en lærer møder en udfordring i arbejdet med en elev og kalder kollegerne sammen i en pause for at drøfte situationen (stop-op-samtaler). Den pågældende lærer fortæller typisk kort om situationen, hvorefter kollegerne byder ind med forslag til handling. Samtalens funktion er at klæde læreren på til at håndtere situationen ved at udvide handlerepertoiret og give læreren opbakning til den valgte handling. I samtalen trækker I på erfaringsbaseret viden om børnene og metoder til håndtering af bestemte typer situationer.

I denne form for videndeling ser vi en tæt sammenhæng mellem viden og anvendelse, da samtalen forbereder en handling, som skal foregå umiddelbart efter. Styrken i denne videndeling er, at I indenfor en lille tidsramme kan forholde jeres egne oplevelser og refleksioner i handling til jeres kollegaers erfaringer og videngrundlag. Dermed oplever I at være mere sikre i jeres tilgang og handling overfor eleven/eleverne – og måske agerer I bedre i en pludseligt opstået situation. Svagheden kan ses i, at de hurtige møder ikke giver så gode muligheder for mere principielle og analytiske drøftelser af situationen, da samtalen typisk er kortvarig og handlingsorienteret. Denne type videndeling kan derfor ikke stå alene.

Sat på spidsen kan I komme til at afprøve mange praksisser eller sætte mange nye initiativer i gang uden at få tilstrækkelig viden om, hvad det egentlig betyder for elevens udvikling og læring, at I fx beslutter i en periode at ignorere en elev eller at flytte en elev til en anden afdeling for at håndtere en given elevs negative adfærd. Fokus bliver altså på løbende at justere og sætte i gang – og i mindre grad på at følge op på, hvad der egentlig ser ud til at få betydning på den lidt længere bane.

Det er vores indtryk, at den spontane og uformelle videndeling er en langt mere gængs praksis i Heltidsundervisningen end i grundskolen generelt – og at den uden tvivl er nødvendig og vigtig i det daglige arbejde med eleverne. I har dog ikke alle de samme rammer for denne videndeling, fx har Ungdomsklassen (Ormen) ikke de samme muligheder for at gå fra eleverne, som I har på Miniskolen, og flere af de problemstillinger, der fylder, bliver i stedet vendt på møderne i enheden. Det er et muligt fokusfelt at få skabt tid til den løbende, mere uformelle videndeling i Ungdomsklassen.

Formel videndeling

I har, ud over den uformelle og spontane videndeling, forskellige mødeaktiviteter, fx teammøder, daglige evalueringsmøder og tirsdagsmøder, hvor I lærer af hinandens erfaringer, drøfter metoder og relevante temaer, planlægger undervisning, taler om enkeltelever mv. På de daglige evalueringsmøder samler I op på dagens hændelser og ser fremad. Evalueringsmøderne er for os at se

mindre klare i deres formål og struktur end fx "stop-op-samtalerne", som har fokus på at håndtere en konkret situation. Vi har indtryk af, at det kan være tilfældigt, hvad I tager op på evalueringsmøderne, hvordan I gør det, og hvad sigtet er med jeres udveksling. Som en af jer siger, så "spørger [I hinanden], om der er nogen, der har noget at sige".

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus for jeres fremadrettede arbejde kunne være at arbejde med, hvordan I holder øje med, om det, I gør og sætter i gang, har en virkning – og hvilken virkning det har. Den viden vil I fx kunne få ved at supplere den uformelle videndeling i dagligdagen med løbende analyser af elevens udvikling og læring med afsæt i dokumentation. Denne form for videndeling vil give jer en anden type viden og et input til at se nærmere på elevens udvikling og den anvendte pædagogik – også i et længere perspektiv.

Logbogen spiller en afgørende rolle som dokumentation, fordi I her har samlet beskrivelser af elevernes læring og udvikling. Den viden, der ligger i jeres logbøger og andre former for dokumentation, kan for os at se bringes mere aktivt i spil.

Et andet fokus kunne være at kvalificere jeres daglige evalueringsmøder og enhedsmøder. I fortæller, at videndeling, når den er bedst, gør jer "skarpe på [...] praksis", "begejstrede", "bevidste", at den "giver inspiration" og "forskellige vinkler", "giver viden, som gør det nemmere at rumme og håndtere elever og situationer" og "giver andre forståelser af eleverne" og skaber tryghed med hensyn til at løse situationer eller konflikter professionelt. En kvalificering kunne handle om, hvordan I genfinder eller styrker disse formål med videndeling på jeres evalueringsmøder og enhedsmøder.

Tema 3: Inspirationskilder

I bruger en bred vifte af inspirationskilder, når I planlægger og udvikler jeres praksis. Det kan fx være fagbøger, uddannelse, elevernes feedback, ugeblade, tv, aktuelle dagsordner og strømninger i den offentlige debat. Som de mest typiske kilder til inspiration fremhæver I kurser, kolleger, sociale medier og tv.

Vi har indtryk af, at I arbejder meget individuelt med at finde og vælge de inspirationskilder, I vil bruge. Under interviewet fortalte en af jer, at inspirationskilderne ikke er i cirkulation.

Aktuelle dagsordener eller TV fylder en del i jeres drøftelse af inspirationskilder. Nogle af jer fortæller, at et TV-program eller en artikel godt kan være bestemmende for, hvad der skal ske i skolen den efterfølgende dag, eller inspirere til et forløb indenfor et tema. På den måde spiller inspirationskilderne en vigtig rolle i planlægningen af det pædagogiske indhold.

Det kan være en styrke at arbejde med aktuelle emner, fordi det motiverer eleverne og kan gøre dem nysgerrige på at følge med i debatter mv., men måske kan det også i nogle situationer flytte fokus fra det, eleverne skal lære. En tv-udsendelse kan fx blive omdrejningspunkt for den pædagogiske aktivitet, fordi den er interessant, spændende og underholdende, mens refleksionerne over, hvad eleverne skal lære – og med brug af hvilket materiale – kan træde i baggrunden.

Det pædagogiske grundlag

Vi ser, at der blandt jer er enighed om og opbakning til Heltidsundervisningens pædagogiske grundlag, som I beskriver, hviler på en anerkendende pædagogik og en kognitiv tilgang. Det pædagogiske grundlag er til stede i jeres bevidsthed og identitet som skole, hvilket kommer til udtryk ved, at I ofte henviser til det som jeres fælles afsæt. I fortæller, at grundlaget hænger sammen med jeres egne livssyn og personlige holdninger til pædagogik, og at grundlaget er noget, man har med sig som menneske eller hurtigt tilegner sig på skolen.

Men selv om det pædagogiske grundlag har en vigtig plads, er det ikke noget, der ser ud til at fylde i det daglige arbejde. Som en af jer siger: "Men det er rigtigt, vi italesætter det ikke så tit", og en anden tilføjer: "Det er hårdt arbejde [at dykke med i det pædagogiske grundlag], så derfor tror jeg ikke, at vi har kræfter til at vende tilbage til det ret mange gange." Det pædagogiske grundlag er tydeligvis et vigtigt ståsted for jer, men sjældent noget, I genbesøger, drøfter og udvikler i takt med nye elevtyper, udviklingen i samfundets krav mv.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus kunne være at arbejde med, hvordan inspirationskilder i højere grad kan blive et fælles anliggende og derigennem også en mulighed for at blive skarpe på, hvordan de forskellige inspirationskilder får betydning for de pædagogiske aktiviteter og undervisningen.

Et andet fokus kunne være at levendegøre jeres pædagogiske grundlag ved at genbesøge det og tage det op til fornyet overvejelse. Hvad betyder grundlaget for jeres arbejde med den nuværende elevgruppe? Hvorfor har vi valgt netop de tilgange og metoder, vi har? Og hvad betyder det mere konkret for vores daglige arbejde?

Et blik udefra: Mørke Skoles videnkultur

I dette papir kan I læse om, hvad vi har lagt mærke til ved jeres videnkultur i forbindelse med interviewene, og hvilke områder vi lægger op til, at I kan arbejde videre med. Teksten er opdelt i tre temaer. Det første tema handler om kulturen og videndelingen i udskolingsteamet. Det andet handler om læring på tværs af eksempler fra hverdagen, mens det tredje tema sætter fokus på Fagbåndet.

Tema 1: Kulturen i teamet – fokus på videndeling

I har udviklet en stærk kultur for videndeling i jeres udskolingsteam. Det kommer fx til udtryk ved, at I er opmærksomme på hinandens kompetencer på tværs af fag og professioner (lærer og pædagog), I er åbne overfor andre perspektiver på en given situation med en elev eller en klasse – og I er villige til at eksperimentere med jeres praksis, når I oplever, at der er noget, der ikke synes at fungere optimalt.

Vi hæfter os især ved de strukturer, I har bygget op om jeres møder (teammøder og CL-møder). Strukturen på møderne gør, at alle får budt ind med viden og kompetencer. Som én af jer udtrykker det:

Jeg tror netop, det fungerer godt, fordi vi har den her særlige mødestruktur. Det er jo, ligesom det skaber tryghed for eleverne, så synes jeg også, det skaber tryghed for os, at vi føler, at vi alle sammen har noget at byde ind med.

Det er tydeligt i vores møde med jer, at I alle kender alle eleverne – og at I arbejder som et samlet team, selvom I dagligt står overfor forskellige krav og forventninger, afhængigt af om I primært arbejder indenfor special- eller almenområdet. Når I deler erfaringer og viden, trækker I derfor på et bredt erfaringsgrundlag, hvor gode erfaringer i specialklassen fx styrker almenundervisningen.

Det er vores indtryk, at I har en relativt formel praksis for at dele erfaringer og viden. Selv om videndeling finder sted i andre sammenhænge, og der "stort set i alle frikvartererne bliver vendt et eller andet", er det på møderne, I kommer i dybden og kvalificerer jeres praksis.

Vi ser, at jeres videndeling især har sin styrke mht. metoder og variation i undervisningen, fx når I udveksler tips og ideer eller afprøver en CL-struktur og deler erfaringerne.

Den styrke, I har indadtil i teamet, ser vi ikke komme til udtryk i samme grad udadtil – at dele erfaringer og viden med kollegaer i andre team sker kun i begrænset omfang.

Vi ser derfor en risiko for, at I på skolen udvikler mindre enheder, som fungerer selvstændigt og uafhængigt af skolen i øvrigt – og at skolens fælles viden og resurser derfor træder i baggrunden. Vi har i andre sammenhænge her på EVA talt om en bevægelse fra ”den privatpraktiserende lærer” til ”det privatpraktiserende team”.

Vi er ikke i tvivl om, at I er opmærksomme på de begrænsninger, der ligger her. I nævner selv behovet for at udvikle et fælles sprog på skolen, fx indenfor fagene. Spørgsmålet er, hvordan I bedst bygger videre på jeres gode teamsamarbejde, samtidig med at I åbner op for perspektiver udefra og tilbyder jeres viden og resurser til andre udenfor teamet.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus for jeres videre arbejde kan være at undersøge det udbytte, der ligger i at samarbejde med andre teams. I gør mange erfaringer med CL-strukturer, udvikling af Fagbåndet og generelt med at samarbejde i et team. Det er en viden, som andre teams vil kunne drage nytte af, ligesom I vil styrke jeres eget arbejde og måske få nye perspektiver på læring og undervisning ved i højere grad at se ud over jeres eget team.

Fra et børneperspektiv kunne et samarbejde være med til at styrke helheden i skoleforløbet. I kunne fx sætte fokus på samarbejdet mellem udskoling og mellemtrin med fokus på krav og forventninger til elevernes læring. Eller I kunne sætte fokus på videndeling om undervisningsmetoder og arbejdsformer i fagene på tværs af årgange (evt. som en del af fagteamenes arbejde).

Et udviklingspunkt for jeres videndeling internt i teamet kunne være at supplere jeres fokus på metoder og variation i undervisningen med et fokus på læringsmålene, så refleksionen over sammenhængene mellem mål og metoder kommer til at stå stærkere i jeres videndeling.

Tema 2: Fra enkeltstående eksempler til tværgående læring

I er, for os at se, rigtig gode til løbende at bruge hinanden, hvis I oplever usikkerhed eller frustration i relation til arbejdet med en elev eller en klasse. Det sker fx på jeres teammøder, hvor I gennemgår eleverne og klasserne – og hvor I også hører lidt om, hvordan I hver især personligt har det i øjeblikket. Oplever I fx en konkret udfordring i relation til en elev, bringer I det gerne op på et møde eller drøfter det i løbet af dagen med henblik på at blive inspireret til andre måder at håndtere situationen på.

I jeres drøftelser om klasser og enkeltelever ser vi en mulighed for at styrke jeres erfaringsbaserede viden om eleverne ved at se nærmere på de principielle pædagogiske spørgsmål, der går på tværs af de episoder eller situationer omkring elever eller klassen, som I drøfter med teamet.

I nævner fx en situation omkring en pige, som har en adfærd, der forstyrrer undervisningen for de andre elever. I bliver enige om at prøve at ignorere pigen i en periode i stedet for at skælde ud. Spørgsmålet er, hvilken læring der ligger for jer i valget af "strategi". Hvad har I af tidligere erfaringer? I hvilke sammenhænge ser "strategien" ud til at fungere bedst? Og hvad gør vi fremadrettet?

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus kan være at undersøge læringen på tværs af de eksempler, I drøfter i teamet, ved at arbejde med mere principielle pædagogiske spørgsmål.

De principielle pædagogiske spørgsmål kan fx komme i fokus ved at stille spørgsmål til refleksion: Hvilke mønstre ser I på tværs af eksemplerne? Er der noget, der går igen, som I kan lære af, og som kan give anledning til overvejelser over pædagogikken eller didaktikken? Har I fx tendens til at finde bestemte løsninger eller ansprore til bestemte aktiviteter, og hvad betyder det for elevernes læring?

Denne type refleksion kan styrkes ved at arbejde mere systematisk med dokumentation af eksempler og sætte en ramme for analysen af dem – det er nemlig ikke noget, man bare gør. Desuden vil det være oplagt at inddrage inspirationskilder om pædagogiske tilgange, som kan hjælpe jer med at finde mønstre og sætte ord på jeres refleksioner. Vi tænker det ikke som en tung akademisk øvelse, men som en refleksion, der følger bestemte trin.

I kan også drage nytte af jeres gode erfaringer i arbejdet med CL. På CL-møderne arbejder I analytisk og systematisk ved at "lægge undervisningen på bordet" og forholde jer undersøgende til praksis. Fx undersøger I, hvordan en ny struktur fungerer i praksis – og hvorfor den fungerer forskelligt i forskellige sammenhænge. Det samme kunne I gøre med de andre strategier og metoder, I anvender i undervisningen, som ikke er CL-strukturer.

Tema 3: Fagbåndet

I har udviklet Fagbåndet, som er en afløser for de tidligere temauger/fleksuger, som I oplevede ikke fungerede efter hensigten. Fagbåndet er udviklet i et samarbejde mellem jer og stiller fortsat krav til jeres videndeling. På samme tid er Fagbåndet et eksempel på jeres engagement i at udvikle og sætte nyt i gang.

Konceptet bag Fagbåndet bygger på en ide om, at alle elever i udkolingen har brug for nogle grundlæggende kompetencer, som med fordel kan modnes, udvikles og trænes specifikt. Fx specifikke områder indenfor matematik og dansk, fx grammatik, kildekritik mv.

I peger selv på behovet for at videreudvikle Fagbåndet. For os at se består jeres udfordring lige nu i, at I har fået struktur og indhold på plads for Fagbåndet, men at formen ikke synes at vinde genklang hos eleverne. Sat på spidsen kan man sige, at engagementet i at nyskabe fleksugerne indenfor en mere relevant ramme er trådt i forgrunden – og I har måske kun i mindre grad haft fokus på at undersøge elevperspektivet på forandringerne, herunder også på, hvordan I (i højere grad) kan gøre eleverne til aktører i egen læring.

Hvad I kan arbejde med fremadrettet – forslag til fokus

Et fokus for det fremadrettede arbejde kan være at blive klogere på, hvorfor Fagbåndet ikke fungerer, som I forventede, med henblik på at udvikle Fagbåndet. En del af dette arbejde vil fx være at se nærmere på:

- Hvad er jeres egne erfaringer med Fagbåndet? Er der dele eller temaer, der synes at fungere bedre end andre? Hvad fungerer ikke i forhold til jeres forventninger?
- Hvad ved I egentlig om elevernes modstand?
- Hvordan inddrager I eleverne i tilrettelæggelsen af Fagbåndet?
- Hvordan håndterer I elevernes medbestemmelse og engagement overfor jeres rolle som professionelle praktikere med ret og forpligtelse til at definere det faglige indhold?
- Hvordan kunne I koble de specifikke/grundlæggende kompetencer, I ønsker at arbejde med (fx grammatik, matematik), med et anvendelsesperspektiv?

Appendiks B

Oversigt over indsatser og guider

I dette appendiks finder du en oversigt over indsatserne i de fire institutioner og de guider, der blev udarbejdet af EVA.

Institution	Indsats	Formål	Guide
Holberghaven	Feedback	Kritisk undersøgende tilgang til pædagogisk praksis	Feedbacksamtale
	Positionsfortællinger	Forskellige og måske uvante perspektiver på et emne eller en problemstilling Sammenhæng mellem videnskabelig og erfaringsbaseret viden	Positionsfortællinger
	"Fredagslommer" til vidensøgning og refleksion og egen læring	Viden og kompetencer til vidensøgning Accept af og initiativ til vidensøgning	

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Institution	Indsats	Formål	Guide
Bøgely Skovbørnehave	Læringshistorier	Videndeling og refleksion med afsæt i konkrete iagttagelser Udvikling af læringsforståelse og argumentation	Seance med læringshistorier
	Udsagn om læring	Udvikling af læringsforståelse og argumentation	Seance med kort
Ungdomsskolens Heltidsundervisning	Evalueringsmøder om elevsamtaler	Bedre udbytte af elevsamtaler for elev og underviser	Evaluering af elevsamtaler
	Elevsamtaler om uddannelsesparathed	Fokus på mål og elevens styrkesider og udviklingsområder	Opsamlingsmøde – Ungdomsklassen
	Opsamling	Viden om elevgruppen og refleksion over forventninger til elevernes udbytte	
	Individuel udviklingssamtale og evaluering i klassen	Viden om elevernes læring og bevidsthed om egen læring hos eleverne	Pædagogisk udviklingssamtale
	Opsamling	Refleksion over mønstre og pædagogiske strategier	Opsamlingsmøde – Miniskolen

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Institution	Indsats	Formål	Guide
Ungdomsskolens Heltidsundervisning (forts.)	Facilitering af eftermiddagsmøder i afdelingerne	Styrkelse af daglig evaluering	
	Tilbage melding om opnået viden på et personalemøde	Viden på tværs om betydning af mødestruktur og facilitering, samt hvad der optager medarbejderne i de forskellige afdelinger	
Mørke Skole	Evaluering af Fagbåndet (herunder inddragelse af elevperspektiver)	Udvikling af Fagbåndet Styrket fokus på sammenhænge mellem mål og metoder i undervisningen	Selvevaluering af Fagbåndet
	Videndeling på tværs med fokus på undervisning og læring	Kendskab til erfaringer, fokus og interesse i de forskellige afdelinger Styrket sammenhæng i skoleforløbet	Videndeling på tværs

Appendiks C

Guider til indsatser

I dette appendiks har vi samlet de guider, som er udarbejdet i sammenhæng med en analyse af videnkulturen i institutionen. Guiderne kan anvendes i andre sammenhænge eller tilpasses efter behov.

Feedbacksamtale

(afsæt 30-40 min.)

*Det er almindeligt at undre sig over hinandens daglige praksis.
Christian Pedersen, cand.soc.*

Før samtalen skal du afklare:

- Hvad er feedbacksamtalens omdrejningspunkt?

Feedbacksamtalen tager udgangspunkt i en konkret situation, som har undret eller overrasket dig som kollega, eller en situation i Holberghaven, som du selv er nysgerrig med hensyn til – og gerne vil undersøge nærmere.

- Hvem vil du gerne tale med?

Forud for samtalen skal du tage kontakt til en af dine stuekolleger, som du gerne vil tale med (vedr. den konkrete situation). De andre stuekollegaer er også med i samtalen, men indtager i første omgang en lytteposition. Den kollega, som du vælger at tale med, skal ikke forberede noget specifikt, men det er rart at kende til mødets indhold.

Samtalens forløb:	Roller og ca.-tid:
<p>1: Forklar din undren.</p> <p>Beskriv den situation, der gav anledning til undren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor og hvornår fandt den sted? • Hvem var til stede? • Hvad skete der? • Hvad undrede eller overraskede mig i situationen? <p>Din undren skal ikke handle om, hvad du selv ville have gjort, men om, hvad du oplevede.</p>	<p>Vælg en tidsstyrer!</p> <p>Du taler til din kollega – dine øvrige kolleger lytter.</p> <p>Tid: 5 min.</p>
<p>2: Hvordan ser din kollega situationen (som du har beskrevet)?</p> <p>Vær opmærksom på, at din kollega måske ser situationen på en anden måde – og at hun har ret til denne oplevelse. Det vigtige er nysgerrigheden og den fælles undersøgelse, I er i gang med ved at dykke ned i en situation.</p>	<p>Din kollega taler til dig – de øvrige kolleger lytter</p> <p>Tid: 5 min.</p>
<p>3: Kender vi lignende situationer i Holberghaven? Hvordan har vi håndteret dem?</p> <p>Her taler du og din kollega sammen om jeres erfaringer med lignende situationer – husk, at I skal være konstruktive og faglige – og at alt ikke nødvendigvis er god praksis. Husk også, at det er o.k. at være uenige.</p>	<p>Samtale mellem dig og din kollega</p> <p>Tid: 10 min.</p>
<p>4: Kommentarer fra jeres stuekolleger (der har været i lytteposition)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad har I lagt mærke til i samtalen? • Har I nye perspektiver på den situation, som jeres kolleger har talt om? • Hvad er jeres læring af at lytte til samtalen? 	<p>Kollegaer (der har lyttet indtil nu) taler til dig og din kollega</p> <p>Tid: 10 min.</p>

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Samtalens forløb:	Roller og ca.-tid:
5: Hvad tager I med jer fra samtalen? <ul style="list-style-type: none">• Hvad tager du med dig?• Hvad tager din kollega med sig?	Samtale mellem dig og din kollega Tid: 5 min.
6: Skal samtalen føre til nogle aftaler, noget, I vil prøve af, eller noget helt tredje?	Fælles opsamling Tid: 5 min.

Positionsfortællinger

Med positionsfortællinger kan I anskue en problemstilling fra forskellige positioner med det mål at få nye perspektiver på jeres praksis, herunder de perspektiver, I ikke selv opfatter jer som repræsentant for. Det er en øvelse i at stille sig i en bestemt position og forestille sig, hvordan verden ser ud fra dette sted.

Positionsfortællinger kan fx bruges til:

- Refleksion: Hvad kendetegner pædagogikken i vores institution? Eller Hvordan kan vi forstå denne situation?
- Overveje handlemuligheder: Hvordan skal vi gribe samtalen med forældrene an?

Når I anvender positionsfortællinger, stiller I spørgsmålet:

Hvad ville være X' fortælling om denne situation eller problemstilling? Eller Hvad ville X have gjort eller foreslået?

X er en person uden for jeres institution, som alle eller de fleste af jer har kendskab til.

Personen kan fx være:

- En forsker/konsulent/debattør, I har hørt eller læst.
- Personer, som repræsenterer teoretiske ståsteder: Freud, Pavlov, Rousseau ...
- Typer: den kritiske forælder, barnet, hjerneforskeren, økonomaen ...

Personerne kan fordeles på enkeltpersoner eller grupper, eller I kan antage forskellige positioner på skift i en samlet gruppe.

Lav en liste over personer til et møde, og skriv hver person ned på et kort. Vælg fra bunken i situationen, eller når I forbereder et møde.

Øvelsen kan virke lidt karikeret, men bevar seriøsiteten, og se det som en metode til at kvalificere jeres refleksion over praksis.

Seance om læringshistorier

1. Forberedelse

To medarbejdere skriver en læringshistorie.

(Alternativ: Medbring et kort videoklip, som viser et eller flere børn i en læreproces ledsaget af nogle overvejelser over, hvad der sker i situationen).

2. Refleksion over læringshistorier (30 min.)

Den ene medarbejder præsenterer sin læringshistorie (5 min.).

Herefter reflekterer I over historien med udgangspunkt i disse spørgsmål (10 min.):

- Hvad lagde vi mærke til i historien?
- Hvilken læring fandt sted?
- Hvad gjorde læring mulig? (Rammer, børn, andet)
- Hvordan understøttede eller påvirkede vi læringen?
- Hvilke intentioner havde vi om barnets/børnenes læring?

Den anden læringshistorie gennemgås på samme måde.

3. Mønstre på tværs af de to historier (10 min.)

Prøv at finde mønstre, som går igen i de to historier.

- Hvad siger historierne om læring og pædagogik i Bøgely Skovbørnehave?
- Hvad giver historierne anledning til at overveje eller se nærmere på?

4. Opsamling

Skriv de vigtigste pointer fra seancen i jeres fælles logbog.

Seance med kort

Vi tester vores læringsforståelse på en række udsagn

Til denne seance skal I bruge de otte kort, I har fået tilsendt af EVA⁸. Kortene repræsenterer modpoler om læring i dagtilbud. Desuden skal I bruge nogle tomme kort.

Seancen består af fire faser. I første fase introduceres processen for dem, der skal være med. Anden fase er en individuel refleksionsfase, hvor vægten er på jeres individuelle valg af kort, som I på den ene eller anden måde hæfter jer ved. I tredje fase undersøger I i fællesskab de kort, I har valgt – og dem, I ikke har valgt. Endelig skal I i fjerde fase prioritere kortene, sådan at I til sidst sidder med de kort, der bedst beskriver læring i Bøgely Skovbørnehave.

Seancen gennemføres på 45-50 minutter.

Fase 1: Opstart

- Vælg én, der styrer processen, og som på forhånd har sat sig ind i den.
- Den procesansvarlige ridser kort processen op for jer andre.
- Placer de otte kort på bordet foran jer.

Fase 2: Hvilke refleksioner sætter kortene i gang? (ca. 10 min.)

- Én af jer vælger et kort, som vedkommende hæfter sig særligt ved. Personen deler de tanker, som kortet umiddelbart sætter i gang. I andre lytter.
- Herefter vælger I andre på skift et kort og fortæller om jeres refleksioner. Det kan være et kort, der allerede er nævnt af en anden, eller et nyt kort.
- Læg de kort, I hver især har valgt, foran jer på bordet – og læg de andre til side.

Fase 3: Hvad siger kortene jer i fællesskab? (ca. 20 min.)

- Tal nu sammen om de tanker, de valgte kort sætter i gang. I kan her spørge om det, som andre har sagt, eller tale om de spørgsmål, som kortene rejser. Kom omkring alle de valgte kort.
- Forhold jer herefter til de kort, I ikke har valgt, og tal om, hvilke tanker de sætter i gang.
- Overvej, om der mangler nogle udsagn, og udfyld evt. de tomme kort.

⁸ Kortene er et udvalg fra dialogredskabet "Fælles om en god skolestart" (EVA 2013)

Fase 4: Prioriter kortene (ca. 15 min.)

- Vælg de to eller tre kort, som bedst beskriver læring i Bøgely Skovbørnehave, og begrund jeres valg.
- Forhold jer herefter til, hvorfor de andre kort ikke blev valgt.
- Overvej, hvordan jeres læringshistorier indtil nu passer med de to eller tre kort, I har valgt.

Noter de vigtigste pointer fra processen i jeres logbog.

Evaluering af elevsamtaler

1. Præsentation af eksempler (60 min.)

I skiftes til at **beskrive** et evalueringsmøde med en elev, imens de andre lytter (10 min. til hver). Vær opmærksom på, at I ikke skal vurdere, hvad der var godt eller skidt, men blot fortælle om samtalen.

Du kan fx komme ind på:

- hvordan du forberedte dig til samtalen
- hvordan du forberedte eleven på samtalen
- hvilken kontakt du havde med eleven umiddelbart inden mødet
- hvor mødet fandt sted
- hvordan du indledte mødet
- hvordan samtalen forløb
- hvordan samtalen blev afsluttet
- hvordan din kontakt mellem eleven og dig var efter samtalen

Efter hver fortælling stiller de andre spørgsmål og fortæller, hvad de lagde mærke til ved eksemplet (10 min. om hver fortælling).

2. Refleksion over elevernes deltagelse og læring (20 min.)

Se på eksemplerne fra et elevperspektiv. Kom fx ind på:

- Hvordan deltager eleverne?
- Hvordan oplever de samtalerne?
- Hvad lærer de af samtalerne?
- Hvordan bruger de samtalerne efterfølgende?

3. Opmærksomhedspunkter og forsøg (10 min.)

Overvej, hvad I vil være opmærksomme på, og hvad I eventuelt vil gøre anderledes i forbindelse med de næste samtaler.

Skriv jeres opmærksomhedspunkter og forsøg ned i en fælles logbog.

4. Fælles opsamling (efter de tre evalueringsmøder)

Når I har gennemført tre evalueringsmøder, afholder I et møde, hvor I overvejer, hvad I har fået ud af evalueringsmøderne. Kom fx ind på:

- Hvilken (ny) viden har vi fået om samtalerne og deres forløb?
- Hvilken (ny) viden har vi fået om elevernes perspektiv på samtalerne?
- Hvad har vi ændret på undervejs – og hvorfor?
- Hvordan kan vi bruge vores viden fremadrettet?

Pædagogisk udviklingssamtale

Formålet med udviklingssamtalen er:

- At eleven bliver bevidst om egen læring
- At eleven bliver bevidst om egne udviklingspunkter
- At eleven bliver bevidst om egne resurser

Samtalen består af en bagudrettet del og en fremadrettet del. I den bagudrettede del sættes fokus på elevens oplevelse af den seneste måned på skolen suppleret med jeres professionelle vurdering. Den fremadrettede del handler om, at eleven og du/I i fællesskab definerer elevens udviklingspunkter og mål fremadrettet.

Kontaktlæreren forbereder sig på samtalen ved at drøfte med en kollega, hvad de forskellige punkter kunne indeholde fra et lærerperspektiv (hvad er vigtigt at få kommunikeret som voksen til eleven?).

Samtalen med eleven forløber som en dialog med fokus på, at eleven deltager aktivt i samtalen, herunder i formuleringen af mål. Kontaktlæreren noterer undervejs og samler op med eleven til sidst.

Fokuspunkter for udviklingssamtale

Bagudrettet

1: Hvordan har mit ophold på ungdomsskolen været den sidste måned?

- Positive oplevelser
- Negative oplevelser

2: Hvornår har jeg lært mest? Hvad lærte jeg?

- Hvilke emner har jeg fået (mere) viden om?
- Hvilke konkrete færdigheder har jeg opnået?
- Hvad husker jeg som godt at lære?
- Hvornår lærer jeg bedst? Hvad skal der til?
- Hvornår er det svært at lære?

3: Hvilke mål havde jeg for den sidste måned?

Hvordan er det gået med mine mål?

Lærernes/pædagogens vurdering af den seneste måned med eleven – hvad er vigtigt at få sagt til eleven?

Jeg har lagt mærke til ...

Jeg er enig med dig i ...

Det var godt, da du ...

Fremadrettet

1: Hvad vil jeg sætte fokus på i den kommende måned?

Hvad vil jeg gerne være bedre til?

Hvad er vigtigt for, at jeg har det godt og lærer noget?

2: Hvilke mål vil jeg sætte mig?

Personlige mål (min adfærd og trivsel)

- Tegn, vi skal se efter

Sociale mål (samvær og samarbejde med andre)

- Tegn, vi skal se efter

Faglige mål

- Tegn, vi skal se efter

Opsamling

Det, vi har talt om, er ...

Det, vi er blevet enige om at holde øje med/arbejde mere med, er ...

Opsamlingsmøde – Miniskolen

Målet med opsamlingsmødet er at styrke vores fælles viden om elevernes læring på baggrund af de gennemførte samtaler, fælles evalueringer og logbogsbeskrivelser. Det handler med andre ord om, at vi sammen forholder os til den viden, vi får via de aktiviteter, vi gennemfører – og på det grundlag reflekterer over vores praksis og vurderer, om vi skal fastholde eller evt. justere den.

Processen

Vi afholder et til to opsamlingsmøder af ca. en times varighed. Opsamlingsmødet afholdes, når vi har samlet erfaringer med elevsamtaler, fælles evalueringer og logbogsbeskrivelser. Fx afholdes ét møde midtvejs i indsatsperioden og ét møde til slut i indsatsperioden.

Spørgeramme

1: Hvad fortæller eleverne os?

Drøft med hinanden, hvilken viden I har fået via samtaler og evalueringer i klassen. Kom med eksempler, men husk at se på tværs af de enkelte samtaler og evalueringer.

2: Ser vi mønstre i deres fortællinger? Hvad går fx igen og hvorfor mon?

3: Ser vi mønstre i vores fokuspunkter? Hvilke? Og hvorfor mon?

4: Hvilke betydninger skal vores viden om elevernes læring have?

Kom fx ind på:

- Jeres valg af indhold (temaer, problematikker mv.)
- Jeres tilgang til eleverne
- Jeres tilgang til stofområderne (måder, vi "går til" stofområdet på)
- Jeres måder at arbejde med eleverne på, fx bestemte arbejdsformer (grupperinger, individuelt, andet)

5: Hvad har vi lært?

Noter de vigtigste pointer i jeres fælles logbog.

Opsamlingsmøde – Ungdomsklassen

Målet med opsamlingsmødet er at styrke vores fælles viden om elevgruppens læring og at reflektere over, hvad eleverne (bør) lære i Heltidsundervisningen fagligt, socialt og personligt (meta-perspektiv).

Vi gennemfører et til to opsamlingsmøder, hvor vi går på tværs af elevsamtalerne og undersøger, hvad de siger os om elevgruppen – og dens kompetencer. Det danner afsæt for en fælles drøftelse af vores forventninger til elevernes udbytte af heltidsundervisningen i et mere overordnet perspektiv.

Et opsamlingsmøde tager ca. 1-1,5 timer.

Struktur på mødet

1: Placer 5-7 skemaer, som I har anvendt i forbindelse med elevsamtaler, og som beskriver elevernes "mestringsniveauer", foran jer.

2: Gennemgå skemaerne et ad gangen

Den lærer/pædagog, der har gennemført samtalen, fortæller kort om samtalen med eleven.

Drøft dernæst sammen:

3: Hvad fortæller skemaerne os om elevernes kompetencer?

Drøft med hinanden, hvilken viden I har fået om eleverne via skemaerne/elevsamtalerne. Kom med eksempler, men husk at se på tværs af de enkelte samtaler/skemaer.

4: Ser vi mønstre i skemaerne/samtalerne? Hvad går fx igen og hvorfor mon?

- Mønstre indenfor de enkelte kompetenceområder?
- Mønstre i mindre grupper af elever?
- Er der typisk "tomt" indenfor bestemte kompetenceområder?

5: Hvordan stemmer elevernes kompetencer overens med det, vi gerne vil lære eleverne?

- Hvad vil være realistiske, men dog ambitiøse forventninger – for den aktuelle elevgruppe samt mere generelt? Tag evt. stilling til hvert kompetenceområde i skemaet.
- Hvilke kompetenceområder vil vi have særligt fokus på?
- Hvordan arbejder vi med disse kompetenceområder nu – og hvordan kan vi styrke arbejdet?

6: Hvad har vi lært?

Noter de vigtigste pointer i jeres fælles logbog.

Selvevaluering af Fagbåndet

Første skridt på vej mod et nyt Fagbånd – en selvevalueringsproces

Fase A: Beskrivelse af praksis

I fase A skal I beskrive jeres praksis.

Beskriv Fagbåndet, som det er nu. Giv hver især eksempler – og kom ind på:

- Hvilket indhold har Fagbåndet?
- Hvordan har I organiseret Fagbåndet? Med hvilke undervisningsmetoder og arbejdsformer?
- Hvordan bruger vi i øjeblikket det, vi hver især kan?
- Hvordan inddrager vi eleverne i planlægning af Fagbåndet?
- Hvordan samler vi op på vores erfaringer med Fagbåndet?

Notér de vigtigste pointer fra jeres beskrivelser i fase A. Gem dem i jeres fælles logbog.

Fase B: Analyse og vurdering

Analyser og vurder jeres arbejde med Fagbåndet

Diskuter, hvorfor I gør, som I gør. Kom fx ind på betydningen af:

- Traditioner og vaner
- Kompetencer
- Inspirationskilder
- Jeres vision

Hvad fungerer godt i Fagbåndet? Giv hver især eksempler – og kom ind på:

- Indhold
- Organisering, undervisningsmetoder og arbejdsformer
- Brug af kompetencer
- Inddragelse af elever
- Opsamling af erfaringer

Hvad fungerer mindre godt i Fagbåndet? Giv hver især eksempler – og kom ind på:

- Indhold
- Organisering, undervisningsmetoder og arbejdsformer
- Brug af kompetencer
- Inddragelse af elever
- Opsamling af erfaringer

Notér de vigtigste pointer fra jeres analyse og vurdering i fase B. Hvad har undret eller overrasket jer? Gem dem i jeres fælles logbog.

Fase C: Fagbåndet, som vi vil udvikle

På baggrund af fase A og B skal I nu formulere, hvad I vil gøre mere, anderledes og/eller bedre. I kan blandt andet komme ind på:

- Hvilke dele af det nuværende Fagbånd er vigtige at fastholde, og hvad kan evt. udvikles?
- Hvilke fokuspunkter har I for jeres videre arbejde med Fagbåndet?
- Hvad bevirker, at I vælger netop disse fokuspunkter?
- Formuler fokuspunkterne som mål, I vil arbejde med i det nye Fagbånd.
- Hvilken betydning får jeres valg af fokuspunkter evt. for jeres vision, som den er formuleret nu?

Planlæg det nye Fagbånd

- Vælg indhold, metoder mv., som sigter mod, at målene bliver opfyldt.
- Hvad kræver det videre arbejde af pædagoger, lærere og ledere på jeres skole?
- Hvad har I brug for hjælp til? Og af hvem?

Notér de vigtigste pointer fra fase C. Gem dem i jeres fælles logbog.

Fase D: Afprøvning og evaluering af det nye Fagbånd

Sæt det nye Fagbånd i værk, og gennemfør en struktureret videndeling om, hvordan Fagbåndet virker i forhold til målene, samt hvordan I eventuelt kan justere Fagbåndet. Inddrag eventuelt eleverne.

Noter de vigtigste pointer fra fase D. Gem dem i jeres fælles logbog.

Videndeling på tværs

Procesbeskrivelse (ca. 1 time)

En lærer eller en SFO-pædagog får til opgave at præsentere et eksempel fra egen praksis. Eksemplet kobles til et udvalgt tema eller pædagogisk spørgsmål, fx hvordan han/hun arbejder med at skabe variation i undervisningen/læringsaktiviteten, eller hvordan han/hun arbejder med at motivere alle elever.

Nedenfor skitseres processen med "variation i undervisningen/læringsaktiviteten" som omdrejningspunkt:

- 1: En lærer/pædagog beskriver et eksempel på et undervisningsforløb eller en pædagogisk aktivitet, hvor der var fokus på variation. Kom ind på:
 - A) Hvad skete der konkret?
 - B) Hvad var målet?
 - C) Hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser lå til grund for aktiviteten/forløbet?
- 2: Spørgsmål til eksemplet fra de andre i gruppen
 - A) Evt. uddybende og opklarende spørgsmål
- 3: Fælles drøftelse af eksemplet:
 - A) Hvad hæfter I andre jer ved i eksemplet?
 - B) Hvordan ser I, at aktiviteten/forløbet varierer mht. fx indhold, metoder, organisering, materialer og tid?
 - C) Hvad vil I gerne vide mere om?
- 4: Fælles drøftelse med inddragelse af andre erfaringer:
 - A) Hvordan forholder eksemplet sig til de erfaringer, I andre har?
 - B) Hvordan er arbejdet med at skabe variation ens eller forskelligt i de forskellige afdelinger?
 - C) Hvad tager I med jer fremadrettet?

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-744-1

